



Universidad Blas Pascal

Publicaciones de la UBP

Serie Materiales de Investigación



Investigación y Educación Física

Movimiento en el ámbito universitario

Sergio Andrade y Silvia Berdakin

Licenciatura en Educación Física

Investigación y Educación Física.

Movimiento en el ámbito universitario.

Sergio Andrade y Silvia Berdakin

Licenciatura en Educación Física

Índice

Sobre el ejercicio de la investigación un modo de redefinir la disciplina en un espacio académico. Autor Sergio Andrade..... 3

Investigación y enseñanza de Educación Física; Encuentros y desencuentros entre prácticas. Autor Rodolfo Rozengardt..... 11

Educação Física e Produção do Conhecimento. Autor Paulo Evaldo Fensterseifer..... 22

Palabras introductorias

Eran los últimos días de Septiembre de 2007, cuando en la sede de la Universidad Blas Pascal se realizaron las Primeras Jornadas: "INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA: MOVIMIENTOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO, evento que contó con docentes y estudiantes de Institutos de Formación Superior y de Universidades de distintos lugares del país.

Partimos del reconocimiento que, en nuestro país, la formación superior en Educación Física ha tenido un amplio desarrollo, por lo menos en los últimos quince años. Diversas razones cognitivas, curriculares, y hasta laborales generaron la aparición de Licenciaturas –y posteriormente Diplomaturas, Especializaciones, Maestrías-.

Así también sosteníamos que en distintos encuentros –jornadas, coloquios, congresos- la problemática de la producción de conocimientos en nuestros espacios –es decir, la investigación desde la universidad- aparece, fugaz, esporádicamente, como capítulos de una propuesta curricular muy amplia con diferentes acreditaciones.

La preocupación por otras urgencias –la necesidad de revisar continuamente el diseño curricular, las relaciones con otras carreras universitarias, la posibilidad de ampliar la oferta educativa hacia otras especializaciones o posgrados, entre otras- no ha permitido que nuestras instituciones participen en espacios de intercambio respecto a qué movimientos en el campo de conocimientos, qué desarrollos investigativos se han producido, qué nuevas demandas aparecen en el campo académico para y por la Educación Física.

El texto que presentamos a continuación, que corresponde a las exposiciones de los panelistas presentes en las Jornadas, surge de la producción en instancias de exposición e intercambio, y es un elemento más para poner en discusión los temas que nos preocupan.

En tal sentido, más allá de los acuerdos o discrepancias que generen las exposiciones, la intención es poner a las mismas en consideración de la comunidad, destacando la necesidad de hacer público –desde la materialidad del papel impreso- su contenido, con el afán de apostar por la reflexión en torno al movimiento de la investigación que se está gestando en nuestro país.

Sergio Andrade
Prof. Titular de Teorías y Métodos
De Investigación
Coord. de las Jornadas
Licenciatura en Educación Física
Universidad Blas Pascal

Silvia Berdakin
Coordinadora
Licenciatura en Educación Física
Universidad Blas Pascal

Sobre el ejercicio de la investigación: un modo de redefinir la disciplina en un espacio académico.

Sergio Andrade¹

Propongo un ejercicio que requiere de cierta atención, por su complejidad.

Tal vez mi experiencia de trabajar con niños podría hacerme decir: la complejidad no deja de ser otro artilugio humano, apenas considerado por quienes se sientan en un lugar como este y pronuncian un discurso, pretendiendo seducir a sus interlocutores con su elocuencia, o aburrirlos por su ausencia, y consideran a dicha acción como verdad.

Y ya que hablé de niños, algo que propongo en el trabajo con ellos -yo trabajo en relación a sus posibilidades/alternativas, o como quieran llamarles de pensamiento en el orden escolar-, decía, hace un tiempo que propongo, frente a las lógicas fundamentalmente deductivistas, y un poco inductivas que dominan la escuela, introducir ciertos elementos de "pensamiento analógico".

En este caso, la analogía que voy a proporcionar incumbe a una disciplina, la filosofía, que ha de ponerse en cotejo con otra disciplina: La Educación Física, y deviene de un relato en primera persona, quien les habla.

Es decir, a continuación se encontrarán con una narración que asume la primera persona, y esto también puede ser un inconveniente cuando se trata de tomar la palabra en un evento que propicia la investigación. ¿Cómo y por qué hablar de uno mismo?.

Hace algún tiempo participé, como parte de un ejercicio de una Maestría en Investigación Educativa, en una publicación de historias de vida de los maestrandos, la publicación se titula: ¿Cómo llegué a ser quién soy?².

La pregunta me permite algunas interpretaciones aproximativas:

Se trata de un interrogante con toda la densidad que se reconoce a la filosofía, disciplina de la cual no puedo desprenderme para realizar mi mirada al mundo, dado que son los anteojos académicos que en algún momento –azar, causalidad- decidí usar.

¹ Prof. En Filosofía, Universidad Nacional de Córdoba; Docente en todos los niveles del sistema educativo; docente titular de la Cátedra Teoría y Métodos de Investigación de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Blas Pascal; es Director del Instituto Superior Juan Mantovani; Investigador en Didáctica de la Filosofía, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Nacional de Córdoba, Coordinador Gral. del Proyecto Filosofía con Niños (Nivel Inicial, EGB 1 y 2; ha publicado diversos artículos en revistas y libros nacionales e internacionales.

² García Salord S., (Coord.), *¿Cómo llegué a ser quién soy?*, Edic. del Centro de Estudios Avanzados, UNC, Córdoba, 2000.

Dicha pregunta me remite al año 1991, una profesora que observó mis clases como practicante de profesor de filosofía me convoca para ocupar un lugar que dejaba vacío: la cátedra de Filosofía de un Profesorado de Educación Física, la profesora tiene nombre: Nilda, casi no precisa apellido en Córdoba, o no precisaba en aquellos años, por un espíritu que intenta, a la vez, aclarar y reivindicar, lo agrego: Garimaldi. Aunque tal vez sólo tendría que haber dicho Negrita.

La cuestión es que a partir de asumir el desafío, con la bruma que uno puede también asumir como profesor novato, de reunir dos prácticas que el sentido común coloca en extremos opuestos –la Filosofía y la Educación Física-, implicaba comenzar un camino de estudio epistemológico que me permitiera, al mismo tiempo: a) justificar el o los sentidos de tal relación; b) iniciar un ejercicio filosófico de indagación sobre las problemáticas del cuerpo y el movimiento humano –cuestiones que la filosofía a lo largo de su historia oficial ha enfatizado y negado al mismo tiempo-; c) intentar reconocer qué aportes significativos podría hacer desde mi disciplina, que no sólo justificara mi estancia en ese lugar –que nunca imagine que persistiera tanto tiempo- sino que posibilitara vínculos más estrecho entre las dos prácticas.

Por supuesto que en aquel momento no lo hubiera dicho con esas palabras, lo interesante es que las acciones emprendidas, la praxis, fueron orientándose en ese sentido.

Una primera hipótesis, la acción investigativa nos posibilita ciertas –y provisorias- definiciones de la disciplina que nos ocupa.

A su vez, o en intento de analiticidad, podría agregar que la pregunta ¿Cómo es que llegué a ser quién soy? es una pregunta eminentemente epistemológica. En términos de Klimovsky, a quien cito a propósito para contar una anécdota de este espacio de formación:

Entendiendo a la Epistemología como “el estudio de las condiciones de producción y validación del conocimiento científico”³.

Y, también, la pregunta remite a una perspectiva teórico metodológica:

La búsqueda de la respuesta requiere... la elaboración de una historia que no se escribe – porque no se encuentra- en la línea recta, ni en el círculo vicioso de la relación causa-efecto. El material de dicha historia se encuentra en las prácticas y representaciones por las que transcurre la vida cotidiana de los protagonistas, articuladas en lo que Geertz llama “la lógica informal de la vida real” (Geertz; 1990: 30)⁴.

Las historias de vida son una herramienta fundamental para indagar, desde la narración de lo acontecido, cómo se configuran y dirimen las opciones de los sujetos... En un relato que anuda en su texto la imbricación diacrónica y sincrónica de lo económico, lo político, lo social, lo simbólico, etc.

³ Klimovsky G., Las desventuras del conocimiento científico (1995).

⁴ García Salord S., Ob. Cit., p.14- 15.

Resulta interesante, además, agregar que la propuesta metodológica requiere de la ruptura de las fronteras disciplinarias para responder una pregunta como la que hemos formulado - ¿Cómo llegue a ser quién soy?-, en razón de atender a la complejidad de tal respuesta. Cuestión que se debate en las discusiones acerca de la interdisciplina, la transdisciplina y la multireferencialidad.

