

Educación Física y sistema educativo: entre una práctica pedagógica y un campo de saber

Ana Torrón, anitentorron@gmail.com, ISEF-Udelar

Cecilia Ruedger, ceciliaruedger@gmail.com, ISEF - Udelar

Pablo Zinola, pazinola@gmail.com, ISEF-Udelar

Giannina Silva, gianninarss@gmail.com, ISEF-Udelar

Gastón Meneses, gaston.emeneses@gmail.com, ISEF-Udelar

Carla De Polsi, carladepolsi@gmail.com, ISEF-Udelar

Juan Cardozo, cardozojuan5@gmail.com, ISEF-Udelar

Santiago Brum, santiagoabrum@gmail.com, ISEF-Udelar

Alejandra Aguilar, aaguilarvilche@gmail.com, ISEF-Udelar

Resumen

El presente trabajo busca ser un aporte al análisis del sentido específico de la educación física en el sistema educativo, de su compromiso en tanto práctica pedagógica y práctica de enseñanza de un cierto campo de la cultura. El problema que se pretende abordar es la enseñanza de la educación física, dando cuenta de las tensiones que supone pensar la enseñanza de una disciplina que históricamente ha tenido dificultades para constituir su propio marco epistémico. Nos interesa problematizar en torno a su indefinición en términos de enseñanza y de educación y su relación estructural con ellos. La identidad disciplinar se confunde entre una práctica pedagógica y un campo de saberes (prácticos) cuyos profesionales tienden a transmitir en tanto capital cultural, prescindiendo de una preocupación epistémica. Este problema es el eje central de la investigación “Saberes y cultura escolar: un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya” que viene desarrollando el grupo de investigación “Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo” (EFEEC), del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, en

diálogo con la “Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar” (REIPEFE)¹.

Palabras claves: educación física, saber y enseñanza

Introducción

En la actualidad se puede evidenciar un contexto de transformación de la educación física (EF) en el Uruguay². Por un lado un crecimiento de la producción de conocimiento de corte epistemológico y por otro un desarrollo notorio de las políticas vinculadas al cuerpo. La EF ha sido objeto de atención en tanto promotora de prácticas saludables desde diversos organismos que abordan la intervención de lo corporal, especialmente en la última década. En este contexto se promueve y aprueba un proyecto de ley que declara obligatoria la EF en todas las escuelas públicas del país³ (2007). Ya en 1974, la EF había alcanzado su estatus de legalidad en la Educación Secundaria. Más allá de las diferencias que existen entre legalizar y legitimar una práctica social⁴ no es menor la premisa de que todos los ciudadanos de este país vayan a cursar de forma “inevitable” 12 años de EF.

Por otra parte, desde el ISEF se viene desarrollando un trabajo sistemático en los últimos veinte años que ha instalado la preocupación y la práctica de la

1 Esta red reúne desde el año 2006 instituciones de enseñanza superior de Brasil, Argentina y Uruguay. Actualmente reúne equipos de investigación de nueve instituciones. De Brasil: Universidade Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Espíritu Santo (UFES), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De Argentina: Universidad Provincial de Córdoba -Instituto Provincial de Educación Física (UPC/IPEF)-, Instituto Superior de Educación Física "General Pico" (ISEF), Universidad Nacional de Comahue (UNCo), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Y de Uruguay, el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la República.

2 Para profundizar en los cambios ocurridos en las últimas décadas puede consultarse por ejemplo Ruegger y Torrón (2012)

3 El 27 de noviembre de 2007, la sala de Sesiones de la Cámara de Senadores decreta por artículo único, la ley N° 18213 en la que se expresa lo siguiente: “Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009”. Para un análisis de las implicancias de esta nueva ley en la dinámica escolar, ver: Torrón, Ruegger y Rodríguez (2010), Dogliotti (2011) y Rodríguez Giménez (2013). El proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar (POEFE) puede consultarse en: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18213&Anchor>

4 Acerca de la legalidad y la legitimidad de los profesores de Educación Física escolar en el marco de la universalización ver Torrón, Ruegger y Rodríguez. (2010).

investigación de corte teórico-académico, trascendiendo la tradicional preocupación práctica -profesionalista- tan arraigada en el campo.

