



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en Educación Física: Una aproximación desde los planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017)

Javier Noble

Diciembre, 2020



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Javier Noble

***Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en Educación Física:  
Una aproximación desde los planes de estudio del Instituto Superior de Educación  
Física (1981-2017)***

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Eloísa Bordoli

Montevideo, 07 de diciembre de 2020

Foto de portada: [www.pexels.com](http://www.pexels.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

En primer lugar, a Eloísa Bordoli, por las precisas y minuciosas devoluciones en la tutoría de mi tesis.

A las compañeras y compañeros del Grupo de Investigación en Educación Física y Deporte, especialmente a sus co-responsables, Ana Peri y Mariana Sarni, por su incansable apoyo y ayuda en este trayecto académico.

A mi familia toda, por su paciencia y comprensión, pero especialmente a Mónica Ruga, esposa, amiga y colega, que en cada una de esas facetas en las que la vida nos encuentra, no cesa de intentar sacar lo mejor de mí.

A todos y todas quienes de una u otra forma han contribuido a mi trabajo.

Y muy especialmente a quien fuera mi mentor en el camino del trabajo académico, Dr. Enrique Lorenzo; he procurado trabajar para la impecabilidad, aunque seguramente me he quedado bastante antes.

**Resumen:**

Este trabajo es el producto de mi investigación en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. En el mismo abordo los diferentes sentidos que adopta el concepto de práctica en la formación de Licenciados en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física, en las estructuras curriculares de los últimos cuatro planes de estudio. Me planteo el análisis desde el contraste entre las grandes tradiciones en esta formación: biopolítica, pedagogizada y academicista.

Desarrollo un diseño de análisis de contenido cualitativo en documentos escritos, conformados por todos los programas y diseños curriculares de los años 1981, 1992, 2004 y 2017.

Mi propósito es poder contribuir a la clarificación de algunos de estos sentidos y de sus alcances, valorando el peso de las grandes tradiciones en la formación en el campo y sus repercusiones, en relación a las posibles concepciones de práctica que habilitan.

El trabajo pone en evidencia algunas fuertes relaciones entre diferentes significados atribuidos a la práctica en los documentos analizados (como espacio concreto, como propósito o como forma particular de conocimiento), desde los diferentes intereses que las tradiciones en la formación superior en Educación Física parecen dejar establecidos.

**Palabras Claves:**

Sentidos; Práctica; Tradiciones; Educación Física

**Tabla de cuadros e ilustraciones:**

Tabla 1: Comparativa de los Planes de Estudio analizados.....	40
Tabla 2: Distribución de Asignaturas Plan 1981 de ISEF .....	43
Tabla 3: Distribución de Asignaturas Plan 1992 de ISEF .....	45
Tabla 4: Distribución de Asignaturas Plan 2004 de ISEF .....	48
Tabla 5: Distribución de Asignaturas Plan 2017 de ISEF .....	50
Tabla 6: Distribución de documentos por plan y área temática .....	51
Tabla 7: Categorías de análisis estructurales.....	52
Tabla 8: Categorías de análisis conceptuales. Práctica como espacio o ámbito.....	54
Tabla 9: Categorías de análisis conceptuales. Práctica como propósito.....	58
Tabla 10: Categorías de análisis conceptuales. Práctica como tipo de conocimiento .....	63
Tabla 11: Tradiciones en la formación superior en EF .....	68
Tabla 12: Síntesis de las posibles relaciones entre las tradiciones en EF y los diferentes sentidos sobre la práctica. ....	93
Tabla 13: Mapa de las asignaturas y áreas temáticas de todos los planes del Profesorado/Licenciatura en EF del ISEF .....	113

**Tabla de contenido:**

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
ANTECEDENTES BREVES DEL PROBLEMA:.....	7
JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	14
PREGUNTAS INICIALES DE LA INVESTIGACIÓN.....	16
OBJETIVOS .....	17
<i>Objetivo General</i> .....	17
<i>Objetivos específicos</i> .....	17
RESEÑA METODOLÓGICA.....	18
ORGANIZACIÓN DEL TEXTO.....	20
MARCO TEÓRICO:.....	21
<i>Algunas aproximaciones a la noción de práctica:</i> .....	21
<i>Relaciones entre teoría y práctica en el ámbito educativo:</i> .....	24
TRADICIONES EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	26
<i>Tradición biopolítica</i> .....	26
<i>Tradición pedagogizada</i> .....	30
<i>Tradición academicista</i> .....	34
ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	38
<i>Objeto empírico de la investigación:</i> .....	38
<i>Categorías estructurales o de organización e identificación de las fuentes</i> .....	51
<i>Categorías de organización conceptual</i> .....	53
<i>Tradición Biopolítica</i> .....	67
<i>Tradición Pedagogizada</i> .....	67
<i>Tradición Academicista</i> .....	68
<b>ANÁLISIS DE DATOS .....</b>	<b>69</b>
PRÁCTICA COMO DIMENSIÓN O ÁMBITO DE DESARROLLO.....	69
PRÁCTICA COMO PROPÓSITO O FINALIDAD.....	72
PRÁCTICA COMO TIPO DE CONOCIMIENTO.....	73
RELACIONES ENTRE PLANES, TRADICIONES EN LA FORMACIÓN Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO.....	76
<i>Tradición Biopolítica Eugenésica</i> .....	77
<i>Tradición Biopolítica Biomédica</i> .....	78
<i>Tradición Pedagogizada</i> .....	80
<i>Tradición academicista</i> .....	82
<b>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:.....</b>	<b>86</b>
LA PRÁCTICA COMO ÁMBITO, COMO PROPÓSITO O COMO CONOCIMIENTO:.....	93
APROXIMACIONES POSIBLES A TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN LA FORMACIÓN EN EF DEL ISEF:.....	98
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....</b>	<b>108</b>
<b>ANEXOS:.....</b>	<b>112</b>

## Introducción:

### *Antecedentes breves del problema:*

En búsqueda de establecer el estado del arte en torno a la cuestión que me ocupa, resumo los antecedentes encontrados en función de dos grandes categorías: por un lado, aquellos trabajos que, desde diferentes concepciones, toman el fenómeno de la práctica como un objeto de estudio en la educación superior, y por otro, los que presentan estudios en relación a las tradiciones en la formación superior en Educación Física (EF), especialmente en Uruguay y la región.

El primer grupo lo conforman las Tesis de Maestría de Julia Tabó (2015), Isabel Pastorino (2015), Marcelo Ubal (2013) y Joaquín Venturini (2017). En estos trabajos se ponen en cuestión diferentes abordajes de investigación respecto a la práctica, concebida desde marcos teóricos bastante diferentes, todas miradas que han nutrido mi perspectiva al definir y analizar mi problema de investigación.

Por un lado, Julia Tabó trabaja la articulación posible entre teoría y práctica, en el ámbito de la clínica psicológica, presentando algunas ideas de Perrenoud sobre el valor de considerar la formación docente como “*práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad*” (Tabó, J., 2015, p. 54). Brinda una serie de aportes teóricos respecto a la perspectiva de las prácticas de enseñanza y a las relaciones que pueden establecerse entre los marcos de formación teórica, con los contextos de clínica psicológica en territorio.

Por otra parte, Isabel Pastorino (2015) se propone abordar el tema de la orientación de las prácticas docentes en los procesos de formación de futuros Licenciados en EF. Además de la especificidad del contexto de esta tesis respecto a mi problema, interesa especialmente en mi trabajo la conceptualización y categorización de las diferentes formas de teorías que, definidos como supuestos, saberes, identidades y tradiciones, al decir de la autora significan característicamente el tipo particular de práctica que le preocupa.

Agrego también el trabajo de Marcelo Ubal (2013), quien presenta un análisis de las perspectivas pedagógicas de los docentes de las Carreras de Tecnólogos de ANEP/CETP-UTU, intentando contrastar estos discursos con diferentes modelos de afrontar las prácticas de enseñanza, desde los arquetipos del “pienso para hacer después”, al del “hacer pensando”.



Finalmente acerco el estudio de análisis de discurso de Joaquín Venturini (2017), quien rastrea las nociones de aprendizaje integral, pedagogía universitaria o prácticas integrales entre otros, como signos del pedagogismo en la enseñanza universitaria. Su marco teórico-analítico se define en una perspectiva epistemológica de la enseñanza, desde el aporte fundamental de Behares (2011) y su estudio del fenómeno didáctico como objeto de conocimiento, traído del trabajo de Chevallard (1991), en clave de análisis psicoanalítico.

Estos materiales han aportado una invaluable contribución a mi estudio, tanto desde el diseño de sus categorías de análisis, como las diferentes estructuras de relaciones entre teoría y práctica que plantean, sumado a sus aportes bibliográficos.

En otro grupo de trabajos, priorizo los antecedentes donde la investigación se ha enfocado en la conceptualización de diferentes tradiciones, formas discursivas o propósitos con que se puede identificar al campo de la formación superior en EF. Presento aquí los trabajos de los autores Raumar Rodríguez Giménez (2012), Paola Dogliotti (2012), Ana Torrón (2015) y Villa (2007).

El primero es un estudio arqueológico y de análisis de discurso, en un recorrido por las tradiciones normalista y universitaria entre los años 1876 y 1939, tradiciones fundantes de la formación de profesores de EF, al decir de Rodríguez Giménez, 2012. De este antecedente destaco el aporte a la configuración de algunas de las primeras tradiciones de la formación en EF del ISEF, muy relacionadas a las nociones de normalismo e higienismo, al decir del autor. Además, su trabajo detallado minucioso me aporta elementos para hacer visibles algunos matices particulares en relación a algunas tradiciones poco estudiadas, como las corrientes eugenésicas en nuestro país, y sus diferencias con otros discursos políticos de la época en la región.