Otra hipótesis, esta vez con un aire disuasorio, la actividad investigativa se orienta, cada vez más, a un espacio donde los contornos disciplinarios comienzan a desdibujarse –como una línea punteada-, en función del requisito de múltiples lecturas para la resolución de problemas –fundamentalmente en el orden social, pero ocurre cada vez más la necesidad de ampliar la perspectiva en las ciencias llamadas duras-.

Aquí detengo un poco el pulso personal, o no tanto, para introducir una pregunta:

¿Qué define a una actividad, a una práctica social, como una disciplina académica o qué mecanismos hacen que sus discursos se reconozcan como científicos?.

Y la pregunta suele llamar a otros interrogantes: ¿Puede haber discusión epistemológica, es decir un intercambio entre sujetos que comparten una preocupación acerca del conocimiento que se produce en un determinado espacio, una continua revisión de sus presupuestos fundantes, una renovada observación de su historia, sin una disciplina sobre la cual discutir, preocuparse e insistir en tales ejercicios?.

Aunque aquí la pregunta es retórica.

Todos los que estamos aquí, dedicados a la práctica de la Educación Física, de la Filosofía, o de cualquier disciplina académica –y hay que hacer notar que la Educación Física hoy ocupa un espacio académico-, en algún momento hemos hecho este tipo de preguntas.

La Educación Física es una disciplina, luego ha de discutirse su cientificidad, es una disciplina que atiende a lo que Foucault indica en el Orden del Discursos:

Una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos.

Ahora bien, Foucault introduce algunas aclaraciones que considero relevantes:

Para que haya disciplina es necesario que haya posibilidad de formular, de formular indefinidamente nuevas proposiciones.

Esto significa que se trata de discursos que tienen movimiento en el tiempo y el espacio. Asimismo, una disciplina impone un orden, establece límites:

⁵ Foucault M, El orden del discurso, Ed. Tusquets/ Fábula, Barcelona, 2002. Los siguientes párrafos citados refieren al mismo texto.

No es la suma de todo lo que puede ser dicho de cierto a propósito de alguna cosa y no es ni siquiera el conjunto de todo lo que puede ser, a propósito de un mismo tema, aceptado en virtud de un principio de coherencia o de sistematicidad.

Se observa el reconocimiento del carácter selectivo propio de una disciplina, lo cual abre la discusión respecto al status de verdad de la misma. Dado que toda selección supone algo que queda dentro y algo que será puesto al margen de la misma.

Volvemos a las analogías, en este caso desde el mismo Foucault, referida a la biología y a la medicina:

La medicina no está constituida por el total de cuanto puede decirse de cierto sobre la enfermedad; la botánica no puede ser definida por la suma de todas las verdades que conciernen a las plantas. Y esto por dos razones: primero porque la botánica o la medicina, como cualquier disciplina, están construidas tanto sobre errores como sobre verdades, errores que no son residuos o cuerpos extraños, sino que ejercen funciones positivas y tienen una eficacia histórica y un papel frecuentemente inseparable del de las verdades.

Como señalábamos más arriba, el carácter de verdadero es construido por la misma disciplina. Además, el discurso disciplinar debe utilizar instrumentos conceptuales o técnicos de un tipo bien definido. A partir del siglo XIX, una proposición dejaba de ser médica, caía 'fuera de la medicina' y cobraba el valor de un fantasma individual o de imaginaria popular si empleaba nociones a la vez metafóricas, cualitativas y sustanciales (como las de obstrucción, de líquidos recalentados o de sólidos desecados). Podía recurrir, por el contrario, a nociones también metafóricas pero debían estar construidas según otro modelo funcional o fisiológico en este caso (como en la irritación, la inflamación, o a la degeneración de los tejidos).

De allí la siguiente afirmación:

...para pertenecer a una disciplina, una proposición debe poder inscribirse en un cierto tipo de horizonte teórico.

Desde esta delimitación discursiva se establecen las proposiciones consideradas verdades – y aquellas otras, falsas-. Foucault lo presenta con una imagen de reminiscencias medieval:

El exterior de una ciencia está más o menos poblado de lo que se cree; naturalmente, existe la experiencia inmediata, los temas imaginarios que llevan y acompañan sin cesar las creencias sin memoria; pero no hay quizás errores en el sentido estricto, pues el error no puede surgir y ser decidido más que en el interior de una práctica definida; por el contrario, merodean monstruos cuya forma cambia con la historia del saber.

El saber, el conocimiento de una disciplina, es histórico, y en tal sentido, nuestro autor juzga que antes de llamar a una proposición verdadera o falsa, debe estar "en la verdad". De tal modo, la historia de la ciencia atestigua una gran cantidad de casos de científicos que no pertenecen a la verdad de su tiempo y deambulan como monstruos por los circuitos de la

academia hasta que, a partir de la reconsideración de los objetos, los métodos, la reorientación del horizonte teórico, sus proposiciones se constituyen en verdades.

Entonces, ¿la disciplina científica es un juego azaroso? ¿Qué necesidad tenemos de inventarnos tal forma de explicarnos la realidad?

La disciplina, como su nombre lo indica, es necesaria como regla: es un principio de control de la producción del discurso. De allí que se oriente como un dispositivo de poder.

Por otra parte, el ejemplo citado, la medicina y la biología, no me resultan para nada casuales. Se trata de disciplinas que han intentado dominar el campo del conocimiento científico a partir de proyectar su monismo metodológico.

Es, digámoslo, el paradigma que dominó, durante mucho tiempo, la teoría y la investigación en Educación Física.

El mismo carácter ficcional del discurso está presente en Bourdieu, quien nos dice: “cuando se trata del mundo social, las palabras crean las cosas, porque establecen el consenso sobre la existencia y el sentido de las cosas, el sentido común, la doxa aceptada por todos como algo evidente”.

También sería relevante revisar el análisis de Bourdieu sobre ciertos ritos de institución, como ocurre con la titulación académica. Los mismos operan legitimando ciertos saberes – junto a la denegación simultánea de otros –, a través de ellos se procede a distinguir qué es auténtico conocimiento de aquellos que se desestiman; se instauran clasificaciones, taxonomías, se evalúa, discrimina, se establece un límite de lo legítimo, un límite arbitrario⁶.

Bourdieu considera que tales ritos cumplen una función fundamental en la transmisión y reproducción social: A través del sistema escolar, que pone a sus servicio el poder de certificación, la gramática obtiene una verdadera eficacia jurídica: si a veces sucede que la gramática y el ortógrafo... sean objeto de decretos ello se debe a que, a través de los exámenes y los títulos que estos exámenes permiten conseguir, la gramática y el ortógrafo dominan el acceso a puestos y posiciones sociales⁷.

Volvamos a nuestro ejercicio.

Antes apuntemos que a pesar de los intentos que los académicos realizan por extender o tensionar sus clasificaciones, resulta muy difícil señalar la identidad disciplinaria de un Foucault o un Bourdieu?. Ellos mismos hicieron lo posible por huir de las etiquetas. Ambos, si con estas etiquetas nos quedamos tranquilos, tuvieron filiaciones respecto a dónde estudiaron o ejercieron la docencia en espacios académicos definidos. Sin embargo, Foucault a regañadientes se pronunció “arqueólogo” de una especie diferente a la que definen los

⁶ Bourdieu P. Los ritos de institución, pg. 79, en ¿Qué significa hablar?. Ed. Akal, 2º edic. Madrid, 1999.

⁷ Bourdieu P, Ob. cit. pg. 23.

diccionarios con tal nombre; y Bourdieu acepto, de mala gana, una tipificación de sus estudios como los de una “antropología social”.

Otra vez la pregunta: ¿Qué necesidad tenemos una definición disciplinaria? ¿Por qué afanarnos en reunir determinados requisitos que según la academia debemos tener para ser considerados en su seno?

Toda actividad que se desarrolla en ámbitos de formación, toda disciplina, científica o con aspiraciones de cientificidad, tiene posibilidades de desarrollo a partir de la indagación sobre sí misma. Así también, se reconoce la importancia de la misma como insumo para la reflexión y resignificación tanto de la formación de grado como de la capacitación docente.

Recientemente se ha dado un impulso a la investigación en el ámbito de la formación de docentes⁸. De tal modo, se advierte el valor que tiene la producción de conocimientos para la profesionalización docente, como para la acreditación institucional, siendo este un criterio significativo para la aprobación ante los organismos correspondientes.