En este contexto de intensa revisión del campo, el grupo EFEEC apunta a constituir un espacio de producción y reflexión sobre las temáticas vinculadas a la EF y a lo escolar en su relación con la educación y la enseñanza. Las preocupaciones fundamentales que matizan nuestro enfoque teórico metodológico refieren a diversos aspectos: el tipo de conocimiento, en este caso del cuerpo, que circula en la escuela, las funciones que se le adjudican a la EF para su legalización en la escuela, el rol que viene a desempeñar el profesor de la escuela, los criterios de selección de aquellas prácticas corporales del campo de la cultura que ingresan a la escuela.

Como señalamos anteriormente, desde el grupo EFEEC estamos realizando una investigación sobre prácticas de enseñanza de la EF en escuelas y liceos públicos de Montevideo. Dicho esto, la intencionalidad de este texto es dar cuenta del entramado teórico-conceptual y metodológico que da sustento a esa investigación. En primer lugar entonces, será necesario un análisis que nos permita diferenciar educación y enseñanza, análisis que nos llevará también al debate entre saber y conocimiento. A continuación explicitamos las categorías que empleamos a la hora de analizar las clases de EF (abandono docente, prácticas tradicionales e innovadoras⁵). Para finalizar, daremos cuenta de otras variables que incluimos con el fin de comprender su afectación en las prácticas de enseñanza. Nos referimos a la cultura escolar y la biografía docente.

La Educación Física como campo de saber y su enseñanza

Como forma de delimitar y abordar el primer tópico de nuestro entramado conceptual, tomamos la Teoría del Acontecimiento Didáctico⁶, ya que como aparato teórico nos permite interrogar el campo de la EF en diversos sentidos: la concepción de saber, la relación entre saber y conocimiento, el papel del

5 Estas categorías fueron elaboradas por la REIPEFE y se pretende que las investigaciones de los grupos que pertenecen a esta red puedan dialogar con ellas.

6 Esta teoría fue desarrollada por la línea de investigación "Estudios de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad", dirigida por Luis Behares en el Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre los años 2002 y 2007 aproximadamente. Para profundizar en este marco pueden consultarse: Behares 2003, 2004 y 2005.

lenguaje en la enseñanza, la distancia de carácter tecnológico entre la teoría de la enseñanza y el cómo enseñar, la relación entre saber, enseñanza y ciencia, entre otros. Estos ejes conceptuales han sido fundamentales para cuestionar (o analizar) la indiscriminación de la EF como campo de saber y como práctica pedagógica. Desde este marco, la enseñanza es aquello que ocurre o puede ocurrir cuando el saber se hace presente en una intersubjetividad. Por tanto los elementos mínimos necesarios para que haya enseñanza desde esta mirada son: saber, lenguaje y sujeto (Behares 2013). Esta apreciación acotada necesita ser precisada en algunos sentidos. Al referirnos a intersubjetividad estamos pensando que esta relación ocurre en presencia de cuerpos y sólo por intermediación del lenguaje que pone el saber en signos. La enseñanza es sencillamente imponer de significados⁷.

Para completar esta noción se hace imprescindible diferenciar *saber* de *conocimiento* y sobre todo despejar toda intención de asimilarlos. El “saber” es entendido como falta estructurada en torno a una incógnita explicitada y el “conocimiento”, como representación estable, carente de incógnita, que se fractura en ocasión del saber. En el primer caso, además, la estructura de la representación es abierta, mientras que en el segundo es cerrada (Behares 2008:405). El autor también plantea:

"A no ser por su imaginario ficcional (como el pensamiento y la ciencia, claro) [la enseñanza] está ubicada precisamente allí, en el lugar de un saber que falta. Sería, de todos modos, adecuado ubicarla también en el lugar de inflexión entre el conocimiento y el saber; entre el conocimiento, todo representación posible de todo, y el saber, ninguna representación posible de nada". (Behares, 2013:252).

La relación conocimiento/saber interroga de una manera singular a las pedagogías corporales. En este sentido, la EF se ha constituido en la modernidad - según algunos autores⁸- como la disciplina que se ocupa de la

⁷La enseñanza como acto de palabra puede verse por primera vez en Platón, quien sostenía que la verdadera enseñanza requiere la co-presencia de dos. De ahí viene el vínculo erótico entre discípulo y maestro, en la palabra que hace de dos, uno. San Agustín retomará esta idea con la pregunta ¿Enseñar es lo mismo que hablar? Enseñar no es otra cosa que imponer de significados (Agustín de Hipona, 1873).