En el segundo trabajo que acerco, Dogliotti (2012) identifica una serie de discursividades en la formación de docentes de EF entre los años 1874 y 1948, en un trabajo que también remite a una perspectiva arqueológica y de análisis de discurso. Las estructuras discursivas que articula la autora para identificar algunos de los propósitos centrales de la EF de la época, me permiten atravesarlos desde otras perspectivas que contribuyen a configurar mis principales categorías de análisis teórico en la investigación, las tradiciones en la formación en EF del ISEF.

La investigación de Torrón (2015) me permite acercar su construcción en torno a ciertos discursos que sostendrían, según la autora, la configuración disciplinar en el Curso para la

Preparación de Profesores de EF del Instituto Superior de EF entre 1939 y 1973; se trata de un trabajo realizado desde el enfoque teórico-metodológico del análisis de discurso propuesto por Pêcheux (1988), sobre documentos y entrevistas a sujetos clave de ese período, enfocando la discusión hacia la presencia del deporte y la gimnasia como figuras de saber del campo.

Finalmente, el trabajo de Villa (2007) revisa las tradiciones en el proceso de formación Universitaria en EF de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en el momento de la instauración de la carrera en el año 1953, sobre todo en torno a la figura de uno de sus fundadores, Alejandro Amavet. El trabajo gira sobre la reconfiguración del campo profesional de la EF, a partir de la novedosa aparición de la Universidad como agencia de formación de especialistas. La autora sintetiza las tensiones producidas por el irrupimiento de nuevas expectativas académicas en un contexto, hasta ese momento, dominado por aquellos provenientes y formados en la práctica de la enseñanza desde una visión tecnicista de esta disciplina:

No podemos dejar de señalar otro aspecto importante que abona la idea de la elitización pero de distinta manera. Ubicar la carrera en la Facultad de Humanidades fue dotar a la EF de un componente diferenciador de la tradición técnica preponderante en los institutos terciarios. Amavet está diciendo que la EF no es una técnica corporal sino parte de las humanidades, está separando a la EF de una idea puramente instrumental (instrucción) para elevarla al rango de educación. (Villa, A., 2007, p. 5)

Este trabajo reafirma la noción que el paso del ISEF al ámbito Universitario podría, por un lado, tensionar sobre tradiciones pre-existentes, y a la vez incorporar nuevas nociones de formación, de ejercicio profesional y seguramente de práctica, las que sin dudas resultan de interés para el problema de mi investigación.

Estos trabajos me permiten componer un esquema teórico, a modo de estructura, que establece la base de organización de mis fuentes, en relación a la identificación de sentidos, significados y/o propósitos particulares, que sin duda permean el paso del tiempo y van construyendo líneas y corrientes que organizo para mi investigación como las principales tradiciones en la formación superior en EF del ISEF.

***Justificación y relevancia de la investigación***

El tema que se instala como eje de esta tesis me ocupa desde mis primeros años de trabajo como docente del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), inicialmente a cargo de cursos como Didáctica General, o Introducción a la Investigación e Investigación, a fines de la década de los 90'. Desde el surgimiento del Departamento de Investigación en la antigua estructura orgánica del ISEF, dependiente por aquellos años de la gestión ejecutiva de la Comisión Nacional de Educación Física, mi relación con la producción de conocimiento se centró en las problemáticas relacionadas a las prácticas de enseñanza, derivando gradualmente hacia diferentes campos de conocimiento y territorios de intervención, tales como el deporte para todos y la autogestión, las relaciones complejas entre deporte para todos y deporte de alto rendimiento, usos del término recreación en los planes de estudio y programas del ISEF, la enseñanza en la EF escolar y en el territorio, y otros.

Estas producciones fueron abonando un desarrollo incipiente de algunas preocupaciones más interesantes, cada vez más vinculadas a la enseñanza, los contenidos y los ámbitos de prácticas de EF.

En este período comienza a desplegarse el marco que habilitó el corrimiento del ISEF a la estructura universitaria. Pueden argumentarse muy diferentes razones para el pasaje del ISEF a la Universidad de la República en el año 2006, pero lo cierto es que ese nuevo estatus institucional y profesional, no vino desprendido de compromisos y requisitos indispensables para la consolidación de un campo naturalmente heterogéneo, tanto en su formación, como en su producción y marcos de intervención. En ese sentido, mi interés orientado a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza, los recortes que se operan al definir los contenidos, los procesos que vinculan las diferentes formas posibles del saber con las acciones necesarias para expresar la intención de enseñar, fueron encontrando espacio en la paulatina consolidación de un grupo de estudio, cuyo objeto se ocupa de las discusiones en torno a la EF, el deporte y la enseñanza; sus tensiones, regularidades y rupturas. Identifica la perspectiva de nuestro grupo una mirada comprometida con la producción de conocimiento en el campo, conformando líneas de producción que se dirigen con la finalidad de sensibilizar los ámbitos de intervención, tanto en la esfera de la formación superior, como en las de la educación formal y el territorio.

Esta perspectiva, muy alineada a la idea de revisitar y develar algunos de los sentidos y significados que se despliegan a partir de las prácticas, se fue transformando a partir de mi

trayecto de formación en la Maestría en Enseñanza Universitaria, en una preocupación cada vez más clara por proponer una aproximación comprensiva al complejo entramado con que se solapan diferentes formas de pensar en la práctica.

Por una parte, es observable una coincidencia entre varios autores, respecto a la relevancia que reviste la revisión de problemas vinculados al sentido y significados asignados a la práctica. Entre estos aportes más recientes, se destaca el trabajo de Monetti (2018), que articula enfoques de diferentes áreas de producción de conocimiento en torno a las Ciencias Sociales (CCSS): “La expresión «giro de la práctica» en las ciencias sociales (Schatzki, 2001; Kemmis, 2010) hace referencia a este cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica.” (Monetti, 2018, p. 199). Por otro lado, la EF se muestra especialmente propensa a la dispersión de significado respecto al término “práctica”, en el sentido de su fuerte vinculación con la actividad física, sus contenidos de desarrollo esencialmente motriz y una muy frecuente linealidad en el lenguaje cotidiano, que asume casi como sinónimos los campos de la EF, el deporte, la actividad física y la gimnasia, contribuyendo a representaciones que en general los perciben como una misma cosa.

Estas representaciones sociales dificultan con frecuencia la producción académica, por lo similar de los términos que se utilizan en el campo, y los diferentes sentidos que los mismos pueden arrastrar de su uso cotidiano. Siguiendo a Althusser (1967), esta es una de las mayores dificultades en la producción de discurso teórico:

El discurso científico y el discurso filosófico, tienen exigencias propias: utilizan palabras del lenguaje cotidiano, o expresiones compuestas, construidas con palabras del lenguaje cotidiano, pero que funcionan siempre *de un modo distinto* a como lo hacen en el lenguaje cotidiano. En el lenguaje teórico las palabras y expresiones funcionan como *conceptos teóricos*. Esto implica muy precisamente que en ellos el sentido de las palabras no está fijado por su uso corriente sino por las relaciones existentes entre los conceptos teóricos en el interior de su sistema. (Althusser, 1967, pp. 9-10)

Los deportes, la gimnasia y las actividades físicas se *practican*, por lo tanto, no es poco frecuente asumir que todo lo que allí acontece se confunda fácilmente con la dimensión de las *prácticas* en EF.



En la actualidad, la producción académica en EF deviene en una gran variedad de enfoques, en función del abordaje desde campos disciplinares más o menos próximos, que históricamente han poblado (y pueblan) los marcos de referencia conceptual en el área. Estas herencias van dejando sus rastros en la forma de conceptos acuñados desde sus respectivas disciplinas, pero que luego, simplificados por la acción de la enseñanza, van perdiendo su legitimidad y fundamentación, pasando a instalarse en un uso más frecuente pero menos preciso, y redefiniendo muchas veces sus sentidos en relación a otros conceptos diferentes, provenientes de disciplinas también diferentes, pero que utilizan términos similares. En esa dirección, Velozo (2010) acerca una perspectiva interesante: "...a educação científica simplifica os elementos da ciência, desconsiderando que sua história é complexa, caótica, permeada de enganos e diversificada, e os "fatos" científicos acabam sendo vistos como independentes de opinião, de crença ou de formação cultural" (Velozo, 2010, p. 86).

De alguna forma, a pesar del corto trayecto de la EF como disciplina académica, los marcos de referencia para su producción, así como la mayor parte de los conocimientos que se despliegan en sus prácticas, parecen procedentes de campos próximos, pero no necesariamente organizados en pos de una producción interdisciplinar, por ejemplo, o tendiente a una sistematización al menos posible. Por el contrario, la historia del Saber en EF posiblemente podría dar cuenta de una gama muy importante de influjos, desde áreas de producción de conocimiento que sencillamente parecen irreconciliables: psicología del desarrollo, psicoanálisis, teoría del entrenamiento, teoría social crítica, pedagogía, didáctica, y una extensa lista de disciplinas más. Esta formación superior no escapó a la estrategia intelectual general que Geertz (1973) denominó *estratigráfica*, y que intenta organizar de una forma lógica el conocimiento de diferentes campos disciplinares respecto al hombre:

Según esta concepción, el hombre es un compuesto en varios "niveles", cada uno de los cuales se superpone a los que están debajo y sustenta a los que están arriba. Cuando analiza uno al hombre quita capa tras capa y cada capa como tal es completa e irreductible en sí misma; al quitarla revela otra capa de diferente clase que está por debajo. Si se quitan las abigarradas formas de la cultura encuentra uno las regularidades funcionales y estructurales de la organización social. Si se quitan éstas, halla uno los factores psicológicos subyacentes (...) que les prestan su apoyo y las hacen posibles. Si se quitan los factores psicológicos encuentra uno los fundamentos biológicos (...) de todo el edificio de la vida humana. (Geertz, C., 2003, p. 46)

En esta pluralidad de enfoques posibles, me preocupa revisar la diversidad con que se muestra la idea de "práctica", no desde la lógica de pretender regular su funcionamiento ni de

normativizar su sentido, sino desde el interés de conocer las diversas estructuras con que se ve representada, sus vínculos con diferentes teorías, y las maneras en que estas formas de conceptualización facilitan o dificultan su comprensión. Parto de la premisa que las diferentes formas de pensar y proponer la práctica educativa -y en particular la de enseñanza-, se articulan con un complejo entramado teórico e ideológico, que habilita, entre otras cosas, sus posibilidades de ser revisada y comprendida, condicionando incluso la oportunidad de ser transformada.



