

Com a *Coleção Cenários* a Editora Nova Harmonia – São Leopoldo-Brasil – pretende atingir um público mais exigente frente a temas considerados marginais ou não vendáveis pelo mercado editorial. O leitor é introduzido na trilha do saber de forma interdisciplinar e passa a conhecer importantes pensadores, ideias e obras. Busca-se difundir o conhecimento por meio de pequenos volumes, escritos em linguagem acessível para a grande massa acadêmica e não acadêmica. Nestes volumes se discute temas atuais de interesse de um público mais amplo. Além de oferecerem uma leitura mais agradável, os livros não abrem mão da seriedade e do rigor argumentativo que cada tema exige. Para atender a diversidade de temas tratados nestes pequenos volumes, a *Coleção Cenários* conta com uma equipe editorial de diversas áreas do conhecimento de diferentes universidades do mundo. A coleção é dirigida pelo professor Dr. Antônio Sidekum e conta com a coordenação do professor Dr. Christian Muleka Mwewa (UNISUL/CNPq).

IVAN MARCELO GOMES
FELIPE QUINTÃO DE ALMEIDA
EMERSON LUÍS VELOZO
Organizadores

Cenários

EPISTEMOLOGIA, ENSINO E CRÍTICA

Desafios contemporâneos para a Educação Física

VENDA PROIBIDA

Patrocinado:



FAPEL

Apoio:



CEFD

UFES

ne@ad

cevnngbr

NOVA HARMONIA



978-85-89370-81-6

Cenários - Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física

IVAN MARCELO GOMES
FELIPE QUINTÃO DE ALMEIDA
EMERSON LUÍS VELOZO

Organizadores

Cenários

EPISTEMOLOGIA, ENSINO E CRÍTICA

Desafios contemporâneos para a Educação Física



NOVA HARMONIA

ENSEÑANZA DE LA EPISTEMOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE GRADO Y POSGRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA: REFLEXIONES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA URUGUAYA

Raumar Rodríguez Giménez⁴⁸

Presentación

La enseñanza sistemática de epistemología o, de modo más general, la problematización epistemológica del campo de la educación física en el Uruguay se viene realizando desde hace unos pocos años. Dos aspectos fundamentales podrían indicar una primera explicación de esta realidad: por un lado, es universalmente reconocido que el campo de la educación física se caracteriza por el predominio de la visión pragmático-profesionalista, aspecto que obstaculiza el desarrollo de indagaciones teóricas

⁴⁸ Docente del Instituto Superior de Educación Física (UdelaR) y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR). Doctorando en el Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) del Centro de Filosofia e Ciências Humanas e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Becario PEC-PG – CAPES/CNPq – Brasil.

o vinculadas al modelo habitualmente denominado “ciencia básica”; por otro lado, específicamente para Uruguay, la formación de personal especializado en educación física nació y se consolidó fuera del ámbito universitario⁴⁹. De esta manera, el desarrollo de la investigación en educación física continúa siendo extremadamente exigua, aunque hoy, a siete años del ingreso del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) a la Universidad de la República y doce años de la creación del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ), comienza a generalizarse el supuesto de la necesidad de investigación, intrínseca a todo ámbito universitario⁵⁰.

49 La formación superior en educación física no perteneció al ámbito universitario, pero tampoco a lo que se denomina tradición normalista, es decir, no compartió ámbitos de formación con los maestros de enseñanza primaria ni con profesorado de otras disciplinas.

50 La Comisión Nacional de Educación Física, creada en 1911, tuvo existencia hasta el año 2000, año en que se transforma en Ministerio de Deporte y Juventud (ley 17.243), del cual dependerá el Instituto Superior de Educación Física hasta fines del año 2005. El 17 de julio de 2001 la Universidad de la República reconoce el nivel de Licenciatura de los estudios de grado del Curso de Profesores. El 29 de diciembre de 2001 se firmó un acuerdo entre la Universidad de la República y el Ministerio de Deporte y Juventud por el cual se creó una Comisión Mixta con el objeto de convalidar los títulos de licenciado y estudiar el ingreso del ISEF a la Universidad (Cf. GOMENSORO; DOGLIOTTI; MORA. Historia. In: <http://www.isef.edu.uy/institucional/historia/>). Por otra parte, el 7 de setiembre de 2000 fueron aprobados por el Ministerio de Educación y Cultura los Estatutos del “Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes”. Allí se reconoce el carácter universitario de dicha institución y se autoriza a impartir la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte. Cf. <http://www.iuacj.edu.uy/web2011/institucional.html>

Por otra parte, es preciso mencionar desde el principio que Uruguay no cuenta con una estructura consolidada de posgrados en educación física, elemento clave del desarrollo académico, y cuya ausencia puede leerse apenas como un signo de la debilidad epistémica del campo, o de la impronta pragmático-profesionalista ya mencionada.