⁸Son varios los autores que ubican el surgimiento de la EF hacia finales del S. XIX. Crisorio (2009: 47) plantea que entre 1880 y 1890 el uso de la expresión “Educación Física” por los Estados Modernos reemplaza al término “Gimnasia” para designar las prácticas corporales educativas.

educación del cuerpo en tanto una pedagogía del cuerpo⁹. Para otros, también como una disciplina que busca indagar en los “haceres” del cuerpo constituidos y constitutivos de la cultura¹⁰. En este sentido habría ciertos saberes que le son propios y que la identifican como tal.

De este escenario surge el primero de los problemas del campo: su indefinición en términos de enseñanza y de educación y su relación estructural con ellos. La identidad disciplinar se confunde entre una práctica pedagógica y un campo de saberes (prácticos) cuyos profesionales tienden a transmitir en tanto capital cultural prescindiendo de una preocupación epistémica. Al respecto Rodríguez Giménez plantea que, “la temprana estructuración de la educación física como un campo de prácticas de intervención sobre el cuerpo, primero de los niños, luego de toda la población, y no como un campo de saber es una de las causas fundamentales de su crisis de legitimidad en las últimas décadas” (Rodríguez Giménez, 2012:14).

El modelo pedagógico, como sostiene Behares (2015:7), diluye muchas veces a la enseñanza en acciones pedagógicas. En este punto la EF presenta una solidaridad muy fuerte con estos modelos, haciendo difícil encontrar fortaleza en su enseñanza (y por lo tanto en su saber). El constituirse como disciplina en un vínculo demasiado directo con el hacer práctico, ha determinado una cercanía mayor con el campo pedagógico que con el de la producción de conocimiento.

Los problemas que han sostenido lo pedagógico, y que le han impreso a la institución educativa su sentido en nuestras sociedades modernas, podrían representarse por las siguientes interrogantes *¿para qué hay que educar?, ¿a quién?, ¿quién debe hacerlo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuál es el lugar de lo público o del estado, y de lo privado o la familia en toda esa tarea?* Podríamos sostener que en el problema pedagógico coincidimos todos los actores de la institución educativa como tales (con mayor o menor presencia según la situación particular) pero en la enseñanza nuestra tarea nos diferencia. Esta diferencia radica en el objeto particular que asumimos transmitir a las nuevas

⁹Ver por ejemplo Aisenstein y Scharagrodsky (2006), Goitía et al (1999), Rodríguez Giménez (2004, 2006) y Soares (1998) entre otros.

¹⁰Ver por ejemplo Bracht (2005)

generaciones, según nuestra inscripción disciplinar (por ejemplo matemáticas, biología, o EF)

Es en la enseñanza primaria y secundaria que este tipo de relaciones son las fundamentales. Es especialmente en esos ámbitos donde el lenguaje cotidiano de los docentes da cuenta de ello, se habla de “contenidos” de enseñanza, no de conocimientos, y mucho menos de saberes. En el caso de la EF la terminología cotidiana permanece aún más alejada de la producción de conocimiento, hablando generalmente de “actividades”. Ni conocimiento ni saber parecen formar parte de las preocupaciones de los enseñantes. El docente no manipula el saber sino el contenido, concentrándose fundamentalmente en las técnicas necesarias para “enseñar mejor”. Este es uno de los problemas fundamentales de la EF y ha sido desde hace algunos años la preocupación central de nuestras investigaciones. Este cotidiano del quehacer docente tiende a relegar al saber a otras esferas, alejando la enseñanza de la producción de conocimiento o desconociendo su pertinencia. Finalmente, éste puede ser el principal problema para una posible autonomía disciplinar: su preocupación casi exclusiva por el “operar”. Esta preocupación restringida por el hacer se refleja en las prácticas de enseñanza centradas en cómo enseñar (sobredimensión de lo metodológico) y cómo evaluar (control de los resultados), pero fundamentalmente en la definición de su saber, en general visto exclusivamente como un saber hacer transparente.