***Problema de investigación***

Desde el interés particular de comprender los sentidos y significados asignados a la práctica en nuestro campo, el recorte se limita a los últimos cuatro planes de estudio del Profesorado/Licenciatura en EF del ISEF. Esta decisión intenta comprender muchas de las transformaciones más significativas que atravesó el área en las últimas décadas, aunque sin dudas no logra abarcarlas a todas. Sin embargo, es de destacar que, a la luz de las revisiones preliminares al menos, no parece haber modificaciones tan profundas en los diferentes diseños curriculares desde el año 1939, pasando por los de los años 1948, 1966, 1974 y 1981. Recorriéndolos (Anexo 1), no aparecen cambios relevantes más allá de variaciones en las denominaciones puntuales o de la selección de disciplinas, mayoritariamente provenientes de la gimnasia y el deporte, y en menor medida de los juegos y la recreación.

Como un modo de dar cuenta de este proceso sucesivo de modificaciones en el tiempo en el currículo del Profesorado en EF, considero para este trabajo el Plan de estudios del año 1981 como punto de partida en el análisis, en la idea que su estructura y distribución de asignaturas representa suficientemente a los diseños anteriores. En gran parte, esta decisión de recorte se argumenta además en que es el primer plan de estudios diseñado para estudiantes provenientes del Bachillerato Diversificado, a diferencia de los planes anteriores que tenían por requisito únicamente el Ciclo Básico de Educación Secundaria. Este requerimiento para el ingreso al profesorado en EF es incorporado en el año 1979, al decir de Gomensoro (2019). Se trata además del diseño curricular más antiguo desde el que se formó a docentes que aún están en actividad, lo que además parece un recorte sensato en la expectativa de intentar significar aspectos de nuestra actualidad y los sujetos que la construimos.

El objeto de estudio de este trabajo lo ocupan los diferentes sentidos que se construyen en torno al concepto de práctica, en la formación en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

Se procura establecer relaciones entre estos sentidos y las tradiciones más presentes en el campo, desde la estrategia de analizar los discursos latentes en algunos planes de estudio de la formación de profesores y licenciados en EF, en el acuerdo de que los mismos reflejan las tensiones y sintonías de un momento particular, pero además en un contexto de producción determinado, nunca ajeno a las lógicas dominantes en ese período.

Es una investigación de diseño bibliográfico, en el marco de las metodologías cualitativas, y considera para el estudio el análisis de contenido de los diseños curriculares para la formación en EF del ISEF, comprendidos entre los años 1981 y 2017.

Se espera contribuir a la clarificación de algunos de estos significados, así como sus posibles implicancias en la reflexión académica sobre la práctica, considerándola una dimensión compleja, que admite y demanda ser revisada desde perspectivas epistemológicas.



### ***Preguntas iniciales de la investigación***

Este trabajo intenta dar respuesta a una serie de interrogantes, que funcionan como su punto de partida:

¿Cuáles son los sentidos y significados que subyacen a las concepciones de práctica, presentes en los últimos cuatro planes de estudio de la formación en EF del ISEF?

¿De qué formas se relacionan estos sentidos posibles, con los discursos y tradiciones hegemónicas en el campo de la EF?

¿Cuáles son las posibilidades de comprender y transformar la práctica, de acuerdo al marco de referencia desde el que se la significa?

## **Objetivos**

### **Objetivo General:**

El objetivo general de mi investigación propone poner en discusión los diferentes conceptos de práctica que circulan en el campo de la EF, en relación con los discursos hegemónicos en la formación en el ISEF, intentando contribuir a una mejor comprensión de sus sentidos e implicancias, así como de sus posibilidades de transformación.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar y describir las diferentes concepciones de práctica en torno a la formación docente en EF, desde los documentos que representan los diseños curriculares de las últimas cuatro décadas del ISEF.
2. Evidenciar los discursos dominantes en el campo, sostenidos desde las principales tradiciones instaladas en la formación en el área, considerando las teorías y prácticas que fundamentan en cada caso.
3. Establecer un marco de comprensión sobre la conformación y posibles relaciones que sostienen y estructuran las tradiciones y discursos predominantes en el campo, en torno a las dimensiones de teoría y práctica.

**Reseña Metodológica**

Mi trabajo se enmarca en la perspectiva de los modelos cualitativos de investigación, dentro de la lógica del paradigma interpretativo, en función de considerar que el conocimiento que busco es producto de un desarrollo inductivo, alineado a la idea de construir el objeto de estudio, más que de descubrirlo. Adhiero a la perspectiva de Taylor y Bogdan (1994), cuando afirman que *“La investigación cualitativa es inductiva, los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos”* (Taylor, S. & Bogdan, R., 1994, p. 20). Esto es, componer a través del proceso metódico y sistemático de la investigación un marco de referencia que facilite la comprensión, en relación a objetos de estudio que con frecuencia tienen características muy especiales, que no responden a linealidades de causa y efecto, y sobre los que vale la pena profundizar en perspectiva interpretativa.

Esta corriente de investigación se instala con comodidad en lo que Klimosvky e Hidalgo (2012) identifican como el enfoque interpretativo, heredero según los autores de la perspectiva de Dilthey (1833-1911), en quien rastrean el interés en asignar mayor relevancia al análisis de las motivaciones para las acciones humanas, que a la búsqueda lineal de sus causas, como podría sugerir el enfoque naturalista.

El diseño es de tipo bibliográfico, desde la estrategia del análisis de contenido cualitativo en documentos. Con esta metodología de trabajo en la investigación, según Andréu (2001), se hace necesario considerar no solo las evidencias, sino los marcos referenciales de las mismas, a nivel explícito, pero también implícito: *“El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje”* (Andréu, J., 2001, p. 22).

El objeto empírico de la investigación está conformado por los diseños curriculares, en la forma de planes de estudio y documentos complementarios (programas, reglamentos, etc.), de los períodos 1981, 1992, 2004 y 2017. Considero para el trabajo que estos diseños no sólo representan las principales discusiones, acuerdos y tensiones de los últimos años de la formación en el ISEF, sino que además en ellos se pueden evidenciar una serie importante de modificaciones, algunas más profundas y estructurales, otras probablemente menos evidentes. En cualquier caso, en gran parte el recorte se argumenta también en la constatación de que la

mayoría de los actores que constituyen la vida institucional hoy en ISEF, se formaron (o forman) bajo la estructura curricular de alguno de estos diseños.

La estrategia de análisis que despliego se plantea desde una etapa inicial descriptiva, detectando y categorizando las evidencias y contextos de utilización del término “práctica/o” en los diferentes documentos, para luego profundizar en la fase interpretativa, relacionando esas expresiones con sus posibles marcos de sentido y significado, buscando los vínculos entre éstos y los discursos y tradiciones estructurados desde el marco teórico.

Me resultan insumos significativos, y posibles categorías del análisis de datos, elementos como el período cronológico de cada plan de estudios en cuestión, las áreas académicas que organizan sus asignaturas, cada asignatura/unidad curricular en particular, y eventualmente las partes de los programas del diseño donde se identifican los aspectos de interés (Descripción o Propuesta, Objetivos, Contenidos, Metodología, Evaluación, Bibliografía).

Del mismo modo, las categorías de análisis que se despliegan a partir de las evidencias intentan contener los variados significados del término y sus usos, considerando y agrupando las diferentes acepciones con que se lo refiere en cada caso. Estas agrupaciones procuran contener y organizar conceptualmente estos significados posibles, a modo de red semántica. A partir de allí es posible identificar relaciones más sólidas entre conceptos, programas, diseños y períodos históricos; en esta tarea es fundamental la asistencia del software de análisis cualitativo Atlas.ti, donde se estructura el proceso de sistematización de toda la información proveniente de los documentos analizados.

***Organización del texto.***

En adelante presento los hallazgos del trabajo de investigación realizado sobre los últimos cuatro planes de estudio de la formación en EF del Instituto Superior de Educación Física.

En el Marco Teórico propongo, por una parte, la discusión sobre las tradiciones más presentes en la formación en EF del ISEF, y, por otro lado, acerca diferentes concepciones de práctica, de teoría y sus relaciones posibles.

En el apartado donde describo la propuesta metodológica presento el modelo de trabajo y los recursos instrumentales utilizados. Posteriormente articulo las categorías de análisis que organizan los datos recogidos, con una estructura sostenida en el marco teórico expuesto.

Finalmente presento mis conclusiones, que procuran hacer visibles algunos vínculos entre las tradiciones en la formación y ciertas concepciones de práctica, discutiendo sus derivaciones e impactos posibles en la enseñanza superior en el campo.