En el presente trabajo se realizan algunas consideraciones sobre la enseñanza de la epistemología en los diversos espacios que implica la formación de personal especializado en educación física, para lo cual se revisan algunos episodios fundamentales de la formación superior en este campo. Por esta razón se recurre con bastante frecuencia a referencias de la historia institucional, sus modulaciones, proyectos, apuestas. Sin ser una historia de las instituciones, sin embargo se entiende que ciertos aspectos de la enseñanza de la epistemología en el ámbito de la formación en educación física en Uruguay no puede comprenderse sin atender mínimamente estos aspectos. Por esta razón se adopta de modo heurístico la noción de epistemología social de Popkewitz (1997), no para pensar la producción de conocimiento en términos de práctica social, sino para ponderar las relaciones posibles entre la dinámica específica del conocimiento y las prácticas institucionales. De algún modo, estas prácticas afectan las

condiciones de posibilidad de producción de conocimiento, y al conocimiento mismo, aún cuando cada una de estas instancias gocen de autonomía relativa.

La investigación en la formación de grado en educación física

Desde su primera edición en 1939 y hasta 1992, la formación de profesores en educación física (en adelante EF) no incluyó, al menos de modo explícito, formación en investigación, tampoco incluyó cursos de epistemología⁵¹. De la mano del discurso profesionalista, a fines de la década del '80 del siglo pasado, se produce un movimiento que plantea la necesidad de renovación de la formación en EF, de lo cual deriva en gran parte el Plan de Estudios 1992. Este plan responde a una organización curricular que se divide

51 A diferencia de Brasil y Argentina, la formación superior en educación física en Uruguay no establece distinciones del tipo "licenciatura y bacharelado" o "licenciatura y profesorado". Previo al pasaje a la Universidad de la República, el ISEF expedía el título de Profesor de Educación Física; a partir del ingreso al ámbito universitario, expide el título de Licenciado en Educación Física. No obstante, el debate sobre una posible distinción está latente, y el escenario de una nueva universidad pública destinada a la formación de maestros y profesores agudiza la polémica sobre este asunto, dado que, de hacerse realidad la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE), de acuerdo a lo establecido en la Ley General de Educación 18.437 aprobada en 2008, existe la posibilidad de formación superior en educación física en dos ámbitos públicos diversos y con finalidades distintas. Para un lectura documentada de los planes de estudios de educación física en ISEF, cf. Dogliotti (2009).

en tres áreas: ciencias biológicas, ciencias de la educación y ciencias del movimiento. El giro era notorio: los cursos suponían una relación con las ciencias. Suponía también, aunque no fuera objeto de discusión, una noción implícita de ciencia y un tipo de organización de las ciencias. Ese plan incluirá, por primera vez, cursos de investigación:

- Introducción a la investigación, curso semestral en el 2º año de la carrera;
- Investigación, curso anual en el 3er. año
- Investigación en el área, curso semestral del 4º año.

Ninguno de estos tres cursos contenía, en sentido estricto, una referencia a la epistemología. Sin embargo, se introducía allí la discusión de los paradigmas: Positivismo, Fenomenología, Crítico-Constructivista⁵².

La tematización epistemológica de la educación física, el deporte y la recreación en el Plan '92, llegó de la mano de las ciencias sociales y las humanidades: fue en cursos de sociología, sociología de la educación, sociología del deporte y pedagogía de la educación física, que se generaron insumos para que, a su vez, los cursos de investigación se vieran cada vez más interpelados por una discusión que excedía lo instrumental metodológico. De todos modos, no se estaba en condiciones de una discusión

52 Esta discusión está excelentemente caracterizada en Almeida; Bracht; Vaz (2012).

densa y profunda, dada la ausencia de tradición académica en el ISEF. La formación era, y siguió siendo en muchos aspectos, formación profesional, incluso podríamos denominarla formación práctica, en la medida que el eje de la misma estaba en la ejecución de destrezas por parte de los estudiantes. En este esquema, las expectativas que introducía la novedad de la investigación fueron en gran medida teñidas por lecturas instrumentales; dentro de estas expectativas una pregunta ha sido propiamente *paradigmática*: ¿cómo mejorar la práctica? Esta pregunta actualizaba el rasgo pedagógico que la educación física recoge de la tradición normalista, por lo tanto, era (es) una pregunta absolutamente *normal*⁵³. A la vez que se iniciaba un cierto debate epistemológico fundado en las “ciencias de la educación”, se empezaba a hacer lugar a otra pregunta con mayor énfasis y especificidad epistemológica: ¿cuál es el objeto de estudio de la educación física?