El ámbito académico ha sido el espacio privilegiado para el desarrollo de las más diversas disciplinas científicas.

En tal sentido, el desarrollo de líneas y proyectos de investigación, en un campo de conocimientos que históricamente ha sido considerado más como objeto de estudio que propicio para la producción de conocimientos propios, resulta fundamental.

Aquí deberían aparecer unos puntos suspensivos, que tienen que ver con la interrupción de la exposición para ir a las preguntas de los presentes. Asimismo, desearía que el ejercicio lo completen los interesados en primera persona: los profesionales del campo.

De todos modos, y como en la huella de nuestras trayectorias escolares no podemos desprendernos del ejercicio de la docencia, acerco una primera analogía, recurriendo a ciertas lecturas.

Para situar la problemática en la disciplina que nos ocupa, cito a Crisorio, quien, además de trabajar sobre estos temas, ha participado en la construcción de los CBC de Educación Física:

“Es necesario vincular la teoría con la práctica. Ejercer la crítica sobre la teoría, las elucubraciones y las creencias, crear las herramientas de análisis de la práctica que permitan superar la mera reflexión sobre ella y generar teorías, gestar ideas, métodos y formas para interpretar la Educación Física en relación con las prácticas (...) Creo imprescindible recuperar las prácticas a partir de metodologías cualitativas de investigación, sin por esto desechar las metodologías cuantitativas. Pero es preciso pensar que medir variables físicas no implica necesariamente investigar en Educación Física; es necesario encuadrar estos estudios en la especificidad del campo, lo cual requiere de un marco teórico más preciso que el que existe, un marco teórico que la indagación de las prácticas puede contribuir a configurar. Creo que la

⁸ En tal sentido, desde el año 2000, a partir de la reforma curricular implementada en el Nivel Superior, tales Institutos deben asumir la función de investigación. A esto se suma la creciente

crisis de la Educación Física es esencialmente conceptual, no práctica, sino teórica. La teoría construye y legitima la práctica. Para hacer una Educación Física “posible”, ni mítica, ni idealizada ni mística deberemos recuperar las prácticas y teorizar desde ellas. En Educación Física es inadmisibles teorizar con independencia de la práctica⁹”.

La cita es extensa. La misma se justifica como un testimonio, una voz que informa de una interpretación de la problemática en el campo de la Educación Física.

De la misma interesa subrayar algunos puntos:

La necesidad de construir teoría en el campo; tarea que no puede delegarse a “expertos científicos”, dado que no existe tal espacio o tal práctica en Educación Física. Es decir, son los propios docentes en Educación Física, en los espacios de formación - de grado o postgrado - quienes con sus producciones en investigación contribuyen a la ampliación y desarrollo del campo.

Otro aspecto que nos interesa enfatizar es la fuerte vinculación teoría- práctica en la disciplina que nos ocupa, y desde la cual ejercitarse en pesquisas¹⁰.

Por último, se puede constatar más producción en un tipo de investigaciones, cuestión que está relacionada con las disciplinas que mayor influjo determinaron en la Educación Física: las ciencias biológicas, la medicina. Desde tales patrones, se han producido numerosas indagaciones que establecen mediciones de rendimientos, evaluaciones para el mejoramiento de la competencia, fundamentalmente¹¹.

No se considera si un enfoque es superior – en cualquier sentido que se entienda este término - a otro. Se consigna un dato: no se han desarrollado suficientemente las indagaciones cuyo eje sea lo de educativo de la educación física, una lectura de lo motriz desde las ciencias sociales¹². Así también, se aboga, como ocurre en otros campos disciplinarios, por la complementariedad de las perspectivas en investigación¹³.

Ahora sí llego al punto. Hasta aquí mis analogías, mis hipótesis, mis preguntas en voz alta. Callo para dejar espacio para sus propias analogías, sus propias hipótesis y preguntas.

⁹ Crisorio, R. en EF&C, Revista de Educación Física y Ciencia; n° 0, Septiembre, 1995, Depto. de Educación Física, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata.

¹⁰ No quisiera polemizar con un autor que uno trae a la cita De todos modos, habría que preguntarse si el partir de una práctica, o una experiencia, para luego teorizar sobre ella es una característica exclusiva de la Educación Física. O, tal vez, interrogar si se trata de elementos dicotómicos o dos momentos de una praxis.

¹¹ Cf. García Ruso H. La formación del profesorado en Educación Física: problemas y expectativas. Ed. Inde, Barcelona, 1997. Cap. III, Investigación educativa y metodología de la investigación.

¹² Cf. Dr. Fernando del Villar Álvarez, Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Granada *La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física* en Revista *Apunts*, Educación Física y Deportes, N° 37, Julio de 1994.

¹³ Gallart M. La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación; en Vasilachis y otros, *Métodos cualitativos II, la práctica de la investigación*. Ed. Centro Editor de Aca. Latina. Bs.As. 1993.

Educação Física e Produção do Conhecimento*

Paulo Evaldo Fensterseifer**

Perguntar-se pela “produção do conhecimento” no âmbito da Educação Física (EF) não é uma questão descolada do lugar desta disciplina nos diferentes espaços de intervenção (sintetizado na questão: conhecimento para que?), tendo também implicações na formação profissional (expresso em questões como: quem produz e como se produz o conhecimento que nos forma?). Parece óbvio que são questões articuladas, mas não é nada óbvia a presença desta reflexão na história recente da Educação Física Brasileira (extensivo a América Latina). Aqueles que concluíram seus cursos no Brasil até a década de 80 do século passado, sabem muito bem o quanto qualquer tematização a respeito do caráter dos saberes objetificados em seus currículos, não fazia parte do nosso cotidiano. A preocupação máxima era dominar o saber positivado pelas diferentes disciplinas que compunham nosso currículo e manter-se “atualizado”.

Quem fosse para os cursos de pós-graduação teria a incumbência de fornecer mais “combustível” para esta lógica manter-se em funcionamento, para o que deveria munir-se das ferramentas metodológicas relativas a produção científica. Característica que aliás, o distinguia dos “mortais” aplicadores de conhecimentos.

Esta lógica encontrou seus primeiros questionamentos, com possibilidades de desdobramentos efetivos, quando um conjunto de profissionais da área buscaram dar continuidade aos seus estudos em outras áreas (Educação, Ciências Sociais, Filosofia...). Colocaram-se então uma série de questionamentos, advindos de áreas até então nada familiares, como: Filosofia das Ciências; Teoria do Conhecimento; Sociologia do Conhecimento; Epistemologia etc. Descobrimos que tínhamos história e que essa história tinha a ver com a história social, econômica, política, enfim, percebemos que não éramos uma ilha de positivities neutras, alheias ao mundo. Perdemos nossa ingenuidade e ganhamos coragem para nos fazer novas perguntas: Somos ciência? De que tipo? Qual nosso objeto? Qual método condiz com nossas necessidades especulativas? Qual nossos objetivos educacionais? Sociais? E assim por diante.

Parece que tomamos consciência que a produção do conhecimento na Educação Física brasileira revelava (e revela) a própria “produção” da Educação Física, não cabendo afirmar que ela esta se afastando ou se aproximando de uma pretensa “verdadeira identidade”, mas

* Texto de referência para conferência nas Primeiras Jornadas: “INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA: MOVIMIENTOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO”, a realizar-se nos dias 28 e 29 de Setembro de 2007 na cidade de Córdoba - Argentina.

** Professor do Departamento de Pedagogia da UNJUÍ (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) e-mail: fenster@unijui.edu.br

que ela esta se fazendo e seu futuro é um “por-vir”¹⁵. Enfim percebemos que nossas decisões epistemológicas possuem implicações políticas, da mesma forma nosso posicionamento político trará implicações epistemológicas.

Neste sentido é revelador o embate em torno dos temas próprios à área, que podemos exemplificar nas diferentes posturas no atual debate frente à relação atividade física e saúde¹⁶, ou na interminável polemica em torno do esporte, ou ainda, na disputa por espaços de publicação, no acesso a verbas para pesquisa, nos critérios de avaliação dos programas de pós graduação. Mas, quem sabe, uma arqueologia do saber da Educação Física poderia ser produzida pelos entendimentos de corpo e movimento que atravessam as produções da área, pois pela sua centralidade, eles como que sintetizam o quanto a determinação de um objeto é dependente das escolhas teórico-metodológicas, as quais, por sua vez, traduzem posições político-ideológicas. O que, enfim, confirma que uma área de saber é um campo de disputa. Aliás, só é uma área quando esta disputa acontece, ou seja, quando há interesse pelo diálogo, mesmo de posições antagônicas, o silenciamento por sua vez, indica rupturas consolidadas. Quem fala consente, quem cala não quer diálogo.