**Marco teórico:**

En este apartado propongo los recursos teóricos desde los que compongo dos aspectos centrales en mi trabajo: Por un lado, las diferentes posibilidades de constitución y relación entre teoría y práctica (sobre todo y muy especialmente en el ámbito educativo), para poder contar con un marco de referencia al momento de analizar las implicancias y el alcance de las diferentes concepciones de “práctica”, habilitando posteriormente posibles reflexiones en torno a las posibilidades de la práctica educativa, de acuerdo a desde qué lugares se la teoriza. Por otra parte, estructuro un esquema de las tradiciones más presentes en la formación en EF, desde el rastreo de antecedentes que permiten asociar ciertas áreas de conocimientos, ciertos momentos históricos y ciertos propósitos y sentidos, con cada una de ellas.

***Algunas aproximaciones a la noción de práctica:***

Reflexionar sobre la práctica no es un tema nuevo ni poco abordado, especialmente en el terreno de las CCSS. De hecho, puede rastrearse desde Althusser (1975), que ya Aristóteles proponía una concepción compleja del asunto, cuando en *Ética* a Nicómaco planteaba una discusión entre al menos dos posibles significados para el término: práctica como sinónimo de *poiesis* o de *praxis*:

En su primer sentido, la práctica es *poiesis*, es decir, producción o fabricación (...)

En su segundo sentido, la práctica es *praxis*, aquí ya no es el objeto lo que resulta transformado por un agente y sus medios exteriores, sino el sujeto mismo que se transforma en su propia acción, su propia práctica (Althusser, L., 1975, p. 99)

Esta perspectiva atribuye a la práctica dos posibles concepciones, restringidas a la estructura teórica del materialismo histórico, centrandose en la exterioridad o la interioridad del objeto transformado: en el primer caso, dice Althusser, se trata de modificar un objeto exterior, y en el segundo es el propio sujeto quien resulta el objeto transformado.

Como una primera condición general, puede decirse desde esta mirada que la práctica indica una relación activa con lo real. Sintetiza toda acción adaptada a una materia determinada, y que procura resultados determinados.

Por otra parte, remite a una condición estrictamente humana; sólo puede pensarse en práctica en términos del contacto activo con lo real. Esta condición se ve reforzada en la idea de que toda práctica es además social, definida como proceso, donde juegan un papel relevante tanto

los elementos materiales, como los ideológicos, teóricos y humanos, que se adaptan unos a otros para que su acción produzca un resultado. *“Llamaremos entonces “práctica” a un proceso social que pone a agentes en contacto activo con lo real y produce resultados de utilidad social”* (Althusser, 1975; P. 103).

En otra línea, la perspectiva de Bourdieu (2007) en *El sentido práctico*, acerca algunos elementos de interés para componer un concepto al menos general sobre la práctica, que permite diferenciarla como fenómeno o dimensión compleja, todavía pasible de variadas interpretaciones, pero definiendo al menos algunas características permanentes:

La práctica se desarrolla en el tiempo y tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad, que destruye la sincronización; su estructura temporal, es decir su ritmo, su tempo y sobre todo su orientación, es constitutiva de su sentido: como en el caso de la música, toda manipulación de esa estructura, por más que se trate de un simple cambio de tempo, aceleración o disminución de la velocidad, le hace sufrir una desestructuración que no puede reducirse al efecto de un simple cambio de eje de referencia. En una palabra, debido a su total inmanencia con respecto a la duración, la práctica está ligada al tiempo, no solamente porque se juega en el tiempo, sino también porque ella juega estratégicamente con el tiempo y en particular con el tempo (Bourdieu, 2007, pp. 130-131)

En un plano de conceptualización especialmente sociológico, algunas de las características que definen conceptualmente el espacio de la práctica hacen referencia por una parte a su constitución implícita en el tiempo, y por otra al complejo entramado de elementos que pueden afectar, dirigir o significar sus sentidos posibles. Es decir, la práctica remite siempre a un momento concreto, y no puede evadir su desarrollo cronológico atado a un transcurrir inevitable; sin embargo, cualquier modificación en el más sutil de sus componentes o elementos podría generar cambios importantes en su orientación, y consecuencias profundas en su interpretación.

Desde una concepción de teoría y práctica en el marco de la educación, algunas de estas posibles direcciones que adelanta Bourdieu se ven atravesadas por las expectativas

axiológicas, derivando en general en diferentes formas de constituir y relacionar las dimensiones teóricas y prácticas de la realidad,

Como aproximación inicial y genérica a estas ideas en el ámbito educativo, puede afirmarse que la práctica es:

Una forma de actividad humana cooperativa socialmente establecida en la cual entramados característicos de acciones y actividades (el hacer) son comprensibles en términos de los acuerdos de ideas relevantes en discursos típicos (el decir), y cuando los sujetos y los objetos involucrados se distribuyen en conjuntos característicos de relaciones (lo relacional) y cuando este complejo de formas de decir, hacer y relacionarse se “mantienen unidos” en un proyecto distintivo (Kemmis, en Monetti, 2018, p. 201)

Siguiendo a Monetti (2018), no sería posible entender la práctica desprendida del marco de comprensión sobre el saber hacer, las normas que lo regulan, así como el contexto de finalidades, valores, emociones y modos aceptados en ella.

No es mi interés en este trabajo ahondar en los sentidos que se despliegan a partir de cierto contexto práctico, o de un grupo determinado de actores y sus relaciones, sino que me interesa especialmente profundizar en lo que Schatzki (en Monetti 2018) denomina estructura teleoafectiva de la práctica; esto es, los valores, finalidades, emociones y modos aceptados, que de una u otra manera van a constituir un marco único de referencia conceptual, que indudablemente contribuye a la significación y sentido que las prácticas desarrollan, pero que trasciende a los sujetos que las inscriben: “Hacer referencia a una práctica implica enfocar el lazo entre los sujetos humanos que participan de la misma y la transformación que producen de su entorno tanto físico, como social y mental” (Monetti, 2018, p. 203).

Me parece necesario diferenciar con claridad los propósitos de reflexión o significación de la práctica, de los de conceptualización sobre las condiciones que estructuran, permiten o dirigen esas prácticas posibles. Dicho de otro modo y siguiendo a Bourdieu (2007) y Monetti (2018), un primer nivel de abstracción permitiría pensar en una práctica (en sentido estricto), en la medida de poder contemplar su contexto de manifestación, atado a un lugar y tiempo determinados; otra cosa bien diferente es intentar comprender y significar el conjunto de condiciones que habilitan los posibles sentidos de la práctica (en sentido amplio) construidos

desde la historia, valores, finalidades o maneras más aceptadas en un determinado campo. En síntesis, en esta última perspectiva se encontraría la estructura teleoafectiva que trae Monetti desde Schatzki, como una categoría conceptual que permite diferenciar la reflexión para la comprensión de la práctica particular, del plano de las condiciones de posibilidad para los sentidos y significados de la práctica en general.

***Relaciones entre teoría y práctica en el ámbito educativo:***

Una forma de categorizar las maneras en que se constituyen y relacionan práctica y teoría en el ámbito educativo parte del trabajo de W. Carr (1997), quien entiende que es posible pensar en cuatro modos de conformación y relación entre teoría y práctica (enfoque del sentido común, enfoque de la ciencia aplicada, enfoque práctico y enfoque crítico), en la historia de la educación:

**Enfoque del Sentido Común:** Según el autor, la teoría que orienta la reflexión sobre la práctica, proviene generalmente de la propia práctica, ya sea de la experiencia vivida o transmitida de la tradición, del folklore, etc. Se trataría de un marco de referencia reconstruido permanentemente desde la subjetividad de los diferentes contextos de intervención, por ejemplo, y sujeto bastante más a las condiciones de sistematicidad producto de la memoria y la experiencia, que del rigor científico.

Desde esta configuración no es posible hablar de concepciones generalizables a manera de tesis, y cada perspectiva adquiere el valor que le asigna cada persona, o grupo de personas.

En este enfoque, el supuesto básico de que la teoría de la educación puede articularse desde dentro del mundo de la práctica es definitivo, porque como desde este punto de vista, la práctica incorpora sus propios conceptos y creencias, la teoría de la educación puede contentarse con identificar, codificar y poner a prueba los “principios prácticos” que expresan estos conceptos o creencias (Carr, 1996, p. 71)

Esta estructura teórica es la más presente en el accionar cotidiano, imprescindible además para comprender el contexto en el que se desarrolla una práctica determinada, si bien resulta de bajo o nulo rigor académico. Se imposibilita a partir de allí la generalización conceptual, ya que cada quién responde o resuelve desde sus criterios subjetivos, producto de las

vivencias (propias o compartidas), de lo que dispone en su entorno directo, y del acumulado de su historia de vida; en todas estas dimensiones el eje central está ubicado en la resolución de la práctica, frecuentemente operando a un nivel principalmente instrumental.

**Enfoque de Ciencia Aplicada:** En esta mirada, la teoría es un ámbito reservado únicamente al científico o al académico, y está muy alejada de los contextos de la práctica y los prácticos. Estas dimensiones tienen muy poco vínculo entre sí, y la direccionalidad de la relación es vertical: desde la teoría se determina lo que debe ocurrir en la práctica, o por qué es que ello ocurre. La producción de teoría se desarrolla de forma que su relación con la práctica es de aplicación o explicación; es decir, la teoría determina las condiciones en que debe funcionar o regularse la práctica, o bien explica las formas en que esta se manifiesta.