Prácticas innovadoras, tradicionales y abandono docente

Como ya mencionamos anteriormente, estas categorías de análisis son compartidas por las investigaciones de la REIPEFE y en cada una se advierte una particular relación con la enseñanza. De esta forma, el abandono docente (o abandono de la intención de enseñar) refiere a una instancia en la cual el docente suspende su compromiso ético, político y pedagógico -profesional de enseñar (Santini; Molina Neto, 2005 en: González y Fensterseifer, 2005). Nos enfrentamos a la renuncia del docente en cuanto a la tarea de enseñar, a su intención de transmitir un saber en la escuela en el marco de un currículum común. No enseñar implica explícitamente que no hay un saber en juego, pero

además representa de manera singular una interrogante sustantiva al campo disciplinar. En este sentido, el abandono al que hacemos referencia no se define simplemente por el hecho de no dictar clases o por lo que en el ámbito profesional solemos denominar “pelota al medio”, sino también por una ausencia de interés por el saber que se presenta donde éste parece estar dado casi naturalmente. No existe relación entre cierta posible productividad de saber y el conocimiento estabilizado.

Las prácticas de enseñanza innovadoras son aquellas que logran resignificar y contextualizar las teorías pedagógicas, capaces de romper con la idea tradicional de enseñanza de la EF (Faria, Bracht et al 2010). Se ubican en esta categoría los docentes con empeño de enseñar contenidos específicos de la disciplina intentando hacer rupturas en uno o más elementos en relación al “modus operandis” tradicional de la EF (González, 2015).

Por otra parte las prácticas tradicionales son aquellas que sostienen el formato histórico de la EF, vinculadas especialmente al desarrollo motor y la mejora de la salud en términos únicamente biológicos (Bracht, 1996 y 1999). También se identifican por la centralidad en la enseñanza del deporte desde una perspectiva de deporte-rendimiento, aunque ésta no sea evidente (González, 2015).

En este sentido, nuestro trabajo se propone diferenciar e interrelacionar esta categorización con lo establecido en el apartado anterior, preguntándonos qué constituiría por ejemplo una práctica pedagógica innovadora o tradicional. ¿En qué casos es posible hablar de abandono pedagógico? En el mismo sentido entendemos importante para nuestro desarrollo teórico diferenciar o categorizar una práctica de enseñanza cuya originalidad pueda circunscribirse a la producción de saber, y no a cuestiones vinculadas a la pedagogización de los mismos. Entendemos que a nivel fenoménico la situación nunca se presenta en forma pura, pero que el interés teórico por esta delimitación tiene efectos importantes de corte epistémico.

Para avanzar en este sentido, y dada la tradición de la EF expuesta anteriormente, creemos necesario distinguir entre el saber en términos epistémicos o disciplinares, de lo que en el ámbito educativo se conoce como

saber docente o profesional.

La noción de “saberes docentes” toma fuerza a partir de la década del 80 en EEUU, entre otras causas, por la crisis del papel social de la escuela, la masificación de la misma, las dificultades de los profesores para lidiar con las nuevas y complejas exigencias sociales, pedagógicas y culturales, y por la escasa importancia dada a la formación docente. Por tanto, las investigaciones sobre los saberes docentes surgen vinculadas a la preocupación por la profesionalización docente y a los esfuerzos por identificar la naturaleza de los conocimientos profesionales necesarios para la práctica del magisterio (Gariglio y Borges, 2014) y no con la producción científica en un determinado campo disciplinar:

"o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais de ensino em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas práticas profissionais [...] Esses conhecimentos, por serem engendrados na complexidade, contextualidade e singularidade da prática profissional, apresentam-se como conhecimentos de tipo sui generis. Os professores seriam, com base a concepção teórico-metodológica da epistemologia da prática profissional, produtores não de conhecimentos de tipo científico ou meros aplicadores de saberes, mas produtores de “saberes” de variada latitude" (Gariglio y Borges, 2014:587).

Para Tardif (2009) y Borges (2004) son saberes prácticos y no teóricos, porque se construyen y/o toman sentido en la experiencia concreta del trabajo docente. Están determinados por las interacciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes o demás actores educativos. Por último, parece necesario realizar otra distinción para poner estas categorías a funcionar: la cuestión del saber por un lado, y la de la institución, por otro. Y claro, en tercer lugar las intersecciones entre ambas, pero sin perder la relativa independencia del saber (epistémico) y de la institución educativa como uno de los múltiples espacios de intervención en la que el mismo circula. Tenemos entonces por un lado la dimensión epistémica del saber, es decir, de la construcción en términos científicos, universales, generalizables a la vez que falsables, como son las teorías de las cuales todas las prácticas, incluida la práctica de la EF, se valen. Es por esto que difícilmente podamos sostener la

noción de un saber propio de la escuela o del liceo (por ejemplo circo escolar o deporte escolar), y en realidad a lo que nos estamos refiriendo es a un conjunto de prácticas que se producen en la dinámica que varios autores han denominado cultura escolar.