Quanto às repercussões do processo de produção do conhecimento, podemos inferir do fato de que nossa intervenção, embora balizada por decisões de caráter ético-político, são sustentadas pelos conhecimentos disponíveis, algo nada estranho a história da Educação Física brasileira. Não devemos ignorar que o processo de formação desempenha papel relevante neste embate, pois sabemos que na constituição de um currículo estamos estabelecendo uma identidade para a área. O que torna compreensível que a determinação das Diretrizes Curriculares seja um espaço no qual se dispute os rumos da Educação Física. Soma-se a isto os processos de credenciamento de novos cursos e de avaliação por parte do MEC (Ministério da Educação e Cultura). Tudo isto vai “formatando” a Educação Física.

Compreendemos, com o avanço das discussões no campo epistemológico, que o debate em torno do processo de construção dos saberes e seu uso, ser mais relevante do que se um determinado saber é ou não ciência. Concordando com Morin que, “na busca da verdade, as atividades auto-observadoras devem ser inseparáveis das atividades observadoras, as autocríticas, inseparáveis das críticas, os processos reflexivos, inseparáveis dos processos de objetivação” (2000, p. 31).

Este tem sido o meu entendimento do que possa ser uma atividade epistemológica¹⁷ no interior da EF. Atividade que, tal como a Coruja de Minerva, só alça vôo ao entardecer, ou seja, só acontece recentemente no campo da EF (ao menos no Brasil), tornando visível que tanto o “Ciclo da Ginástica” quanto o “Ciclo do Esporte” e suas interfaces com a saúde ou rendimento, tem sido hegemonizados pela racionalidade científica moderna. Racionalidade que

¹⁵ Como coordenador do GTT-Epistemologia senti diversas vezes a demanda por uma resposta categórica como que encerrando a questão da identidade da área. Tentação a qual alguns sucumbiram, mas que acredito revelar, quem sabe, a histórica menoridade da área, que diante da complexidade, espera um esclarecimento externo (ou unilateral). Da minha parte concordo com o professor Cláudio Boeira Garcia de que é mais promissor ficar embaralhado com a complexidade do que falsamente esclarecido (com. oral).

¹⁶ Ver a este respeito o artigo de Palma, A., 2001.

¹⁷ Para mais detalhes deste entendimento ver meu texto “Atividade epistemológica e educação física” (2006)

assume um caráter instrumentalizador no esporte e por extensão na EF. “Nesta lógica, a educação física escolar aparece obviamente como meio; base da pirâmide seletiva em que se transformou o sistema esportivo, além de criar um mercado consumidor/espectador acrítico do esporte” (FENSTERSEIFER, 2001. pg 41).

Em um esforço de compreender este processo, Kunz (1994), evidenciou, alicerçado em uma perspectiva habermasiana, a hegemonia que o “interesse técnico” exerce sobre a produção do conhecimento na EF, numa clara supremacia das pesquisas empírico-analíticas, tidas por parte significativa da comunidade acadêmica da área como as únicas “verdadeiramente científicas”. Isto revela, por um lado, o “colonialismo” a que nossa área está submetida. Por outro, que o abalo sofrido por ciências paradigmáticas, antes a Física, hoje a Biologia, não produziram efeitos significativos em nosso meio a ponto de destituir o modelo de cientificidade consagrado pela modernidade. Questões que em última instância convergem para o acatamento de um modelo de cientificidade absolutizado.

Quanto ao primeiro aspecto (colonialismo), Bette (apud BRACHT 1995, p. 41) afirma que a legitimação das chamadas “Ciências do Esporte” (tentativa de conformar uma disciplina científica com objeto e método próprio), cria dificuldades para outras abordagens científicas que não se submetam a esse sistema e que se proponham a relativizar, a partir de razões pedagógicas, sociais ou de saúde, o conceito de rendimento.

Ao acolhermos acriticamente este modelo de cientificidade chegaremos a conclusão, não sem dor para muitos, que a EF não pode constituir-se enquanto ciência. Para outros, como é o caso de Valter Bracht, isso não é um problema a ser lamentado. Escreve ele:

Defendo a idéia de que a EF não é uma ciência. No entanto, está interessada na ciência, ou nas explicações científicas. A EF é uma prática de intervenção e o que a caracteriza é a intenção pedagógica com que trata um conteúdo que é configurado/retirado do universo da cultura corporal de movimento. Ou seja, nós, da EF, interrogamos o movimentar-se humano sob a ótica do pedagógico. (BRACHT, 1999, p. 32-3)

De forma semelhante afirma Mauro Betti:

Entendemos que a educação física não é uma ciência, como propõe a matriz científica, mas uma área de conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, que sistematiza e critica conhecimentos científicos e filosóficos, recebe e envia demandas à prática, às ciências e à filosofia. (BETTI, 1998, p. 18)

De minha parte tenho sustentado que esta questão (ser ou não ser ciência?) tem absolutizado um dos termos da equação: “A ciência”.

Penso que

(...) ao invés de aceitarmos como destino o entendimento de ciência, é preciso no meu entender, realizar uma operação semelhante a que faz Habermas em relação à modernidade, é preciso resgatar-lhe seu sentido emancipatório, para o que já acumulamos nos últimos anos críticas suficientes para questionar a crença de uma separação radical entre senso-comum e ciência, entre ciência e ideologia. Da mesma forma, insistir nos purismos metodológicos e na prerrogativa de um objeto nos moldes das ciências paradigmáticas da modernidade parece a

recriação de uma “escolástica laica”. Sem falar na total impossibilidade de falarmos hoje em uma separação radical entre sujeito e objeto, como se o primeiro habitasse uma espécie de ponto arquimediano ou “observatório universal”. (FENSTERSEIFER, 2005, p.2-3)

Reconhecemos a tradição que cerca a palavra “ciência” não deveria significar a absolutização dos sentidos a ela vinculados, pois estes estão sempre em aberto, permitindo novas significações, as quais podem ser sustentadas por novos entendimentos da objetividade do conhecimento.

Também Betti (2005) reconhece o “instrumental poderoso” que significa o método científico e sua capacidade de tudo “objetivar”, ou seja, de tudo colocar diante de si e de uma posição distanciada, explicar e analisar. Mais que isso, afirma ele

Para nosso desespero, começamos a perceber que as chamadas Ciências Humanas/Sociais também o fazem, e ao fazê-lo, os historiadores, sociólogos e antropólogos da Educação Física retiram-se do interior do seu próprio projeto e limitam-se a examiná-lo com as lentes dos modelos teóricos gestados em outras áreas. A tal ponto chegou esta retirada que alguns jovens doutores, embora docentes em curso de graduação em Educação Física, gabam-se por publicar e participar de sociedades científicas de outras áreas, para as quais o esporte, o jogo ou a ginástica são apenas detalhes, circunstâncias. E, ao abandoná-la, vêem nisso um sinal de avanço da Educação Física, porque reconhecida por áreas academicamente mais legitimadas. Quem se atreve a apontar-lhes essas contradições é imediatamente tachado de “corporativista”. Daí também decorre a sensação de que apenas os biólogos/fisiólogos de fato produzem pesquisas em Educação Física, porque utilizam a categoria do exercício - ledão engano, porque também a objetivaram, e tanto faz que se apresentem nos Congressos de Biologia Experimental ou nos da Educação Física. (BETTI, 2005, pp 1-2)

Podemos constatar que a produção acadêmica na área de Educação Física tem sofrido um forte incremento nas últimas décadas, estas produções, porém, tem privilegiado, para além da área biológica, reflexões pedagógicas, sociológicas, históricas e filosóficas, em sua maioria resultado de teses e dissertações defendidas por profissionais da área, difundindo-se prioritariamente no âmbito acadêmico. Estas produções, não tem, em sua maioria, preocupações de articular as reflexões teóricas com o universo das intervenções, afastando-se de qualquer caráter propositivo. Neste sentido acreditamos que há um espaço bastante descoberto, dentro da área da Educação Física Brasileira, de produções que focalizem proposições de intervenções pedagógicas no campo escolar e em projetos sócio-educativos.