**Enfoque Práctico:** En este enfoque el rol del práctico es primordial, es quien intenta comprender racionalmente su realidad, apelando a recursos teóricos que lo asistan; pero se trata de teoría proveniente del ámbito académico/científico, por lo que este sujeto que se vincula y/o actúa en la práctica, debe tener la posibilidad de relacionarse también con el ámbito de producción de conocimiento académico o científico:

Pensado de este modo, la meta del "enfoque práctico" de la teoría de la educación consiste en proporcionar un saber práctico, lo que procura mediante la rehabilitación del arte de la "deliberación" como fundamento para hacer juicios educativamente defendibles acerca de la forma de intervenir en la compleja vida del aula y de la escuela. Con este fin, ofrece a los profesionales teorías interpretativas que describen su situación práctica de manera que pueda ayudarles a descubrir sus valores subyacentes y a poner de manifiesto los supuestos básicos tácitos y, hasta entonces, inconscientes, inherentes a su trabajo. (Carr, 1996, p. 73)

**Enfoque Crítico:** El cambio más trascendente respecto al enfoque anterior, viene dado por la finalidad; la única finalidad válida para el enfoque crítico es la modificación de la realidad, en procura de la emancipación. Este enfoque "pretende promover un conocimiento de sí mismo que no sólo "ilumine" a los profesionales sobre sus creencias y formas de ver las cosas, sino que también los emancipe de las creencias irracionales e ideas erróneas que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología" (Carr, 1996, p. 75). Si bien la idea de emancipación puede resultar idealista, e incluso romántica, cuando se la revisa en perspectiva crítica surge como un propósito educativo claro, contundente: ayudar a diferenciar lo natural de lo

naturalizado, es decir, contribuir a la formación de sujetos que adquieran conciencia de su lugar y de las condiciones que los limitan, sean éstas producto de sus acciones o de las estructuras en que en que están situados.

### ***Tradiciones en Educación Física:***

En el interés de componer un marco de referencia respecto a diferentes concepciones, intereses y propósitos en la formación superior en EF del ISEF, desde Davini (2005), acerco el concepto de tradición educativa, que me asiste en el trabajo como una categoría organizadora principal. Para esta autora, las tradiciones configuran las maneras de pensar y actuar que, construidas históricamente, se institucionalizan y mantienen en el tiempo, impregnando prácticas y concepciones de los sujetos. Sobreviven en la organización, currículum, prácticas y modos de percepción, orientando una determinada gama de acciones, y en consecuencia de prácticas.

A partir de diferentes fuentes y antecedentes, considero una estructura de tres grandes tradiciones en la formación en el área: biopolítica, pedagogizada y academicista. Si bien sus orígenes se van encontrando en diferentes momentos históricos, es observable la permanencia general de sus postulados de maneras más o menos explícitas, más allá que de acuerdo al interés puntual de las fuentes y estudios de referencia, algunas puedan variar su denominación o descripción particular.

### **Tradición biopolítica:**

Los primeros impulsos de la formación en EF en Uruguay y la región, parecen estar fuertemente relacionados a los discursos civilizadores y normalistas, al decir de Dogliotti (2012):

Mientras que las universidades medievales giran en torno al problema del saber, el normalismo se constituye en clave de la articulación entre individuo y sociedad, clave de los nuevos estados-Nación en su papel específico de control de los individuos y regulación de la población (Dogliotti, 2012, p. 238)

Así, la autora explica algunos de los sentidos desplegados en los inicios de la formación en el campo, mucho más próximo al ámbito del normalismo que de la tradición universitaria, donde

los aspectos relacionados a las lógicas de la moral y los valores parece tener una relevancia primordial. En su rastreo en documentos de la época, Dogliotti trae algunos extractos que iluminan con bastante claridad cuáles eran los intereses principales de la formación de maestros y profesores de EF, rescatando algunas concepciones clave para orientar la formación primero y la práctica después, tales como las de “conciencia”, las de “modelo a seguir” o las del “mandato patriótico”. Estos, además, se entrelazan con intereses higienistas, en una concepción de formación más técnica que académica: “Tres aspectos, la higiene, la moral y lo educativo, se articulan en un único mandato fundacional: civilizar al pueblo. Estos tres aspectos son puestos por encima de los conocimientos técnicos del profesor de EF” (Dogliotti, 2012, p. 239)

En esta perspectiva higienista el trabajo de Dogliotti dialoga con producciones de otros investigadores, como Rodríguez (2012):

...la imagen de un cuerpo fuerte es la imagen del progreso, la del cuerpo débil, es la imagen de una naturaleza contrariada en su desarrollo. Por otra parte, el ejercicio, la imposición sobre el cuerpo de las interdicciones higienistas, es visto como una inversión en la cual se pone en juego el futuro de la población (Rodríguez Gimenez, 2012, pp. 95-96)

El autor encuentra en estas expectativas de los discursos de la época, algunos sentidos que podrían vincularse con el eugenismo, corriente característica de finales del SXIX, que a modo de “pensar político”, centra las expectativas de la EF más en la función social de los sujetos saludables y su utilidad para el estado, que en la eventual mejora de la calidad de vida individual. Rescata con fuerza la noción del “ser social” antes que la del sujeto saludable, en algunos de los discursos de Varela, de fines del SXIX.

Esta noción de la eugenesia como una forma de pensar en las condiciones para promover el mejoramiento de la especie, se contraponen en parte con otras de la región, que le han atribuido una función fuertemente civilizadora, incluso de depuración racial.

Desde el trabajo de, puede observarse que el problema de definir con qué fines se desarrolló la EF en Argentina, toma con mayor vigor la perspectiva purificadora de la raza, detectándose algunas señales ya en los discursos de Sarmiento:

“La gimnástica civilizará a los tobas” En 1886 Domingo Faustino Sarmiento inmortalizó esta frase que no sólo expone su pensamiento respecto a la educación de los cuerpos sino que resume gran parte del ideario de quienes pensaron el país a fines del siglo XIX (Galak, 2014, p. 1545)

La educación de los cuerpos cumplirá una función clave, según el autor, en los impulsos civilizadores y normalizadores de la población, y vuelve a aparecer la noción que le atribuye a esta corriente de pensamiento, aparentemente sustentada en la fisiología y la higiene, una impronta fuertemente ideológica y política.

Sin embargo, el desarrollo de la perspectiva positivista del SXX trajo consigo otra impronta, que acercó los fines y propósitos del campo, y por ende de su formación, a los de variadas disciplinas científicas (o informadas científicamente al menos) que sobrepoblaron el área.

Es pertinente marcar una distinción, en particular cuando como en este trabajo, se pretende sondear en las nociones, estructuras y relaciones posibles entre teoría y práctica, distinguiendo los discursos higienistas eugenésicos, más asociados a las políticas de desarrollo y selección de la población, con un anclaje fuertemente ideológico (centrado en la lógica de una sociedad productiva, sana y bella), de los del higienismo biomédico y cientista desarrollado durante todo el SXX, mucho más emparentado con la producción de conocimiento de las diferentes disciplinas y Ciencias Biológicas (CCBB), atravesadas por el paradigma positivista.

Siguiendo a Dogliotti, desde el análisis de algunos de los discursos fundacionales de la EF en el Uruguay, “El saber médico es el que otorga científicidad a la EF, entendida fundamentalmente como gimnasia. El concepto de ciencia que deja entrever Lamas en su disertación está imbuido de positivismo.” (Dogliotti, 2012, p. 112). La penetración del discurso científicista moderno es observable en muchas áreas de conocimiento, tanto más si sus prácticas parecen naturalmente vinculadas a los discursos en torno a la salud de los cuerpos. De esta forma la perspectiva biomédica positivista se instaló de manera hegemónica en EF, trayendo consigo una serie de propósitos y estructuras que pautaron fuertemente la manera de pensar, definir y desarrollar sus prácticas.

Es posible rastrear el legado de estas corrientes de pensamiento hasta la actualidad en gran parte de las prácticas del ámbito profesional, centradas fundamentalmente en el ideal de la eficacia. En esa línea, se propone la educación del cuerpo biológico como una necesidad que

atienda las demandas del mundo cotidiano, apuntando al progreso, la producción y el crecimiento ilimitado, controlando a la naturaleza. Es el marco ideal para el desarrollo de una forma particular de racionalidad, la técnica.

Según Rodríguez Giménez (2012) el saber del cuerpo se disipa para reducirse a una técnica, en su paso por la práctica al servicio de la biopolítica. El siglo XX permitió la omnipotencia de la técnica, permitiéndole incluso su autonomía respecto al saber. Esto es, el desarrollo de la técnica como señal distintiva de esta tradición en el campo, favorece además algunas formas de pensar y hacer en EF, ubicando al cuerpo y su movimiento al nivel de un medio para alcanzar otros fines, casi siempre externos, resueltos a priori por la disciplina.

Este desarrollo de la técnica como sinónimo del buen desempeño en la práctica, es un signo del auge del positivismo y su penetración en la formación para la educación de los cuerpos. Al decir de Alonso (2007):

Este saber o techné que habla de un conocimiento particular de la práctica implicada, está siempre en relación con la ética y la filosofía. Esta consideración de la totalidad del ente va a ser relegada por la ciencia positivista en su intento por validar lo externo al sujeto, lo objetivo. La separación y especialización de disciplinas que hablen del cuerpo desde miradas parciales, con predominio de las ciencias naturales, será una característica de la ciencia moderna (Alonso, 2007, p. 318)

Para la autora, el culto moderno de la técnica tiene un fuerte anclaje en la mirada positivista, de corte mecanicista, desarrollado como modo eficaz de pretender controlar la naturaleza, propósito típico del positivismo.