Es así que la prioridad de esta investigación es identificar la presencia o ausencia de una preocupación por esta dinámica del saber en las prácticas de enseñanza de la EF, diferenciándolas de las preocupaciones pedagógicas y de las implicancias didáctico-metodológicas (vinculadas al saber docente).

Cultura escolar y biografía docente

Hasta aquí intentamos dar cuenta de las tensiones particulares que la EF, en tanto asignatura inmersa en el sistema educativo, presenta en la articulación de los siguientes conceptos: educación, enseñanza y saber. En definitiva, son tensiones que nos conducen a pensar en las formas que se ha legitimado y que actualmente se legitima la EF en el sistema educativo, y al lugar que ocupa esta disciplina en ese contexto. Pero, si bien los problemas epistémicos y de legitimación de la EF juegan un papel muy importante en nuestro análisis sobre las prácticas de enseñanza, no son los únicos ejes en los que centramos la investigación. En otras palabras, cuando nos preguntamos sobre la enseñanza de la EF en el sistema educativo, reconocemos que no es un problema que se responda únicamente por los procesos históricos de transformación, producción de saber y legitimación disciplinar. Es necesario complementar la mirada incluyendo dos categorías que también han estado presentes en trabajos anteriores de la REIPEFE, nos referimos a la cultura escolar y la biografía docente. De esta forma, consideramos importante para esta investigación, incluir el análisis de los procesos y prácticas que se dan en el interior de la institución educativa, profundizando en la incidencia que el contexto social y la cultura escolar en particular, ejercen en el desarrollo de unas y otras prácticas de enseñanza. En el mismo sentido, buscamos analizar de qué manera influye la biografía de los docentes en su actuación en ese cotidiano escolar.

Nos referimos a cultura escolar como el conjunto de prácticas productoras de sentido que se generan específicamente en cada institución educativa (Legarralde, 2015) y que particularizan la escuela primaria y secundaria uruguaya en general, y cada uno de los casos estudiados en particular. Este concepto da cuenta de la configuración del cotidiano escolar, los espacios, tiempos, rituales, tradiciones y dinámicas que cobran sentido para las comunidades educativas en las que están insertas las prácticas de EF. Reconocemos la complejidad que representa abordar una dimensión tan amplia como lo es la cultura escolar en las instituciones abordadas. Sin duda, son muchas las variables presentes en dicho análisis, por tal motivo optamos por distinguir una dimensión macro y otra microestructural. Entendemos que esta distinción responde estrictamente a una estrategia particular que asumimos para este trabajo, pero de ninguna manera, los factores estructurales que consideramos se presentan de forma aislada, inmóvil e inconexa.

Por un lado, entonces, la dimensión macroestructural da cuenta de las políticas públicas educativas en relación a la EF en primaria y secundaria. En este sentido nos interesa el análisis de documentos que son elaborados y ejecutados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) en los cuales se materializan dichas políticas. Nos referimos a proyectos, resoluciones y reglamentaciones, circulares, programas oficiales de EF (programas vigentes, normativas en relación a la implementación del mismo, proyectos centrales, entre otros), normativas en relación a la formación continua de los profesores, y documentos donde se explicitan aspectos organizativos y administrativos de la tarea docente (sistema de contrataciones, carga horaria de los contratos, el perfil docente y evaluación funcional).