Este adensamento de produções, com as características relatadas, não tem se refletido em significativos avanços no campo do ensino da EF, seja no âmbito escolar, seja em outros espaços educativos, fenômeno já amplamente constatado por pesquisadores e que tem indicado a necessidade da produção de investigações e obras referenciais no campo da didática, área, segundo Bracht e Caparroz (2007), “atrofiada”, revelando a marginalidade das questões de ensino.

Sabemos de antemão que esforços neste sentido podem facilmente encaminhar-se para a produção de receituários com caráter prescritivo, porém este risco não deve imobilizar iniciativas propositivas que respeitem a especificidade dos contextos e a

autonomia pedagógica dos docentes¹⁸. Como propõe Bracht e Caparroz, esta “autonomia docente” esta relacionada com uma perspectiva na qual os professores devem buscar construir e conquistar sua competência didático – pedagógica para desenvolver sua prática pedagógica na complexa trama de relações que engendra o cotidiano escolar de modo que não permita que os professores sejam constantemente (ou até eternamente) reféns tanto de especialistas/experts (pesquisadores do âmbito acadêmico universitário) [...], como também das políticas educacionais e as propostas pedagógicas oficiais/ordenamento legal que orientam/normalizam (enrijecem) tal prática. (2007, p.34)

Esses “descompassos” tendem a se agravar a medida que a EF vai constituindo uma tradição acadêmica que a vincula a lógica das chamadas “disciplinas científicas”, as quais, como afirma Lopes (2007), não podem ser confundidas com as “disciplinas escolares”, assim como o conhecimento escolar e o conhecimento científico são instâncias próprias de conhecimento, e suas histórias não se desenvolvem em uma relação de simples causalidade. Como lembra Lopes, “Não é um determinado campo científico de referência que confere à disciplina os critérios para a seleção de seus conteúdos e métodos, para a definição das concepções de ciência e de conhecimento que a constituem ou mesmo das funções sociais que exerce.” (2007, p. 108).

Não compreender isso tem nos levado a um impasse formulado exemplarmente por Kunz (2001). Segundo este autor, “O fato de possuímos poucos conhecimentos esclarecedores sobre temas fundamentais específicos da área tem como consequência o surgimento de poucas soluções para seus problemas práticos” (p. 10).

O desafio da construção de conhecimento em áreas que, como a EF, possuem uma interface com o universo escolar, consiste em enfrentar problemas de ordem metodológica, fundamentais para qualificar o cotidiano da intervenção, lembrando porém, que eles são insuficientes para compreender as complexidades que a determinam. Como afirma Lopes,

A resolução desses mesmos problemas metodológicos exige que não sejam desconsiderados os aspectos epistemológicos, sociológicos e históricos que permeiam o fenômeno educacional. Caso contrário, corre-se o risco de não se compreender o “porque” dos problemas enfrentados nas salas de aula. (2007, p. 100)

¹⁸ Algo que tem recebido um incremento significativo com a adoção de metodologias colaborativas como as da pesquisa-ação.

Em um balanço metafórico da realidade brasileira, tenho afirmado que a abertura política ocorrida nos anos 80 do século passado, nos permitiu compreender os determinantes sócio-políticos da educação, potencializando-nos para ocupar virtualmente o ministério da educação, porém nos descuidamos de nossa prática pedagógica cotidiana. Desse erro aprendemos algo que pode servir de contribuição àqueles que se encontram em situação semelhante, ou seja, é preciso pensar a construção do conhecimento em EF (ou em qualquer outra área disciplinar) como sendo capaz de subsidiar um eventual ministro da educação e a aula de amanhã. E fazê-lo sem determinações hierárquicas que facilmente derivam em colonialismo, lembrando que nenhuma mudança significativa, em qualquer âmbito humano, acontece sem a o engajamento dos interessados. É só a partir deste que qualquer conhecimento assume relevância. Há que pensar, utilizando uma analogia, na eficácia dos remos, e na direção do barco. Tudo isso com o barco andando. Desafio que, reconhecemos hoje, ultrapassa fronteiras.

Bibliografia:

BETTI, Mauro. A janela de vidro: esporte, televisão e educação física. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. Lecturas: educação física y Deportes, Buenos Aires, v. 10, n. 91, dez. 2005. Disponível em: www.efdeportes.com.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: Cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

_____. As ciências do esporte no Brasil: uma avaliação crítica. In: A. FERREIRA NETO, S. V. GOELLNER & V. BRACHT (orgs.). As Ciências do Esporte no Brasil. Campinas: Autores Associados. 1995. pp. 29-49.

BRACHT, V. e CAPARROZ, F.E. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. In Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas: Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Conhecimento, epistemologia e intervenção. In: GOELLNER, S. V. (org.) Educação Física / Ciências do Esporte: Intervenção e Conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999.

_____. A Educação Física na Crise da Modernidade. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

_____. Educação Física e Ciência: Qual é o Problema? 6to. CONGRESO ARGENTINO Y 1ro. LATINOAMERICANO DE EDUCACION FISICA Y CIENCIAS La Plata, AR, 2005.

_____. Atividade Epistemológica e Educação Física. In NÓBREGA, P. T. (Org.) Epistemologia, Saberes e Práticas da Educação Física. João Pessoa: Editora da Universidade/UFPB, 2006.

KUNZ, Elenor (2001). Fundamentos Normativos para as mudanças no pensamento pedagógico em Educação Física no Brasil. In: CAPARRÓZ, F.E. (org) Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção. Vol. 01. Vitória, ES: Proteoria.

_____. A transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo e Epistemologia. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2001.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2000.

PALMA, Alexandre. Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". In Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: Autores Associados, v. 22, n. 2, p.23-39, jan. 2001.

Investigación y enseñanza en Educación Física

Encuentros y desencuentros entre prácticas

Lic. Rodolfo Rozengardt, General Pico, La Pampa

Este evento nos avisa que tenemos por delante, varios desafíos; en particular, el desafío de volver sobre nosotros. Entiendo esta convocatoria como un reclamo para recorrernos de un modo particular, abriendo los ojos a nuestro conocimiento. Puede ser muy interesante y útil si nos puede ayudar a *desegotizarnos*. Creo que hay un mal en nuestro campo: estar preocupado por nosotros mismos antes que por lo que sabemos o hacemos. Así, cuando luchamos por mejorar el lugar de nuestro trabajo, lo hacemos "por el bien de la Educación Física" y no por el de nuestros alumnos. Cuando decimos que tenemos que participar políticamente, estamos pensando en conseguir lugares de poder para estar allí y desarrollarnos políticamente o para conseguir fondos o lugares de mayor poder para influir. Eso en vez de pensar en mejorar el acceso a los recursos para proyectar la calidad de la vida del pueblo. O cuando peleamos por sostener la necesidad de agruparnos, enseguida hablamos de la colegiación, que implica la lucha contra otros, en un sentido corporativo. Y cuando se trata de juntarnos para pensar en la tarea, en lo que realmente sabemos o en lo que hacemos, nos conformamos con poco y nada. Entonces, volver sobre nosotros pero no para pensar en nosotros sino en nuestra tarea y sus proyecciones.

Creo que es necesario que asumamos el lugar de un colectivo académico, de un campo de producción de conocimientos que lucha por generar mejores condiciones de vida para todos.

Hablemos de investigación

La investigación es una práctica social orientada a la producción de conocimiento dentro de ciertas pautas de validación. La Educación Física está integrada por conjuntos de prácticas de enseñar en diferentes ámbitos institucionales. Una clase especial de esas prácticas serán las prácticas de formación docente/profesional.

Algunos problemas

Me formulo algunas preguntas. Me pregunto por las relaciones entre la Educación Física y la ciencia. Algo más ampliamente, las relaciones entre la Educación Física y el conocimiento. En esa línea, los conocimientos acerca de la EF y su contracara menos abordada, la Educación Física (en sus prácticas) como actividad productora de conocimiento. Problemas ligados al sujeto. La unidad de sujeto y objeto. La inclusión del sujeto, tanto en la producción de conocimientos como en la formación. Los discursos que explican, que fundamentan, que describen discursos. El conocimiento como asunto, como objeto, la actividad productora.

¿Qué podemos decir del conocimiento profesional y del lugar de la investigación?

Si hablamos de investigación nos estamos refiriendo a la producción de conocimientos que pueden considerarse válidos para una finalidad o aplicación también válida o en proceso de validación. Al menos, con validación en disputa.

Hay prácticas que no requieren investigación para que sean reconocidas o validadas. Las actividades cotidianas o de profesiones que no requieren control social se manejan con conocimientos adquiridos de diversos modos, no necesariamente a través de la investigación. En general no se solicita procesos de validación por investigación a los conocimientos de quien prepara la comida en la casa o de aquel que coloca ladrillos y construye una pared.