En síntesis, puede hablarse de una fuerte tradición biopolítica emparentada al surgimiento mismo de la formación de docentes en EF en el Uruguay, pero resulta necesario realizar una diferenciación; por una parte, puede reconocerse una tendencia a favorecer las prácticas tanto formativas como selectivas, desde la ideología del mejoramiento de la especie (o raza), con fuerte énfasis en lo moral, lo patriótico y ciudadano; y por otra, se percibe con mucha claridad la matriz de las prácticas sustentadas en el desarrollo de la técnica como formas eficientes y económicas del uso del cuerpo, desde el acumulado producido desde la estructura de la

ciencia moderna, orientada a las ciencias naturales, especialmente las que estudian la biología humana.

### **Tradición pedagogizada:**

En el transcurso de la historia de la formación en EF puede reconocerse, en diferentes aportes, una fuerte entrada de los discursos pedagógicos de la escuela crítica, especialmente sobre la década de los 90. Se percibe allí, al decir de Rodríguez (2018) un cambio relevante en la matriz de significación de las prácticas en EF:

En este punto se puede decir que las ciencias de la educación pusieron en jaque, epistémicamente, a la educación física, pero no la cambiaron. Entonces, ¿en qué la pusieron en jaque? En algo bastante importante y definitivo: pusieron un límite a la proliferación de la falacia naturalista, a la deducción de principios para la práctica a partir de las ciencias biomédicas (Rodríguez Giménez, 2018, p. 57)

Desde el análisis del autor, es notorio el ingreso al campo de la formación superior en EF de los discursos pedagógicos, sostenidos principalmente desde producciones del área de la Psicología del desarrollo (entre otras), los que rápidamente colmaron las expectativas de los profesores que, en general, venían resistiendo la sucesión irreflexiva de prácticas propuestas desde un marco centrado en la eficacia. Sin embargo, su perspectiva deja entrever de inmediato las dificultades epistemológicas de la rápida adhesión a las Ciencias de la Educación (CCEE), sujetos a la producción en campos de conocimientos bastante desprovistos del rigor científico necesario; "...o son ciencias, o son educación." (Rodríguez Giménez, 2018, p. 57). En síntesis, esta corriente anclada en el conjunto de disciplinas denominado CCEE tuvo su ingreso e impulso en la formación en ISEF, sirviendo de fundamento para el desplazamiento parcial de las expectativas biomédicas tradicionales hasta ese momento, pero presentando a la vez serias limitaciones para la consolidación de un campo académico concreto. Según el autor, esto obedecería posiblemente al tipo de legitimación de sus postulados, generalmente desarrollados desde una perspectiva de producción bastante más vinculada a las demandas de las prácticas educativas y sus propósitos, que al rigor de la producción académica pura o científica.

Chiappini y Ferrés (2014), en el trabajo donde describen el proceso de cambios que llevó al ISEF desde la órbita de gestión política de la Comisión Nacional de Educación Física (luego Ministerio de Deporte y Juventud), a instalarse en la Universidad de la república, justifican los cambios propuestos entre el Plan de Estudios del año 2004 respecto a los anteriores, diciendo que:

Las asignaturas provenientes de las Ciencias de la Educación debían constituirse en el eje de la formación de educadores junto a las destrezas técnicas específicas de la profesión. Por su parte, las asignaturas llamadas “prácticas”, con enfoque exclusivamente técnico, debían perder a su vez, su centralidad en las ejecuciones para poner énfasis en sus enseñanzas (Chiappini, D. y Ferrés, C., 2014, p. 27)

Pero esta tradición no se instala desprendida de crítica, ni como una solución definitiva para el campo; muy por el contrario, y en sintonía con lo que varios autores identifican como el auge de las CCEE, es en la década de los 90' que se comienzan a instalar con más énfasis las discusiones en torno a los cometidos de la Educación Física como disciplina educativa.

Aparecen nuevas tensiones, en general heredadas de la Psicología del Desarrollo y Educativa, que ponen énfasis en el aprendizaje. Allí se reconocen algunas de las corrientes clásicas conductistas, pasando luego a instalarse nociones constructivistas y finalmente significativistas.

En ese debate resurge el pensamiento didáctico, en primer lugar, redefiniendo su propio objeto, haciendo foco ahora en la enseñanza como un proceso complejo, que pulsa entre un conocimiento y una demanda de aprendizaje dados. Esta perspectiva contemporánea procura dejar de lado el pensamiento meramente técnico y/o metodológico, para abordar nuevas miradas que problematicen dimensiones teóricas, históricas y políticas. Quizás uno de los rasgos más distintivos de esta tradición, tenga que ver con la búsqueda de empoderamiento del docente, habilitando y estimulando su formación para la problematización y la producción de conocimiento, en general en torno a los problemas de su campo y de su práctica. Desde Díaz Barriga (1991):

Un problema fundamental de la didáctica es el desconocimiento de la triple dimensión en la que ésta se puede conformar (...) en nuestra perspectiva, la didáctica es una disciplina: Teórica, histórica y política. Es teórica en cuanto

responde a concepciones amplias de educación (...) Es histórica en cuanto sus propuestas son resultados de momentos históricos específicos (...) Es política porque su propuesta se engarza a un proyecto social (Díaz Barriga, A., 1995, p. 23)

Esta brecha en el pensamiento sobre las prácticas educativas, y en particular sobre las de enseñanza, vino sucedida por una intención consolidada en los ámbitos de formación docente de reivindicar la preocupación por los objetos de enseñanza, desde el advenimiento de una reconfiguración didáctica en la región. Son vastos los trabajos que recuperan la perspectiva del docente en relación a sus propias prácticas, y en consecuencia son variados los enfoques que sirven como soporte o anclaje a estas producciones; los hay más ocupados de las expectativas de aprendizaje, como de contenido de enseñanza o del proceso pedagógico y formativo.

Esta encrucijada de intereses pedagógicos, por un lado, y postulados provenientes de múltiples disciplinas de la educación y las CCSS por otro, produjo una fuerte crisis de sentido en la formación docente en EF. De esto dan cuenta algunas producciones del momento, que intentan establecer marcos de referencia para la reflexión sobre las prácticas, en particular de enseñanza, a la luz de una producción de conocimiento cada vez mayor y cada vez más ecléctica, que dificultaba sentar bases sólidas a la formación en cuestión. Se comienzan a delinear algunos acuerdos necesarios, que permitirían avanzar en la conformación de una masa crítica en la reflexión en torno a la formación docente en el campo.

En palabras de Lorenzo (1998),

(...) podríamos decir que la didáctica se viene ocupando, en estos días, de la vigilancia epistemológica en la presentación del saber, es decir, del análisis de la circulación del conocimiento en los contextos de enseñanza y sus posibles deslizamientos.

Si la didáctica es la teoría de la enseñanza, entonces:

- no es equivalente a dar clase (sin que esto signifique que cuando desarrollamos nuestra tarea docente no estemos manifestando adhesión a un paradigma didáctico).
- no es equivalente a metodología
- no es equivalente a planificación

- no es equivalente a evaluación
- los objetivos que nos debemos plantear, en tanto docentes, son objetivos de enseñanza y no de aprendizaje (Lorenzo, E., 1998, p. 18)

En esta visión de la formación superior en EF, surgen la investigación y la producción de conocimiento como muestras incipientes de un interés académico, aunque posiblemente carente del rigor científico que algunas áreas demandan. Sin embargo, son muchos los trabajos que comienzan a considerar los fenómenos asociados a las prácticas en el área, en especial atendiendo problemas relacionados a cuestiones didácticas, cuando no en relación al currículo o a la evaluación. Posiblemente esta última sea la que pone más en evidencia los recortes teóricos desde donde se piensan las prácticas, o hacia los que éstas son dirigidas, desde la idea que las formas y dispositivos para la evaluación de aprendizajes dispuestos por los docentes, reflejan sus concepciones más profundas sobre enseñanza, aprendizaje y educación entre otros.

En esa dirección, aportes como los de Sarni (2004) comienzan a poner en discusión la necesidad de revisar no sólo las propuestas de evaluación, sino muy especialmente sus fundamentos teóricos, en el reconocimiento que estos condicionan de maneras solapadas los intereses y alcances de sus planteos respecto a las prácticas de evaluación. Para la autora es esencial considerar algunas dimensiones importantes para la transformación de la cultura de la evaluación, que pasan tanto por el modelo de gestión institucional, como por la formación docente permanente, en pos de facilitar la revisión de las propias concepciones de evaluación, pero muy especialmente por la sintonía con otros campos disciplinares:

Como toda práctica pedagógica y didáctica, la evaluación y sus concepciones representan lógicamente la forma en la que es tratada o es propuesta en las clases por el docente, y a su vez sustenta racional o irracionalmente la forma en la que se desarrolla y/o el instrumento que para ella se construye por este actor (Sarni, M., 2004, p. 22)

Como síntesis, esta cita ejemplifica cómo la incipiente masa crítica de la época recoge muchas de las dudas, dificultades y contradicciones emergentes en sus prácticas, desde miradas que no se alinean estrictamente a una dimensión instrumental, sino que, por el contrario, abrevan y cuestionan a la vez sus propias fuentes, reclamando por una parte el empoderamiento del

agente clave en el proceso de enseñanza (el docente), y por otro la necesidad de ampliar armónicamente la perspectiva de la reflexión sobre la práctica, desde los campos disciplinares que asisten para la producción de conocimiento en el campo.

En esta etapa de cambio de siglo, la resistencia a los discursos biomédicos hegemónicos va dando cuenta de una nueva tradición en la formación superior, que irrumpe especialmente desde las disciplinas vinculadas a la educación y las CCSS con un propósito claro de legitimidad para los propios docentes –especialmente con respecto a los sentidos que despliegan sus prácticas-, y de reclamo inexorable de formación y actualización permanente para su mejor comprensión de las mismas.