La primera de las preguntas no estimulaba el debate epistemológico para la educación física como campo de saber o como área de conocimiento en sentido estricto. El énfasis en las ciencias de la educación supuso un avance respecto de las posiciones más aferradas al modelo tradicional, pero desplazaba la cuestión acerca de la especificidad de la educación física, especificidad tal

53 Cf. Rodríguez Giménez (2010).

que pudiera darle un mínimo de estatuto teórico distinto del históricamente hegemónico fundamento higienista o biomédico. De este modo, el énfasis se centró en aspectos de la pedagogía, la didáctica, la sociología, la psicología, la evaluación, el currículum, etc. Esta perspectiva tuvo un papel incisivo, sin embargo se agotó rápidamente; su efecto duró tanto cuanto la pertinencia de la propia noción “ciencias de la educación”⁵⁴. En un primer momento, el movimiento se revelaba muy potente, especialmente en lo que respecta al biologicismo y tecnicismo dominantes en la educación física. Luego se debilitó, especialmente cuando se dejó de percibir que gran parte de las ciencias de la educación también ha sido (es) tecnicista. Dicho de otro modo, lo que pudo haber sido un factor de trabajo teórico, se convirtió en un factor de trabajo ideológico. No por acaso el modelo de la “investigación-acción” fue especialmente atractivo, ya que suponía incorporar dos aspectos deseables: la investigación y la mejora de la práctica⁵⁵.

54 En el nivel de las prácticas, varios docentes egresados del ISEF buscaron mejorar su formación, generándose una especie de “corriente intelectualista” que inducía a realizar una segunda graduación, preferentemente en Ciencias de la Educación, tanto en el ámbito de la Universidad de la República como en universidades privadas. Esta corriente supuso, al menos en un primer momento, el rechazo de la tradición biologicista y tecnicista de la educación física.

55 Como ejemplo, cf. el trabajo de Acuña et al., de 1997: “La Investigación-Acción en Educación Física: ¿una propuesta de cambio?”.

Al día de hoy, la discusión epistemológica es una cuestión más o menos marginal y restringida al curso de investigación, que por un equívoco aparece en el Plan 2004, entre paréntesis, al lado de aquel.

Dentro de los aspectos fundamentales del programa del curso de investigación incluido en la formación del profesor/licenciado en educación física, pueden destacarse los siguientes: en primer lugar, una cierta anticipación dirigida al ideario universitario, en el cual se colocan la enseñanza y la investigación como ejes de la formación, donde se sugería una relación directa entre “objeto de estudio” del campo y la enseñanza de dicho objeto, al tiempo que se señala la “debilidad epistémica” de la educación física y la necesidad del “tratamiento epistemológico” de la producción de conocimiento. En cuanto a los objetivos, establecen la investigación en educación física como una forma particular de la investigación en educación, a la vez que resaltan la necesidad de historizar el campo en términos epistémico y epistemológicos. Introducen también la teoría de la investigación científica, la noción de “teoría crítica” y el aspecto de iniciación a la investigación a través de la formulación y desarrollo de un proyecto de investigación, en el cual se reúnen aspectos teóricos y metodológicos.

Hasta la última década del siglo pasado, la bibliografía específica con producción de conocimiento en

el campo de la educación física era de circulación escasa en Uruguay. Apenas comenzaban a circular algunos textos que representaron una novedad y dieron cierta legitimidad a algunos planteos locales. Entre esos textos se encuentra, por ejemplo, *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/ Ciencia del deporte: ¿qué ciencia es esa?*, de Valter Bracht, editado en Córdoba, Argentina, en 1996⁵⁶.