Algo diferente es el requisito para quien es contratado para un trabajo de escala mayor: el arquitecto que dirige una obra o el jefe de cocina de un restaurante debe acreditar una formación institucionalizada. En el primer caso, se supone que dicha formación contiene conocimientos investigados, validados, aunque forman parte de los criterios de idoneidad profesional, junto a los conocimientos, los criterios estéticos. En el segundo, tal vez hoy es una zona en transición. Hace unos años, alcanzaba con la acreditación de experiencia y "buen criterio", pero cada vez más, la formación de cocineros y cocineras, entra en una espiral de homologaciones y acreditaciones en las que forman parte las exigencias del mercado y la construcción de colectivos profesionales y una cierta "evolución social" o modificación de las tendencias de cambio social.

En el caso de la medicina, por ejemplo, no se duda hoy del requisito de la formación en instituciones reconocidas y en conocimientos que sean producto de la investigación. Del médico se espera que actualice sus conocimientos a través de los canales previstos en el circuito de la investigación. No se acepta a aquel que no evidencie una actualización constante para el tratamiento de los problemas de salud. No pasa lo mismo con la tarea educativa.

Es un poco más tortuoso encontrar en las prácticas educativas, aquellos conocimientos que provienen de la investigación de aquellos que provienen de un tipo de experiencia personal o colectiva transferida o aplicada en situaciones distintas.

¿De qué modos ingresa la investigación allí en las prácticas ligadas a la educación? Prácticas docentes, prácticas institucionales, prácticas de política educativas. Contenidos o componentes de esas prácticas, modos de describirlas y prescribirlas. ¿Qué conocimientos se requieren para desarrollarlas "adecuadamente"? ¿Esos conocimientos cómo se producen y validan?

Todo esto nos conduce a plantearnos el problema del objeto de conocimiento, los sujetos del conocimiento y la validación profesional.

Considero a la Educación Física como una actividad, una ocupación, una disciplina o un conjunto de prácticas que tienen como sentido general seleccionar las prácticas corporales y motrices, tematizarlas y transformarlas en el objeto de una acción pedagógica. Tematizar las prácticas significa no sólo utilizarlas con un sentido funcional sino transformarlas en un objeto de conocimiento en el que están implicados actores enseñantes, otros aprendientes y numerosos protagonistas contextuales

El hombre, como todo animal, hereda un compromiso vital con lo que le informan sus sentidos y sus experiencias primarias (la insistencia de la mariposa en pasar a través de un

cristal porque cree que tiene un espacio libre). Luego, adquiere una capacidad limitada para liberarse de estas creencias perceptuales y desarrolla creencias míticas, que se transforman en un nuevo suelo estructurador de sus esquemas de comprensión y se transmiten por autoridad. Estas creencias permanecen en la cultura, expresándose en las tradiciones. Más tarde la humanidad ha desarrollado habilidades sociales para liberarse parcialmente de estas creencias de la tradición mediante mecanismos reflexivos y sometidos a nuevos criterios de validación. Varias estrategias se desarrollan, entre ellas, la filosofía, el arte y la ciencia, cada una con sus particularidades. Cada nuevo mecanismo generador de creencias o comprensiones libera parcialmente de los otros y aprisiona en nuevos esquemas. No hay uno que sea el más perfecto o la fórmula final¹⁹.

Aún el hombre puede liberarse (parcialmente) de todas ellas si puede verlas en su perspectiva, en su dinámica y si puede verse a sí mismo como sujeto – sujetado a ellas, si puede contextualizar y dirigir sus logros y reconocer qué es lo que lo impulsa a actuar. Difícil tarea esta de construcción de libertad: requiere conocimientos y voluntad.

Coincidiendo parcialmente con las otras estrategias que mencionaba recién (el arte, la filosofía y también el mito), el proceso de las ciencias consiste en la construcción de discursos acerca de algún aspecto destacable o problemático de la realidad. Es un modo que las sociedades modernas han venido explorando para reformular su experiencia, de modo de cumplir ciertas necesidades vinculadas al mundo productivo o al ejercicio del poder. Son formas modernas de producción de sentidos. Pero el de la ciencia es un discurso, como dicen, controlado y refutable. Lo de controlado, se refiere a la necesidad de someter a controles específicos los términos, los modelos teóricos, las categorías utilizadas en la generación del discurso. Lo de refutable quiere decir que el mismo discurso tiene que definir y prever los criterios específicos de su propia validación, según parámetros compartidos por la comunidad científica²⁰.

¿Tiene la Educación Física un discurso que provenga de la reformulación de la experiencia de sus actores? Me temo que muchos indicios que tenemos nos llevan a la conclusión de que no hay discurso producido por el propio campo, en nuestro país.

Pero no quiero caer en la noción simplista que sólo vale “la revisión de la propia práctica”. La idea de “experiencia reformulada” nos debe llevar a pensar en términos amplios. Dice Maturana que la explicación dada por Franklin a algo que llamamos “rayo” como “la chispa eléctrica que salta entre las nubes y la tierra cuando las nubes se han cargado electrostáticamente como resultado de la fricción del aire” es una reformulación de la experiencia colectiva (y también individual) de los destellos de luz que vemos en las tormentas²¹. Es una formulación discursiva que puede ser válida al igual que otras, pero, agrego, es aceptada como válida en función de que las categorías, los conceptos, el léxico y

¹⁹ Ver Juan Samaja, *Metodología y epistemología*, EUDEBA, 1993

²⁰ Tomado de Gilberto Jiménez, *La teoría y el análisis de la cultura*, en *Metodología y cultura*, México, 1994

²¹ Humberto Maturana, *Lenguaje, emociones y ética en el quehacer político*, Dolmen 2002

modelos teóricos que sustenta son acordes con un modo científico o categorial de observar y de discursar, que es considerado válido en su época, su comunidad y su clase social. Este modo de entender la producción científica nos ayuda a debilitar el mito científico de la objetividad o distancia de sujeto y objeto de conocimiento²².

Del mismo modo, el proceso científico en el área de la Educación Física tiene sentido como ayuda al conjunto de sus actores a reformular la experiencia en términos de discursos que deban validarse. Y no me refiero a la experiencia como hecho individual o parcial. Es una experiencia donde se juegan los valores corporales aprendidos, las prácticas culturales implicadas en el acto pedagógico, los discursos encarnados en un amplio conjunto de instituciones que se entrecruzan con la Educación Física, como la escuela, la institución militar, la deportiva, la médica, el mercado en sus múltiples manifestaciones, las ciencias. Sostengo la necesidad de elaborar un discurso que reformule la experiencia social de los profesores de Educación Física mediando con toda la cultura.

Aquí encontramos algunos componentes centrales de las problemáticas de la investigación en el campo. Si proponemos la necesidad de elaborar discursos que reformulen la experiencia social de los profesores de Educación Física, tenemos a los sujetos de esa reformulación (provenientes del propio campo); el objeto de conocimiento, la experiencia social, que debe comprenderse en forma general y amplia. Y también, la actividad, que es la construcción de discursos válidos que reformulen esa experiencia. Es decir, el método.

Vuelvo por ello a la ciencia. Coincido con la idea de la relación problemática entre la Educación Física y la ciencia, sobre todo por haber prevalecido un ideal aplicacionista y de sometimiento pero soy un poco optimista por cuanto creo que podemos aprovechar lo que ésta pueda aportar a nuestra práctica. ¿Cuáles son aquellos elementos que podemos tomar con provecho? Ciertas estructuras académicas, los recursos que se consigan, los debates epistemológicos y metodológicos y, sobre todo, la actividad de investigación. Creo que ésta bien podría ser un intermediario central entre el conocimiento y la acción. Pero no toda investigación tiene los mismos efectos. Creo que hay que sostener una actividad de investigación orientada a la restitución en tres planos:

En primer lugar, a partir de la idea de complejidad, reincorporar cada nuevo conocimiento o nueva reflexión a la totalidad presente, en el nivel más alto que sea posible, evitando las posturas reduccionistas o puramente analíticas. Segundo, guiándonos por las ideas de democracia, de relaciones entre verdad y poder, incluir y devolver los conocimientos a los auténticos productores, como un instrumento para la acción pedagógica y política²³. Tercera restitución, devolver las producciones a los ámbitos de formación para que estos se transformen al calor de la producción de conocimientos.