Por otro lado, concebimos una dimensión microestructural que da cuenta de aspectos estrictamente locales. Nos interesa por un lado, identificar las condiciones objetivas de trabajo que determinan el cotidiano escolar de cada institución. En este punto analizamos la infraestructura que dispone el docente para sus clases, los materiales y/o recursos didácticos, los horarios y frecuencia semanal de sus clases, el entramado de grupos y alumnos

asignados para su tarea, entre otros. Para completar el análisis de las condiciones de aula que describimos recientemente, hemos considerado de suma importancia visualizar las representaciones y discursos de los actores institucionales (locales) con respecto a la EF (directores, inspectores, profesores, maestros, personal administrativo y de servicio, padres y estudiantes). Finalmente, dentro del abordaje microestructural nos proponemos identificar los niveles y espacios de participación del profesor de EF con el resto de la comunidad docente (planificación y ejecución de proyectos interdisciplinarios y/o de centro, actividades en conjunto, coordinaciones, etc). En resumen, sintetizamos todas estas variables dentro de la categoría denominada por nosotros como cultura escolar con sus dos dimensiones, una más general, (macroestructural) y otra más restringida (microestructural).

En esta dimensión de análisis se trata de advertir las particularidades de cada institución e identificar las variables que promueven o inhiben experiencias favorables de innovación, o por el contrario, originan procesos de abandono y/o condicionan enfoques tradicionales de enseñanza de la EF.

En relación a la biografía docente de los profesores/licenciados de EF de los casos seleccionados, entendemos que es un elemento que completa el análisis de todo lo anterior. Es una dimensión que intenta dar cuenta de cómo frente a un mismo o similar cotidiano escolar, frente a los mismos factores macro estructurales, cada docente, por sus características, resuelve de distinta manera. En este sentido hemos intentado matizar la historia de vida, la realidad actual laboral y personal, la historia corporal (actividades que ha hecho y que realiza vinculadas al campo de la EF y el discurso que presenta en relación a las mismas cuando habla de sí), la formación inicial y continua (formación de grado, posgrado, cursos u otras titulaciones o formaciones), las figuras de referencia docente, los problemas que identifica y las formas de resolución de los mismos, la bibliografía a la que acude, y otros elementos emergentes que sean de interés cualitativo. En el mismo sentido, nos interesa analizar el grado de satisfacción de las expectativas del docente de EF inserto en el sistema educativo¹¹ como otro elemento que afecta la tarea docente.

11 En este punto es importante considerar lo planteado por TentiFanfani (2005) (en un estudio comparativo de países latinoamericanos) sobre el malestar docente, que entiende que un

A modo de cierre

En relación a los tópicos que dan cuenta del problema de esta investigación, construimos una serie de preguntas que sirvieron como punto de partida para un trabajo que se encuentra en pleno desarrollo. El desafío actual de la investigación lo constituye el trabajo de campo. Con un abordaje de corte etnográfico, ingresamos en cuatro escuelas públicas de Montevideo y una vez finalizada la indagación en el ámbito de la escuela primaria, nos adentraremos en la enseñanza media.

Como es de esperar, la entrada al campo estuvo atravesada y determinada por muchas interrogantes producto de nuestras decisiones teórico-metodológicas en torno al saber, la enseñanza y las diferentes categorías de prácticas definidas. Es así que estamos enfrentando nuestros supuestos, por un lado vinculados a: ¿Cuáles son las particularidades de la relación entre educación y enseñanza en las prácticas docentes de EF? ¿Qué prácticas predominan en las propuestas de la EF observadas, en términos de abandono, tradicionales o innovación? ¿Qué relación se evidencia entre los saberes del campo epistémico y las prácticas de enseñanza? ¿Qué continuidades o rupturas se observan entre los saberes identificados en las prácticas de enseñanza escolar y media?

Por otra parte, en relación al tópico referido a la cultura escolar y biografía docente, resulta interesante para nuestro trabajo preguntarnos: ¿Qué sentido(s) le otorgan los diferentes actores institucionales a la EF? ¿Qué rol le asignan al profesor/licenciado de EF? ¿Cómo afectan las condiciones objetivas de trabajo a las prácticas de enseñanza? ¿Qué relación puede establecerse entre las biografías personales y las prácticas profesionales de los docentes analizados en primaria y secundaria?

indicador sintético del malestar docente es que solo un 52% de los docentes en Uruguay aspiran a seguir trabajando como docentes en el aula.

Sin duda, dar respuesta a estas preguntas implica un desafío importante para esta investigación. Tarea que asumimos con la intención de aportar algunas ideas dentro de un desafío aún mayor que tiene el propio campo: fortalecerse en términos epistémicos.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, Á. & Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

Behares, L. E. (2013) Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza En: Southwell, M. & Romano, A. (comps.) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). Buenos Aires: Ed. Unipe.