El resto de lo que se podría llamar “bibliografía crítica” provenía fundamentalmente de las ciencias sociales y humanidades, con una fuerte presencia de bibliografía de educación⁵⁷. En ese escenario, las discusiones más acaloradas se daban en trono a la oposición entre “cualitativistas” y

56 Como muchas veces sucede en estos casos, el libro de Bracht llegó al ISEF de Montevideo, fotocopiado, a través de dos profesores argentinos, y de allí se fue reproduciendo, perdiendo calidad en la legibilidad en cada copia, como también sucede muchas veces. Luego, gracias al paulatino establecimiento de vínculos académicos fuera del país, comenzaron a circular textos de otros investigadores, que también contribuyeron a consolidar ese momento fermental de tematización epistemológica. Dentro de los primeros autores en circular se encontraban Carmen Soares, Ángela Aisenstein, Marcus Taborda, Ana Marcia Silva, Alexandre Vaz, Alex Fraga, Rodolfo Rozengardt, entre otros.

57 En la década del '90, en Uruguay, hubo una suerte de “oleada crítica” en educación: se trató de una inundación del mercado editorial, predominantemente proveniente de España, en el que se analizaban los problemas de la educación a partir de los principales autores de la Teoría Crítica, especialmente la segunda generación de la escuela de Francfort y los planteos habermasianos. Cierta efecto no deseado mostró, a los pocos años, que poco quedaba de Teoría Crítica en el discurso pedagógico, porque algunas palabras claves de aquella discursividad se habían convertido en lugares comunes o muletillas, incorporadas a las fundamentaciones de los planes de estudio para formar maestros de enseñanza primaria y profesores de enseñanza media, que luego los estudiantes repetían (repetíamos) como un rezo en las pruebas parciales y exámenes.

“cuantitativistas”, de la mano de la dicotomía establecida entre ciencias naturales y sociales.

Allí se ponía en evidencia tal vez el problema fundamental de la investigación en educación física: la dificultad para establecer en cuál campo debía ubicarse dicha investigación, aunque hoy se entienda innecesario reducir el conjunto de posibles objetos a un solo campo, disciplina o área de conocimiento⁵⁸. Cuando la cuestión del cuerpo entró en escena, a mediados de la década del '90, el debate se redobló y aumentó considerablemente su potencia, al confrontarse las definiciones biomédicas con las culturalistas⁵⁹.

Otro elemento clave en relación con la problematización epistemológica de la educación física, el deporte y la recreación, fue la introducción de un seminario de tesina en la formación de grado. La primera etapa se realizó en una experiencia piloto entre los años 2002 y 2007, iniciada en el Departamento de Investigación. La propuesta de dicho seminario estaba acompañada de la formalización y oficialización de líneas de investigación, inexistentes en el ISEF hasta ese momento. Esa experiencia fue sustantiva para

58 Una discusión al respecto (con el punto de vista de un docente uruguayo posgraduado en Brasil) puede verse en Magallanes (2009).

59 En 1996(?) se introdujo el texto Antropología del cuerpo y modernidad, de David Le Breton, en el curso de Pedagogía de la Educación Física (profesorado en educación física del ISEF Maldonado). Ese texto fue altamente significativo para problematizar la cuestión del cuerpo en relación con la educación física.

dar sentido a la dimensión institucional de la investigación: lo que hasta ese momento habían sido esfuerzos aislados y espontáneos, comenzaba a organizarse en términos de una mínima estructura académica institucional. Con ese antecedente, el nuevo plan de estudios vigente desde 2004 incorporó formalmente el seminario de tesina. Con todo, y haciendo una valoración altamente positiva de esa innovación, el capital académico institucional ponderado en su conjunto apenas empieza a producir efectos, lo cual puede explicarse por la tradición profesionalista y pragmática de la educación física, escasamente afin a la investigación *stricto sensu*. Esa condición hace que un seminario, cuyo cometido principal es contribuir con la producción de conocimiento (eso lo distingue de un curso, taller u otras modalidades), pueda realizarse sin ninguna discusión epistémica y/o epistemológica.

La investigación en el posgrado

Ya fue señalado al principio de este texto que Uruguay no cuenta, al día de hoy, con posgrados en educación física *stricto sensu*, es decir, no cuenta con programas de posgrados estructurados en torno al desarrollo de la investigación, ya sea esta básica o aplicada, teórica o vinculada al ámbito profesional. Sin embargo, tanto en el

ámbito público como privado existen iniciativas al respecto. El ISEF inició sus cursos de posgrados en el año 2000, con temáticas vinculadas a la gestión, la preparación física y actualización en ciencias de la educación. Esa iniciativa fue en extremo importante para un medio que estaba carente de espacios de formación para los egresados, cuyas demandas vinculadas a la práctica profesional no encontraban respuesta. Esos cursos, en la modalidad de certificados de actualización o especialización, funcionaron durante varios años y contaron con un número importante de participantes. La mayoría de ellos incluyeron cursos de introducción a la investigación, incluso algunos de epistemología. De todos modos, en ningún caso se establecieron modalidades de trabajo vinculadas al desarrollo de líneas de investigación.