²² En sentido estricto, es un discurso entre otros modos de producción de sentidos. No es posible encontrar una práctica social en la que sus actores no elaboren modos de otorgar sentido a sus acciones. Se trata de un modo particular en que la sociedad moderna ha validado estos procesos.

²³ Es útil consultar la propuesta de Isabel Hernández sobre La Antropología de Transferencia, en I. Hernández, *La identidad enmascarada*, EUDEBA, 1993

Aquí viene la pregunta por los métodos. Se viene discutiendo en el campo si conviene lo cuantitativo o lo cualitativo. Los argumentos rondan en lo especulativo o están sometidos al vaivén de la moda. También escuché últimamente que la elección metodológica es una “decisión del investigador”, en una ingenua suposición de libertad. Dos argumentos quiero mencionar con respecto a este asunto. En primer lugar, el investigador no hace una reducción de la realidad para estudiarla desde un conjunto muy amplio y libre de posibilidades. Tiene un suelo de esquemas de percepción y actuación establecido históricamente y que depende de condicionantes “técnicos” pero antes culturales y políticos. Por ello, para orientar en la elección de los temas y métodos de investigación, la lucha se da no sólo en el terreno de la capacitación y la creación de las condiciones laborales para la tarea sino también en la fertilización del suelo o punto de partida de la investigación mediante una acción colectiva que es política y cultural. Esto implica crear las condiciones del debate, acostumbrar a los colegas a la necesidad de elaboración discursiva, influir sobre las representaciones comunes, la “episteme”, crear las condiciones para nuevos repartos de poder social desde la actividad específica.

En segundo término, la discusión por los métodos no es un problema técnico. Implica las reflexiones epistemológicas y pone en juego la identidad personal y profesional y está ligado a los destinos que se desean para nuestra disciplina, volviendo a determinaciones ético políticas. Propongo un esquema²⁴ que guía la decisión sobre métodos junto a los objetos de investigación a partir del concepto de complejidad. La realidad siempre es compleja, la simplificación (o diseño de un objeto abstracto a ser abordado) es una decisión del investigador. Si se deja intervenir a la complejidad en un nivel alto, se está abordando un objeto complejo. En este caso, su abordaje investigativo requiere de la comprensión, pues se incluye el todo, hasta el sí mismo del investigador. Si en cambio se simplifica mucho (lo que puede dar igualmente conocimientos válidos en un contexto justificado de reducción), el sujeto al mismo tiempo se autoexcluye. En este esquema podemos reconocer tres clases de abordajes para clasificar los esfuerzos de los investigadores. En el nivel más bajo, tenemos los enfoques que caracterizan los objetos de estudio como “cosas” y los métodos serán empírico analíticos, con predominio de procedimientos y técnicas cuantitativas y experimentales y datos probabilísticos. Las ciencias naturales se desarrollan con cierta comodidad en este enfoque y muchos estudios tradicionales en ciencias sociales. Para la Educación Física tienen gran prestigio. En un segundo nivel, se estudian sujetos como estructuras o conjuntos de relaciones, a su vez descomponibles en su estructura o en sus procesos de estructuración. Un tercer nivel aborda sistemas de códigos, estructuras significativas, intercambios de sentido, procesos sociohistóricos.

¿Cómo podría moverse la Educación Física frente a estos diferentes abordajes? ¿Es alguno de ellos mejor o más válido? Depende de un conjunto de respuestas que habrá que darse: ¿A quién están destinados los conocimientos producidos? ¿Para qué les sirven a los colegas comprometidos los productos de la investigación? ¿En qué procesos sociales participa la

²⁴ Inspirado en Juan Samaja, *Epistemología de la salud*

producción de los propios discursos por parte de los sujetos colectivos que ocupan el campo laboral del Profesor de Educación Física? Según mi opinión, los discursos más simplificadores son los más ocultadores de los grandes asuntos que necesitamos abordar, aunque no por ello no sean necesarios para aspectos parciales de la actividad.

Así como los estados poseen normas para el control y cambio de sus reglas de gobierno, la ciencia tiene, desde su misma concepción, los argumentos para su refutación y modificación. Al igual que la democracia formal, que sólo se transforma en real cuando los más desfavorecidos fuerzan los mecanismos para hacer cumplir sus derechos, la ciencia funciona plenamente cuando se discuten y reexaminan sus objetos, sus métodos, sus procedimientos y sus conclusiones.

La investigación que revisa las bases de lo establecido, (y "restituye") es profundamente democrática y si es consecuente y provoca relaciones distintas de poder en el campo y en las relaciones sociales es realmente revolucionaria por cuanto crea las condiciones "cognitivas" para mejorar la distribución del conocimiento, lo que forma parte de las tareas de distribución de cultura y poder.

Las características del conocimiento en / de / para la Educación Física

¿Cuál es el conocimiento que requiere o que utiliza el docente de Educación Física en cualquier ámbito que le toca actuar?

Sólo haré dos referencias:

La Educación Física como oficio surge desde las prácticas de intervención que se realizan en diferentes medios sociales y estas no aparecen espontáneamente sino expresando mandatos sociales del orden de lo político, lo moral, lo médico y lo pedagógico. El actuante en el campo de las prácticas ha conformado sus representaciones acerca del modo de actuar por dentro de ese cúmulo de mandatos que aparecen naturalizados a la hora de tomar las decisiones cotidianas. Estos mandatos no deberían dejar de provocar la curiosidad del investigador si se pretende describir o modificar las maneras de actuación. Quien interviene en el campo lo hace siempre animado por ideas, proviniendo estas de justificaciones a partir de la propia experiencia, de tradiciones silenciosas o de teorías construidas por disciplinas científicas que aportan su visión parcial. Teorías aplicativas, descriptivas, justificatorias, no siempre posibles de ser expresadas por sus "portadores" mediante un lenguaje proposicional. En parte por las insuficiencias de la investigación disponible, en parte por el carácter de la tarea, se hace irreductible el conocimiento profesional de los profesores a las teorías educativas y a la inversa, se dificulta pasar el conocimiento proposicional a la acción. Entre las teorías intervinientes en un campo se pueden distinguir grandes teorías explicativas, teorías de nivel intermedio y repertorios de estrategias y principios imperativos²⁵. Las teorías cotidianas que los profesores utilizan en sus clases se incluyen en teorías más generales de la Educación

²⁵ Tomado de Jose Gimeno Sacristan, en J. Gimeno S. y A. I. Peraz Gomez. *Comprender y Transformar la Enseñanza*, Morata, Madrid.

Física y estas en teorías educativas o biomédicas y estas a su vez en teorías de la racionalidad o metateorías que ubican un papel a la propia teoría y su relación con la práctica. Es conocido el análisis de S. Kemmis, basado en Habermas acerca de tres tipos de racionalidad o metateoría: una razón técnica o instrumental, una razón práctica y la mirada o racionalidad dialéctica, la única que ofrece la superación de dualismos esterilizadores y posibilita la elaboración de una "ciencia social crítica"²⁶. Para ello, creo que debemos construir y desarrollar los instrumentos que nos permitan develar estas teorías que sostienen la práctica elaborando a la vez estrategias para encauzar el interés emancipador que consistirá en la organización de la voluntad necesaria para la transformación de las teorías, de las prácticas y de sus contextos.

Por otro lado, se argumenta la necesidad de convertir en ciencia a la Educación Física o científizar toda su práctica. No niego el valor de la ciencia ni las herramientas que esta pueda brindarnos pero pretendo que no se confundan las funciones: La Educación Física es una disciplina de intervención y para ello requiere de argumentos y métodos científicos pero regulados, enmarcados, dirigidos por ideas de índole ético política y estéticos, la ciencia, en cambio, tiene una función descriptiva, auxiliar de la lucha para mejorarla vida, pero no es ella la que logra mejorarla, más aún, puede empeorarla si no es dirigida desde una clara voluntad social.

Creo más en procesos investigativos que se transformen en mediadores válidos (aún en un contexto de pelea por su legitimación) para quienes intervienen en el campo tomando decisiones. Se trata de establecer nuevas bases en la relación entre conocimiento y acción: la investigación como estrategia para elaborar metodologías de la acción basadas en el conocimiento junto a metodologías del conocimiento basadas en la acción.

¿De qué modos puede la investigación jugar este papel? Al menos en las siguientes direcciones:

Describir los mecanismos habituales por los que se toman las decisiones que orientan la tarea (en los diferentes niveles de decisión)

Reconocer la realidad sobre la que se interviene, tomando en cuenta los sujetos de la intervención pedagógica, los objetivos de esa intervención, sus contenidos, los efectos posibles y logrados, los contextos y los modos en que influyen; todo ello en su complejidad.