Behares, L. E. (2005) Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares L. E. & S. Colombo (comps.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza* (pp. 9-15).Montevideo: UdelaR.

Behares, L. E. (2004) Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En: Behares, L. E. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30).Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Behares, L. E. (2003) Lo didáctico como acontecimiento. En: *Psicología de la Educación. Un campo epistémico en construcción* (pp. 545 - 551). Montevideo: Trapiche.

Borges, C. M. (2004) *O professor da Educação Básica e sus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora.

Bracht, V. (2005) Cultura corporal, Cultura de Movimentoou Cultura Corporal de Movimento? En: Souza Júnior, M. (org): *Educação Física Escolar. Teoría e*

política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica (pp. 97-106).

Recife: EDUPE.

Bracht, V. (1999) *Educação Física & Ciencia: cenas de um casamento (in)feliz*.

Ijuí: Ed. Unijui.

Bracht, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?* Córdoba: Vélez Sarsfield.

Crisorio, R. (2009) *Educación Física*. En: Crisorio, R. & Giles, M.(dirs.) *Educación Física. Estudios críticos de Educación Física*. Buenos Aires: Al Margen.

De Hipona, A. (1873) *De Magistro*. En: De Hipona, A. *OEuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hippone*. Paris: Librairie de Louis Vivès, Tome III, pp. 254-291.

Dogliotti, P. (2011). *Aportes, desafíos y tensiones a partir de la universalización de la Educación Física Escolar*. Trabajo presentado en las Jornadas Académicas FHCE, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de: <http://www.fhuce.edu.uy/jornada/2011/Ponencias%20Jornadas%202011/GT%2021/Ponencia%20GT%2021%20Dogliotti.pdf>.

Faria, B., Bracht, V., Machado, T., Moraes C., Almeida, U. & De Almeida, F. (2010) *Inovação pedagógica na Educação Física. O que aprender com práticas bem sucedidas?* En: *Revista Ágora para la educación física y el deporte*, 1(12), 11-28.

Gariglio, A. & Borges, C. (2014) *Saberes docentes*. En: González F. J. & Fenstermacher, P. (orgs.) *Dicionário crítico de Educação Física* (pp. 586 - 589). Ijuí: Unijuí, 3a edición.

Goitía, N., Peri, S. & Rodríguez, R. (1999) La Cultura Física en el Proyecto Moderno Uruguayo. En: *Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación Física*, (pp. 65-80). Montevideo: Departamento de Investigación del ISEF.

González, F. J. (2015) *Atuação dos Professores na educação física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica*. Ponencia presentada en el XIX CONBRACE, VI CONICET, Vitória, Brasil.

González, F. & Fensterseifer, P. (2005). Proyecto: *Educação Física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente*. Vice Reitoria de Pos Graduação, Pesquisa e Extensão, UNIJUI, Universidade Regional.

Legarralde, M.R. (2015) Escuela, institución escolar, educación formal. En Carballo, C. (coord), *Diccionario crítico de la educación física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 213-216). Buenos Aires: Prometeo libros.

Rodríguez Giménez, R. (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. en: *Revista Iberoamericana de educación*, n. 62, Mayo-Agosto, 107-117. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie62.pdf>.

Rodríguez Giménez, R. (2012) Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes. Conferencia en el *VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. 13 al 15, set. 2012 (sin publicar).

Ruegger, M. C. & Torrón, A. (2015) Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular. En: Carballo, C. (coord.): *Educación Física escolar, académica y profesional* (pp. 69-81). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/46>.

Ruegger, M. C. & Torrón, A. (2012) La Educación Física en la agenda política: un análisis de la Ley General de Educación. En: *Revista POLED*, 6(1), 25-40. Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/Poled>

Soares, C. (1998) *Imagens da Educação no Corpo*. San Pablo: Editora Autores Asociados.

Tardif, M. (2009) *Los saberes del docente y su formación profesional*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

TentiFanfani (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la argentina, Brasil Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Torrón, A., Ruegger, M. C. & Rodríguez, C. (2010) Política, escuela y cuerpo: reflexiones entre la legalización y la legitimación de la educación física escolar. En: *Páginas de Educación*, 3(1), 117-133. Recuperado de: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/662/662>.

Documentos consultados:

Uruguay (2007) Proyecto de Obligatoriedad de la Educación Física Escolar (POEFE). Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18213&Anchor>