Por otra parte, en marzo de 2012 el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes inicia su Especialización en Educación Física y Deporte Escolar, en el cual incluye un curso de epistemología de la educación física, elemento que puede considerarse inédito en Uruguay⁶⁰.

Estas iniciativas representan un avance considerable para la formación superior en educación física, de todos modos, el lugar de la epistemología en el grado y en el posgrado sigue teniendo un carácter *cuasi* anecdótico o,

⁶⁰ Cf. la web institucional del IUACJ.

en el mejor de los casos, reservado a especialistas. No son pocas las ocasiones en las que la epistemología representa el momento amargo, árido o no deseado de la formación, incluso porque se percibe como un saber innecesario, sobre todo por el marcado perfil profesionalista de las demandas de formación. Hay una brecha enorme entre la formación académica y la práctica profesional, obstáculo para la comprensión de la presencia implícita de una dimensión epistemológica en toda enseñanza: se trata, finalmente, de un saber, pero ese saber, en el ámbito profesional, adquiere el carácter de fetiche, toda vez que se ignora el proceso de su producción⁶¹.

De todos modos, el escenario actual de la formación superior en educación física puede verse de un modo optimista. Los procesos institucionales son lentos, complejos, sufren marchas y contramarchas, pero a pesar de las dificultades para instalar ciertas prácticas, se puede suponer un consenso sobre la necesidad de generar posgrados de carácter académico, vinculados a líneas de investigación institucionales, donde la discusión epistemológica supere el carácter anecdótico. En adelante, también se puede suponer que será necesario un diálogo crítico entre los posgrados académicos y los profesionalistas, de manera que no se generen esferas institucionales específicas y paralelas, de cara

⁶¹ Inicié algunas consideraciones al respecto en un trabajo anterior. Cf. Rodríguez Giménez (2006).

a una superación cualitativa de la formación en general, en todos sus niveles.

Otros espacios de problematización epistemológica de la educación física

En 1996 comenzó a funcionar en el ISEF otro espacio fermental, fundamental para la problematización epistemológica del campo de la educación física en el Uruguay: el Departamento de Investigación⁶². Fue desde ese espacio que se dio continuidad al Encuentro de Investigadores en Educación Física, iniciado en 1994, y que alcanzó su decimocuarta edición nacional y novena internacional en 2012⁶³. Este evento académico sirvió en varias ocasiones para la problematización epistémico-

62 El Departamento de Investigación existió entre 1996 y 2012. Actualmente se encuentra en etapa de transición, de acuerdo a la reestructura académica y administrativa impulsada por la Dirección del ISEF. El Departamento se transforma en Unidad de Apoyo a la Investigación, para cumplir funciones de gestión más que académicas, habida cuenta de que el desarrollo de la investigación se estimulará desde los nuevos departamentos puestos a funcionar en 2012: Educación Física y Prácticas Corporales; Educación Física y Deporte; Educación Física, Tiempo Libre y Ocio; Educación Física y Salud. En la web institucional de ISEF puede consultarse la “agenda de transformación”, donde se accede a los documentos oficiales de reestructura, departamentalización, etc. <http://www.isef.edu.uy/institucional/agenda-de-transformacion/#> Acceso: 10 abr. 2013.

63 Cf. <http://encuentroinvestigadoresisef.blogspot.com.br/> Acceso: 20 mar. 2013.

epistemológica del campo. Por otra parte, el Departamento de Investigación promovió, prácticamente desde sus inicios, dicha problematización. En junio de 1997, por ejemplo, se realizó el Ateneo “Método Científico y Educación Física”, poniendo en evidencia la necesidad de una discusión sobre las implicancias de la producción de conocimiento en este campo. Muy poco después, en junio de 1998, se realizó el Ateneo “Educación Física: ¿ciencia o ciencias?”.

Pocos años más tarde se retomaba la discusión; en setiembre de 2003 se realizaba el Ateneo “¿Vale todo en la investigación en educación física? Pensar en lo epistemológico”. Esta actividad académica en particular guardaba estrecha relación con una novedad impulsada desde el Departamento de Investigación el año anterior: la instalación de cinco líneas de investigación, con el propósito de dar estructura institucional al conjunto de iniciativas de investigación, formales o espontáneas, curriculares o no, que se sucedían en el ISEF. La instalación de líneas de investigación y su relación con el trabajo final del profesorado en educación física fue criticada y resistida por las primeras generaciones de estudiantes a las que se aplicó el nuevo modelo de trabajo, quienes veían en aquella formalización de la actividad de investigación un límite para la libre elección de temas o áreas⁶⁴.