Elaborar el instrumental teórico y práctico para la mejor actuación, tomando críticamente los conceptos y métodos más útiles de diferentes disciplinas.

Digo disciplinas, en este caso, a todas las ciencias pero también, a la reflexión ético política y las perspectivas estéticas y artísticas, en el máximo nivel de complejidad que siempre se pueda conseguir. Para esto, se requiere reincorporar toda reflexión o nuevo conocimiento a la totalidad presente en la acción.

Otro elemento necesario es el establecimiento de profundas relaciones de colaboración y mutua determinación entre las prácticas de intervención y el mundo académico, incluyendo en

²⁶ Stephen Kemmis, *El Currículo mas allá de la Teoría de la Reproducción*, Morata, Madrid y también Jurgen Habermas, *Conocimiento e Interés*, Universidad de Valencia.

un lugar especial las instituciones de formación. Así intervención, formación e investigación serán tres componentes de un mismo proceso de mejoramiento.

Relaciones y diferencias

Prácticas de enseñanza y prácticas de producción: los une el conocimiento, los separa la intención. ¿qué pasa con los protagonistas? ¿Pueden ser los mismos, serán otros? Allí estamos frente a un problema. ¿Qué relaciones hay entre ellos?

En la formación para la Educación Física (que es una formación docente, a diferencia de algunas áreas del hacer académico, que serán formaciones científicas o para la producción de ciencia) (¿la formación en un campo científico es para el desarrollo del propio campo, o para la intervención profesional?); se aborda el conocimiento de los aspectos analíticos del campo disciplinar, los conocimientos fragmentados (cada disciplina que aporta al conocimiento del campo), pero ¿existen los espacios integradores, que ven al objeto como totalidad a ser revisada, pudiendo establecer puentes entre el conocimiento (visible y también los mandatos silenciosos) que sostiene el campo y los conocimientos a revisar o a producir para ampliarlo, revisarlo, mejorarlo? Lo mismo pensar en el conocimiento en sus diferentes niveles de determinación: ¿con que saberes, ideas, conceptos operan quienes lo hacen en los niveles de decisión política y los niveles didácticos? (o político didácticos vs didáctico políticos).

Podría ser: los conocimientos utilizados en la práctica vs los conocimientos sobre la práctica. Ambos merecen y requieren investigación: unos para profundizar y mejorar los argumentos y la eficacia de las prácticas y los otros para revisar el sentido mismo de las prácticas.

¿Cuál es la teoría de nuestra práctica? ¿Teoría sobre/para/desde nuestra práctica?

¿Cómo se produce? ¿Quién la produce?

¿Tener una teoría articulada es lo mismo que decir: una ciencia? ¿La ciencia de la Educación Física?; ¿la Educación Física como ciencia?; ¿paralela? Si habláramos de un campo disciplinar descriptivo (un "logos") es necesario tener a mano un conjunto articulado de teorías; articulado en la lógica disciplinar, alrededor del objeto de conocimiento y ubicado en algún paradigma (como preferencias teóricas dentro de una disciplina).

Al ser una intervención social, no puede haber una sola y única articulación. Los sujetos que participan del campo poseen multitud de teorías (en sentido fuerte y débil) alternativas, dobles, supletorias, justificativas, resistentes. Y estas refieren, tanto al mismo asunto (o aspecto del objeto) como a otros, a veces superpuestos y no diferenciados, por falta de clarificación del carácter de la práctica y de los conocimientos requeridos. Entonces, pretender una ciencia (y sólo una) estaríamos frente a un paradigma tecnocrático aplicativo, con una ciencia pretenciosa o invasiva. Si en cambio, la apuesta fuera por ninguna ciencia y sólo hay que obedecer a otros o manejarse con la pura intuición sería (en el primer caso, más tecnicismo, en el segundo, artesanía pura) ausencia de campo.

Mejor si propusiéramos un complejo de conocimientos incluyendo ciencia en el contexto de la reflexión ético política. Esto deja abierta la posibilidad de una ciencia auxiliar propia. Podríamos articular producción/descripción, aplicación, renovación en las intervenciones.

El discurso hace al hablante del mismo modo en que el libro hace al escritor o la práctica hace al docente. La práctica tiene palabras. Estas palabras, articuladas en discursos, a veces provienen de la práctica otras veces la prescriben. La investigación forma parte de la construcción o de la descripción (o ambas) de esos discursos. Construir discursos alrededor de las prácticas hace al investigador. Hay diferentes clases de discursos. Un mismo sujeto puede participar en la enunciación/elaboración de un discurso científico, otro político, otro artístico y, finalmente, un discurso del diario vivir. Son discursos diferentes pues atienden diferentes porciones de la realidad del sujeto, pero es el mismo sujeto que pronuncia o enuncia en un mismo contexto. De lo enunciado, podríamos preguntarnos, cuánto elabora el sujeto participante de la enunciación: sólo será una parte (nadie elabora todo el discurso que es capaz de enunciar o que necesita enunciar en cualquier porción de la realidad que vive). Cada uno de nosotros es parcialmente enunciado por el discurso de otros, por otros discursos, que están en el propio. Cuánto de los discursos de cada cual tendrá conceptos de 2º o 3º mano; cuánto será un discurso de primera mano. De cuánto puede uno ser autor. Aquí ubico una de las aristas de la investigación como problema. O mejor, del problema del conocimiento en nuestra área.

¿Cómo reconocer los componentes de discurso en cuanto a su origen, primero, luego a su validez?

Tipos de discursos en el área (científico, artístico, político, por el tipo de intervención que hacemos) – Cómo se ha conformado – Qué representaciones tienen los profes y la gente de afuera sobre ese conocimiento – las relaciones entre saber y conocer. Discurso de la ciencia, basado en la investigación, pero no por ello despejado de la influencia de los otros, particularmente en ciencias sociales o con objetos de conocimiento que nos incluyen. La ciencia es discurso válido inventado en las sociedades con estado, para legitimar la realidad percibida “oficial”, transformando la verdad de los sectores dominantes en “la verdad”. Contiene el conflicto en su interior. No es una verdad que pueda quedar definitiva sino que es un discurso en permanente revisión, control político y cambio. Está cada vez más regulado por su derivado: el desarrollo tecnológico. Ello por la necesidad de cambio permanente que plantea el capitalismo a medida que se desarrolla. La presión sobre la ciencia es paralela a la presión sobre el consumo. Pero, si es así, hay otra ciencia posible, la que no pierde de vista al hombre que está en la práctica. Revisar las prácticas más allá de las necesidades de la tecnología como producto de las necesidades de renovación del consumo, poniendo como centro los problemas de la gente.

Todo discurso habla de cierta cosa, de cierta zona de la realidad que se enuncia. Pero el discurso habla también de quien discursa, del enunciador. Esto además por la imposibilidad de separar objeto y sujeto. Discurso va con discurseante y lo discurseado (la cosa sobre la que

se discurrea). Varios discursos (ciencia, arte, religión). El discurso se construye sobre algún aspecto de la realidad que se considera problemático. Allí está el secreto de la validez de lo que reproduce: ¿qué es lo que se problematiza, cómo se lo problematiza y para qué? Luego se desarrolla la producción del discurso, se validan los métodos, secundariamente.

Quiero cerrar con una parábola ligada al mito cristiano del Paraíso. Los profesores de Educación Física creo que aún estamos un poco como estuvo Adán, quien vivía feliz en el Jardín del Edén, pero sometido a la prohibición del deseo, tanto en lo referido a su sexualidad como a la voluntad de saber. “De este árbol no comerás” era la orden. Mientras respetó la prohibición fue feliz y vivió en la sensación de eternidad, pero no fue auténticamente humano hasta que no probó el saber y el saborear, hasta que no desafió la voluntad que lo mantenía dominado por el saber del otro. Tuvo que pagar un precio, perdió la inmortalidad pero ganó una vida auténticamente humana. Sigamos su ejemplo.

Secretaría de Investigación
Sede Campus UBP
Tel: 0351-414-4444 int. 511
E-mail: investigacion@ubp.edu.ar



Sede Centro UBP

Lima 363 - Córdoba
Tel: 0351 - 414 4555
Fax 0351 - 414 4400
E:mail: informes@ubp.edu.ar



Sede Campus UBP

Av. Donato Álvarez 380 - 5147
Argüello, Córdoba
Tel: 0351 - 414 4444 - Fax 0351 - 414 4400
E:mail: informes@ubp.edu.ar