### **Tradición academicista:**

En los últimos años en nuestro país, con el pasaje del ISEF a la órbita de la UDELAR, varios autores coinciden en el surgimiento de nuevas expectativas en el campo, muy de la mano de la necesidad de la producción académica a la que, de alguna manera, el nuevo estatus disciplinar de la EF parece tener que rendir cuentas.

En un intento por comprender de forma sistemática estos intereses, apelando a algunos recursos teóricos que permitan describirlos con mayor claridad, recorro a un paralelismo entre gran parte de la producción académica actual en EF y una de las corrientes de pensamiento en las artes, el academicismo, tomando este concepto acuñado a partir de la École des Beaux-Arts (Escuela de Bellas Artes de París) del siglo XIX para poner en evidencia algunos de los parámetros que el propio campo impone a gran parte de su producción.

En las artes y la Arquitectura esta corriente surgida en el S XIX en la École des Beaux-Arts, buscó promover un modelo de pensar, hacer y gustar el arte, en particular la pintura. Desde lineamientos tanto estéticos como ideológicos, al decir de Campas Montaner (2007), esta corriente artística presenta características específicas: responder a los principios del racionalismo cartesiano; un fuerte interés por uniformizar los aspectos de la vida social y

cultural; mantener saludable distancia de los artesanos, reivindicando el carácter intelectual del artista; y la jerarquía de la perspectiva histórica, entre otras.

Si bien la producción de conocimiento en EF no puede asimilarse naturalmente a las artes, a la luz de estos lineamientos no resulta difícil imaginar la proximidad, más en los propósitos que en los resultados, entre aquella corriente que pretendió regular el funcionamiento de la estética en las artes y algunas de las producciones actuales en nuestra área. En la actualidad se pondera muy especialmente la producción que se suscribe a los cánones academicistas, recuperando discursos filosóficos de la antigüedad, desarrollando la fundamentación etimológica como principal vía de legitimación, o instalando algunos modelos teóricos y metodológicos como los únicos recursos legítimos para la producción de discurso teórico, entre otras manifestaciones posibles.

Sin embargo, una dificultad asociada a menudo a estas producciones, surge en la necesidad de un anclaje teórico clásico para los enunciados, que provienen casi por definición de ámbitos externos al campo de la EF, constituyendo en general muy sólidos aportes para otras áreas de desarrollo académico, pero débiles desde la perspectiva autónoma de nuestro campo.

La reciente tendencia a la investigación en torno a objetos de estudio definidos desde disciplinas cercanas se ha establecido con suficiente contundencia, gozando del estatus que en general las CCSS y las Humanidades les brindan. En esa línea se produce conocimiento en torno a perspectivas historiográficas, psicoanalíticas, sociológicas o antropológicas, por ejemplo, que definen sus problemas y desarrollan su conocimiento en una lógica que Bracht (1996) podría definir como heterónoma. Para el autor, la legitimación de la EF como campo de conocimiento atraviesa una disyuntiva entre dos fuertes tendencias: las corrientes autónomas y heterónomas, como maneras de intentar enfrentar el problema de la indefinición del objeto de estudio, en su trabajo específicamente enfocado a los saberes de la disciplina en el ámbito educativo formal. Por una parte, una corriente que le asigna valor a la disciplina en tanto corresponda a los intereses, métodos y prácticas de otros campos anexos o cercanos, definida como tendencia heterónoma; por otra, la que procura legitimarla como una disciplina autónoma, con sus propios saberes y propósitos. En esta última dirección el mismo autor adelanta su perspectiva respecto a la posibilidad de constituir un objeto de estudio genuino de la EF: "...la Educación Física precisa construir su objeto a partir de la intervención pedagógica. Ésta es la que debe orientar la construcción de la problemática teórica que va a guiar el estudio de su objeto." (Bracht, V., 1996, pp. 130-131).



Sin embargo, para gran parte de la producción académica actual en el área, el aspecto pedagógico o educativo parece haber perdido interés, o adolecer de debilidades que no son dignas del debate científico.

Siguiendo a Juan Ballén Rodríguez (2014), las relaciones entre las humanidades, la universidad y la educación se producen a través de las conexiones con el arte, el símbolo, la metáfora y la virtualidad. El autor presenta un análisis a contraluz de los escenarios discursivos y técnicos de estas relaciones, desde las propuestas filosóficas de Werner Jaeger, Enrique Rodó, Edwar Said, Jacques Derrida y Lluís Duch. En relación a la corriente academicista en la producción de conocimiento académico en la Universidad, dice el autor:

Desde la perspectiva de Werner Jaeger se retoma el concepto de paideia griega, modelo educativo que reivindica el ideal de la cultura helénica volcada hacia el cultivo de las letras antiguas (el griego y el latín), la filosofía y la plasticidad del cuerpo. En esta tradición las humanidades y la filología clásica van de la mano, de tal suerte que las principales tesis del filósofo helenista están ambientadas por un aire historicista y academicista, en la que el humanista deviene en una especie de investigador de las primeras fuentes (paleografía y archivística), y cuya tarea será la de cotejar las obras egregias de la antigüedad griega, para luego significarlas en el presente. Esta visión eurocéntrica asume que los antecedentes culturales de la vieja Europa tienen en la Grecia antigua un modelo educativo de obligada consulta para las jóvenes generaciones. (Ballén Rodríguez, J., 2014, pp. 202-203)

Por otra parte, desde el trabajo de Didier Lapeyronnie (2006), es posible caracterizar esta perspectiva como la forma en que los sociólogos radicales se intentan definir a sí mismos con una objetividad externa a la sociedad, conformando una estructura de corte elitista, donde sólo un reducido grupo de sabios puede acceder a la lucidez que ofrecen la teoría y los valores universales; sólo estos iluminados escaparían a los designios del determinismo social, para poder observar cómo ese determinismo opera en las vidas de otros:

Since the early 1990s, a very successful approach has developed in sociology in France called "radical academicism". It involves the sociologist identifying himself or herself with an "objectivity" external to society (and incarnated by the institution), and it leads to a kind of elitism: only an elite made up of "savants" can accede to the lucidity offered by theory and universal values; only its

members escape social determinism and can perceive such determinism at work in the lives of others (Lapeyronnie, D., 2006, p. 3)

Las relaciones entre teoría y práctica en esta perspectiva son el resultado de la hegemonía de la teoría, como espacio al resguardo del determinismo social y la ideología (que contaminan la práctica), propiciando entonces construcciones que dicotomizan los objetos de estudio en facetas teóricas y prácticas: las primeras son las dignas de investigación, revisión y análisis para los eruditos; las últimas, resorte de resolución instrumental para los prácticos, los docentes.

***Estrategia metodológica:***

El modelo de investigación desarrollado se centró en identificar y codificar el uso del término “práctica” (y derivados) en las fuentes y recursos seleccionados, desde un sistema de categorías que permitió organizar los datos en un estudio cualitativo de análisis de contenido.

Las fuentes para el trabajo las constituyeron 217 documentos, conformados por 213 programas de Unidades Curriculares y Asignaturas de la formación en EF del ISEF, así como sus respectivos 4 planes de estudio.

**Objeto empírico de la investigación:**

Los documentos que analicé estuvieron organizados en cuatro planes de estudio, los últimos cuatro diseños curriculares que orientaron (y orientan) la formación superior en EF del ISEF: Planes de 1981, 1992, 2004 y 2017.

Estos planes responden a modelos de diseño curricular muy diferentes entre sí, y parece necesario detenerse en analizar sus estructuras, sus criterios de organización interna y sus intereses más generales, así como algunas características de sus contextos de producción, de manera de contextualizarlos.

Desde una mirada más general, pueden observarse algunas variaciones en los criterios organizadores de asignaturas y contenidos; mientras los planes del año 1981 y 1992 parecen seguir una estructura en base a niveles de formación, y sus trayectos están sujetos sobre todo a la lógica progresión de avance del alumno en sus diferentes etapas, los diseños del año 2004 y 2017 enfatizan los trayectos por recorridos más centrados en los contenidos, al menos en las áreas temáticas o académicas. Los criterios de condicionalidad para el cursado también son significativamente distintos en cada uno de estos planes, y de alguna manera parte de estas estructuras también podrían estar relacionadas con las poblaciones de estudiantes para las que estaban pensadas.

Las políticas de ingreso a la carrera docente en EF son sin dudas objeto de un análisis muy particular. Desde sus inicios, la formación superior en EF presentó algunas particularidades respecto a las posibilidades de ingreso, desde exámenes de admisión físico-deportivos con rankings de rendimiento, hasta procesos de sorteo para la distribución de cupos. La matrícula de ingreso se ha mostrado en crecimiento desde algunas décadas atrás, y en parte varias de las transformaciones en los diseños curriculares podrían tener algún sentido también orientado a ese respecto. Durante los ingresos de los años 1981 hasta 1991 inclusive, alrededor de 50

estudiantes ingresaban al ISEF por año, atravesando pruebas sobre todo físicas donde se valoraban los rendimientos y se establecía un escalafón. Salvo algunas excepciones acompañadas de particularidades políticas muy circunstanciales, estas condiciones no variaron demasiado hasta el año 2007, donde al decir de Gomensoro et al (2019), se comienza a ampliar la matriz de ingreso progresivamente, pero siempre sujeta a alguna forma de restricción; estas políticas van variando a lo largo de los años, sustituyendo los criterios de medición de rendimiento físico, por rendimiento académico, medido en pruebas escritas. Es a partir del año 2012 cuando se profundiza el debate institucional, ya en plena órbita universitaria, y recién a partir del año 2016 se sustituye cualquier tipo de prueba o evaluación, por los mecanismos aleatorios de selección, en función de una proyección de ingreso cada vez mayor, a medida que las estructuras institucionales avanzan buscando satisfacer la demanda de formación. En el año 2020 se estableció una razón de unos 1300 cupos para las diferentes carreras del ISEF distribuidos en tres de los centros regionales (Montevideo con 900, Maldonado con 300, Rivera con 100) y se liberó completamente el ingreso en el Centro Universitario de Paysandú (CUP).