64 Las líneas de investigación que se instalaron fueron: Pedagogía y Didáctica

Otro espacio con gran potencial para la problematización de la educación física uruguaya ha sido *ISEF Digital*, la revista del Instituto Superior de Educación Física. Dicha revista, con no pocas dificultades, se publicó entre 2004 y 2008. Sin embargo, los artículos dedicados a cuestiones específicamente epistemológicas allí publicados son escasos, siendo que algunos bordean dichas cuestiones a partir de la problematización de la identidad del campo⁶⁵.

El Centro de Estudiantes de Educación Física también ha sido proactivo en cuanto a la consolidación de la problematización epistemológica del campo. Desde 2003, cada año se organiza el Encuentro Nacional de Estudiantes de Educación Física, espacio fermental por excelencia. En estos encuentros, los estudiantes han promovido de muy diversas maneras la discusión mencionada. A modo de ejemplo, se pueden mencionar algunos de los ejes temáticos del Encuentro organizado en 2009: “La constitución histórica de la educación física”, “La educación del cuerpo: cuestiones epistémicas y epistemológicas”. El tema

del Deporte Infantil, Didáctica de la Educación Física, Políticas Sociales y Educación Física, Tiempo Libre y Ocio, Cuerpo y Pedagogía. Rápidamente quedaron tres de las cinco líneas. En los últimos años han aparecido nuevas, y se está realizando un esfuerzo para estimular la participación de todos los docentes en alguna línea de investigación, aún cuando las condiciones institucionales todavía están lejos de ser óptimas.

65 Cf. por ejemplo los trabajos de Dorello (2004a) y (2004b), Espasandín (2004), Ruegger y Zinola (2005).

central del Encuentro de 2010 fue: “La educación física: delimitando el campo”, a partir del cual los estudiantes se proponían reflexionar sobre el aporte de “los diferentes campos que históricamente estuvieron relacionados a la Educación Física, a la construcción de la legitimidad y especificidad de ésta”⁶⁶.

Los problemas de los planes de estudios son los problemas del campo

Los planes de estudio para la formación de grado en educación física en el Uruguay han sido, hasta el presente, extremadamente fragmentarios⁶⁷. Se puede decir, sin temor a excederse, que no pasan de una yuxtaposición de cursos con escaso o nulo diálogo entre sí⁶⁸. ¿Por qué introducir aquí la cuestión de los planes de estudio? Porque se parte del siguiente supuesto: la manera en la que estos están configurados son una expresión de varios elementos

66 Tomado de <http://www.educacionfisica.com.uy/cms/index.php/component/content/article/1-latest-news/63-encuentro-educacion-fisica.html>. Acceso: 5 abr. 2013.

67 Cf. Dogliotti (2009).

68 Cf. en este mismo libro el texto de Santiago Pich y sus referencias al “principio de insularidad”. Cf. también la presencia de varios elementos comunes en el diagnóstico realizado en ambos textos, lo cual permite suponer que algunos de estos elementos no remiten a cuestiones locales o de contexto, sino que estructuran la matriz disciplinar de la educación física. En este sentido, el texto de Eduardo Galak también ofrece elementos para un análisis comparativo.

que importan para una reflexión sobre la enseñanza de la epistemología del campo en cuestión. En principio (y como principio), los cursos o materias que están incluidos en un plan reflejan los supuestos epistémicos y epistemológicos dominantes en el campo de conocimiento de que se trata. Luego, todo plan de estudios es el resultado de las tensiones históricamente establecidas entre la vertiente profesionalista y la académica. Finalmente, las evaluaciones espontáneas (incluso las sistemáticas) de los planes de estudio en una carrera como la de educación física, generalmente remiten a su aplicabilidad profesional, y excepcionalmente a alguna preocupación de índole teórica.

Para el caso de la experiencia uruguaya, hay por lo menos un elemento sintomático: los planes de estudio para la formación de grado no cuentan con una “teoría de la educación física”⁶⁹. Podría afirmarse que no se ha incluido porque de hecho no existe tal teoría, o no lo suficientemente estructurada como tal. Pero también podría afirmarse que tal ausencia se debe a que la preocupación fundamental al pensar un plan de estudios en educación física está en

69 La licenciatura en educación física del IUACJ cuenta con un curso semestral denominado “Historia, teoría y fundamentos de la educación física, el deporte y la recreación”. El curso se dicta en el primer semestre del primer año, y se incluye en el área pedagógica. Nótese que si bien se incluye la palabra teoría, su posible especificidad se disuelve entre la historia y los fundamentos de la disciplina. Para un análisis más profundo, correspondería una lectura de los temas incluidos en el curso, su bibliografía, etc.

la proyección realizada hacia la práctica profesional y no en torno a un objeto u objetos con estatuto teórico más o menos definido.

En cualquier caso, la configuración particular de un plan, su fundamentación y propósito, sus cursos o materias, las correlaciones y correspondencias establecidas entre ellas, el volumen de horas, el “prestigio” acumulado, responde, en su conjunto, a las dimensiones epistémica y epistemológica. Dicho de otro modo, las concepciones dominantes en un campo, lo que se entiende por saber específico (incluso en términos de *métier*), y lo que se entiende por conocimiento y las formas en las que éste se produce, determinan la manera en la que un colectivo profesional estructura la formación de las nuevas generaciones en dicha profesión.

Por otra parte, es preciso señalar la estrecha relación entre la enseñanza de la educación física y la teoría de la enseñanza implícita. Este elemento tal vez sea de los más complejos de poner en evidencia, habida cuenta de la tradición pragmática e instrumental que dominó en la educación desde fines del siglo XIX hasta nuestros días⁷⁰. Vamos a lo fundamental: “Partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber” (BEHARES, 2011, p. 21). La enseñanza no es otra cosa

70 Cf. Behares (2004) y Behares (2005).

que la puesta en funcionamiento de la estructura teórico-conceptual de una ciencia, disciplina o área de conocimiento. Por lo tanto, si de la epistemología de la educación física se trata, probablemente, y a riesgo de introducir una hipótesis extremadamente pesimista, no hay enseñanza. Todavía más: si la enseñanza guarda relación con la dimensión teórica de un campo de saber, se hace difícil encontrar un sentido denso a la expresión “enseñanza de la epistemología de la educación física”. Por esta razón he preferido poner la cuestión en términos de “problematización epistemológica”.

Consideraciones prospectivas

En este texto se ha intentado, sobre todo, realizar una reflexión sobre la enseñanza de la epistemología en diversos ámbitos de formación superior en educación física en el Uruguay. Para eso se ha recurrido a la recuperación de ciertos elementos de estos ámbitos, sin la pretensión de una historia institucional ni curricular, ni tampoco una historia de la educación física uruguaya. El énfasis no está puesto en “los hechos tal y como fueron”, sino en el potencial heurístico de los elementos puestos a consideración, especialmente si se realiza una lectura de conjunto y no como una sumatoria de anécdotas.

Desde los elementos considerados en estas

reflexiones, se puede dudar de que haya, *stricto sensu*, enseñanza de la epistemología de la educación física en Uruguay. Eso se debe tanto a la historia del campo en general, que escapa a las particularidades del caso uruguayo, como a las experiencias concretas llevadas adelante en términos de formación superior en educación física. Corresponde decir, claro, que esta realidad escapa a la voluntad de no pocos docentes interesados en la problematización epistemológica del campo, es decir, es una realidad cuya inercia no siempre es vencida por las iniciativas críticas. Por otra parte, la funcionalización de conceptos siempre hace su juego, y este juego se torna visible cuando la formación superior (o la educación en su conjunto) es pensada en términos de mercado.

La epistemología estará presente con toda su densidad en la formación superior en educación física cuando la formulación de los planes de estudio incorpore criterios que atiendan la configuración epistémica del campo, es decir, que trascienda la preocupación exclusiva por la formación profesional y por la relación que se puede establecer explícitamente entre los cursos de un plan y su aplicabilidad práctica, cuando los planes de estudio dejen de ser una sumatoria de materias yuxtapuestas.

Por otra parte, es altamente probable que la enseñanza de la epistemología en la educación física del Uruguay

tenga sentido y cobre mayor visibilidad a medida que se vaya aumentando y mejorando la actividad de investigación (es una cuestión cuantitativa y cualitativa). De este modo, el mejor escenario posible es el de la consolidación de programas de posgrados académicos, especialmente si se considera que los posgrados profesionales habitualmente no incluyen la cuestión epistemológica como un aspecto central.

Finalmente, luego de estas reflexiones se puede concluir con una visión optimista. En estas páginas se han señalado varias dificultades, pero de todos modos, para el caso de Uruguay es difícil no compartir que han habido y hay muchos esfuerzos por avanzar en términos de formación académica en educación física; esos esfuerzos han sido individuales y grupales, y como tales han sido explicitados en la gestión de la formación superior de los últimos años, tanto pública (UdelaR) como privada (IUACJ). En este escenario, si se comparte que estamos en una fase en la que alcanzamos la problematización epistemológica de la educación física, dada la historia del campo, ha sido un gran avance.

Referencias

ACUÑA, N. et al. La investigación-acción en Educación Física: ¿una propuesta de cambio?. In: ENCUESTRO DE INVESTIGADORES EN EDUCACION FISICA, n.2, Montevideo. **Actas del II Encuentro de Investigadores en Educación Física**. Montevideo: Departamento de Investigación del ISEF, 1997.

ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; VAZ, A. F. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**. Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out/dez de 2012.

BEHARES, Luis. **Enseñanza y producción de conocimiento**. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2011.

_____. Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas?. In: _____. y Susana COLOMBO (comp.). **Enseñanza del saber-saber de la enseñanza**. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, p. 9-15.

_____. Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía" didáctica. In: _____. (Dir.) **Didáctica mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo:

Psicolibros-Waslala, 2004, p. 11-30.

BRACHT, V. **Educación Física y aprendizaje social**. Educación Física/ Ciencia del deporte: ¿qué ciencia es esa?. Córdoba: Editorial Vélez Sarsfield, 1996.

DOGLIOTTI, P. Cuerpo y currículo: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988). En: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN HUMANIDADES, n.2, 2009, Montevideo. **II Jornadas de Investigación en Humanidades**. Montevideo: FHCE – UdelaR, 2009 (CD).

DORELLO, L. Epistemología de la Educación Física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones. **ISEF Digital**, Montevideo, n.2, ago. 2004a. Disponible en: http://issuu.com/isef/docs/segunda_edicion-agosto_2004. Acceso: 15 abr. 2013.

_____. Epistemología de la Educación Física: status actual: ¿ciencia o tecnología? **ISEF Digital**, Montevideo, n.3, nov. 2004b. Disponible en: http://issuu.com/isef/docs/tercera_edicion_-_noviembre_de_2004 Acceso: 15 abr. 2013.

ESPASANDIN, A. Una mirada desde la diversidad hacia la identidad. **ISEF Digital**, Montevideo, n.3, nov. 2004. Disponible en: http://issuu.com/isef/docs/tercera_edicion_-_noviembre_de_2004 Acceso: 15 abr. 2013.

GOMENSORO, A.; DOGLIOTTI, P.; MORA, B. **Historia**.

Web institucional del ISEF. Montevideo. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/institucional/historia/>. Acceso: 20 mar. 2013.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA. www.isef.edu.uy

INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRISTIANA DE JÓVENES. <http://www.iuacj.edu.uy>

_____. **Plan de Estudios 2012 Licenciatura en educación física, recreación y deporte**. Disponible en: http://www.iuacj.edu.uy/web2011/archivos_act/junio/Plan_de_estudios_LEFRYD2012.pdf Acceso: 10 mar. 2013.

MAGALLANES, C. Crisis de identidad en la educación física. **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, Montevideo, año II, n. 2, p. 55-60, oct. 2009.

POPKEWITZ, T. **Sociología Política de Las Reformas Educativas**: El Poder/Saber en la Enseñanza, la Formación Del Profesorado y la Investigación. Madrid: Morata, 1997.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. El cuerpo objeto de educación e instrucción: indagación preliminar sobre la escisión entre normalismo y universidad. In: Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas, n. 4, 2010, Rosario.

IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas. Rosario: Editorial de la Universidad

Nacional de Rosario, 2010, p.147-152.

_____. Nosotros, los profesores de educación física. In: **Revista Brasileira de Ciencias del Deporte (RBCE)**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 131-144, set. 2006.

RUEGGER, C.; ZINOLA, P. La educación física y su quehacer educativo. **ISEF Digital**, Montevideo, n.5, jul. 2005. Disponible en: http://issuu.com/isef/docs/quinta_dicion_-_julio_de_2005 Acceso: 15 mar. 2013.

URUGUAY. **Ley General de Educación**, n. 18.437. Disponible en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/TextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=> Acceso: 10 mar. 2013.