Considerando el contexto de población estudiantil entonces, es interesante pensar que los planes de los años 1981 y 1992 fueron pensados para generaciones de 50 estudiantes (25 hombres y 25 mujeres) en las diferentes sedes en ese momento (Montevideo, Maldonado y Paysandú), que el diseño curricular del año 2004 aún se encontraba anclado a esta matriz selectiva, incorporándose progresivamente más estudiantes, y que es recién a partir del Plan de 2017 que se establece el diseño curricular con relativa independencia de la cantidad de estudiantes que puedan ingresar a la carrera. Estas consideraciones no son menores cuando se contempla que se trata de una formación en la que algunas áreas, como la “Práctica Docente”, “Práctica Profesional” o similares, demandan un alto nivel de presencialidad y una relación muy ajustada de estudiantes por docente, generando con frecuencia espacios de fuerte tensión entre las posibilidades de democratización de la formación en EF, y las condiciones de infraestructura y cuerpos docentes para sostener las demandas.

A manera de síntesis, esquematizo un modelo comparativo y algunos de los ejes que sostienen los trayectos en cada estructura curricular:

	Plan 1981	Plan 1992	Plan 2004	Plan 2017
<b>Extensión de la carrera</b>	3 años	4 años	4 años	4 años
<b>Política de ingreso</b>	Selección de 50 estudiantes (25 hombres y 25 mujeres) por Centro, a través de ranking de pruebas físico-deportivas	Selección de 50 estudiantes (25 hombres y 25 mujeres) por Centro, a través de pruebas físico-deportivas. Se agrega Escolaridad (Secundaria) con el 25% de ponderación en el Ranking	Selección de 50 estudiantes por centro, que aumenta progresivamente en cada generación. Las pruebas físicas se desplazan al criterio de Aptitud y el ranking o escalafón de ingreso se establece desde pruebas escritas	Sorteo a partir de cupos disponibles en cada centro. En 2020 se libera la matrícula en CUP
<b>Criterios articuladores del tránsito académico</b>	EL título de la carrera es Profesorado en EF. Se despliega muy sujeto a la linealidad entre asignaturas vinculadas directamente (por ejemplo, no se podía cursar Natación II sin haber aprobado antes Natación I), y a la lógica de los niveles de formación establecidos en la curricula (no se podía ingresar a 3er año sin aprobar asignaturas del 1er año). El trayecto debía recorrerse de forma bastante uniforme, con un control importante de la secuencia de asignaturas y contenidos	El trayecto de formación sigue criterios muy similares a los establecidos en el Plan 1981, siendo aún un Profesorado en EF, e incorporando una carga muy significativa de horas y asignaturas organizadas desde Áreas de Conocimientos: Ciencias de la Educación, Ciencias Biológicas y Ciencias del Movimiento. Si bien el desarrollo estaba sujeto a una estructura bastante rígida de previaturas y condicionalidades, habilitaba cierta especialización en alguna de tres temáticas posibles en el 8° semestre: Área Deportes, Área Recreación o Área Excepcionales	La formación pasa a denominarse Licenciatura en EF, y se desarrolla desde 3 áreas de conocimiento derivadas de las ya creadas en el Plan 1992: Área de las Ciencias de la Educación, Área de las Ciencias Biológicas y Área Técnico Profesional. A partir del ingreso a la UDELAR, se creditiza la estructura de formación y se discuten y redistribuyen las áreas, conformando los Departamentos Académicos de EF y Deporte; EF y Salud; EF y Prácticas Corporales; EF, Tiempo Libre y Ocio	Este plan de Licenciatura en EF surge de la discusión interna de los Departamentos Académicos, desde el criterio de definir objetos de conocimiento antes que asignaturas o etapas. Aumenta significativamente la cursabilidad del trayecto académico, que permanece creditizado. La distribución de Unidades Curriculares sigue un criterio de baja condicionalidad, habilitando a transitar diferentes niveles en la medida de satisfacer algunas previaturas definidas académicamente.
<b>Producción de egreso</b>	No había demanda de producción final	Proyecto de Tesis individual desarrollado desde la asignatura Investigación en el Área (8° semestre)	Tesina grupal orientada por docentes tutores (4° año)	Tesina grupal desde Seminarios justificados en los grupos de investigación en ISEF (4° año)

Tabla 1: Comparativa de los Planes de Estudio analizados

Fuente: Elaboración personal

En adelante introduzco algunas consideraciones respecto a los contextos de producción, así como en relación a las lógicas que sostienen las estructuras curriculares en cada caso:

Plan de 1981: Utilicé para este trabajo 62 programas de asignaturas y el documento de Estructura Académica Plan 1981.

Este currículo no está organizado a partir de áreas temáticas o de conocimiento, sino exclusivamente por niveles de formación, desarrollándose en 3 años de 28 semanas de clases cada uno.

Si bien el trayecto total está compuesto por 36 asignaturas, para este trabajo se utilizaron también 19 programas que se reformularon en las posteriores ediciones del Plan, entre los años 1982 al 1988. Además, son varias las asignaturas que contaban con un programa para la rama masculina y otro para la femenina; todas las versiones fueron incluidas en el estudio.

El momento de gestión e implementación de este diseño curricular tiene que ver con una etapa compleja de nuestra historia reciente, atravesada por la dictadura cívico-militar.

Las políticas de ingreso restringido, así como las prácticas normalizadoras y controladoras del cuerpo (al decir de Dogliotti, 2012, y Rodríguez Giménez, 2012), obedecían tanto a una fuerte tradición de selección y formación de los aspirantes al Curso de Profesores de EF, como a políticas implementadas a partir de la dictadura cívico-militar entre los años 1973 y 1985. El ingreso restringido con prueba de rendimiento físico y ranking de rendimiento fue un requisito de la formación en EF del ISEF hasta el año 2015 inclusive, por lo que es razonable pensarlos más como un legado perdurable de aquellas expectativas eugenésicas originarias de la EF. Sin embargo, es posible identificar en algunos contenidos de enseñanza curricular en el área, el interés normativo, controlador y militarizado característico de esta etapa nefasta de la historia reciente; desde Rodríguez Gimenez (2009):

El caso de lo que se conoció como “bolilla 5” es uno de los ejemplos más notorios. La “bolilla 5” es una unidad dentro del programa de EF obligatoria en la enseñanza media curricular, destinada a la instrucción en “formación”, dentro de la cual se encuentran las posiciones, formaciones, numeración de clases, giros a pie firme, marchas y despliegues. Las clases de EF en las que se trabajaba esta bolilla estaban destinadas a producir una retórica corporal específica: podemos sugerir la idea de “cuerpo militarizado” toda vez que se enseñaba a formar como un cuadro militar, a marcar el paso, a caminar a paso redoblado, a marchar marcando el paso, a marchar a paso redoblado, etc. (Rodríguez, R., 2009, p. 137)

De algún modo, a través de recuperar algunos contenidos vinculados a las prácticas con el cuerpo de comienzos del SXX y ya en desuso en los comienzos de la década de 1970, el régimen cívico-militar, con el ISEF además intervenido, permea con sus intereses normativos desde la formación superior a la intervención en la educación media sobre todo, también

legislada como obligatoria en este período, según puede rastrearse en el texto sobre historia de la educación secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública:

Fue por tanto durante el período dictatorial que se incluyó la EF como asignatura en igualdad de condiciones con respecto a las otras. Lamentablemente, la orientación era de carácter disciplinador y militarista, destacándose la “Bolilla 5” que fuera el buque insignia de la propuesta y simultáneamente, el centro de la resistencia docente al sentido profundo de la misma. La Bolilla 5 era exigida en cada visita inspectiva y es necesario destacar que muchas/os profesoras/es, se negaron a dictarla en sus clases, a pesar de las recomendaciones y sanciones recibidas como consecuencia. (Nahum, B., 2008, p. 414)

El plan de estudios del año 1981 se estructura en torno a una serie de asignaturas, que mantiene una relación bastante directa con los planes predecesores, donde no es posible rastrear un documento general organizador del trayecto de formación. La lógica dominante podría definirse como normalista, al decir de Rodríguez (2013), como reflejo además de una de las perspectivas constitutivas en lo curricular de la formación superior en EF en nuestro país. Así, el criterio interno que permitiría organizar las diferentes materias, está sujeto a la idea de desarrollo progresivo de los niveles, considerando los 3 años de formación como etapas sucesivas, donde se van instalando niveles consecutivos de avance en el tratamiento de cada abordaje disciplinar. Los estudiantes debían completar y aprobar los niveles iniciales para poder avanzar en la secuencia de la formación, de un modo progresiva y lineal.

A efectos de sistematizar los documentos para este estudio, y a falta de una estructura de base en el propio plan, utilicé un criterio organizador centrado en las áreas de conocimientos de las que cada asignatura parece abreviar, conformando cuatro ejes temáticos: Área de las CCBB, Área de las CCEE, Área de las Ciencias del Movimiento (CCMM) y Área de las CCSS. Las denominaciones de estas categorías de organización interna fueron tomadas en parte de la estructura del Plan 1992, salvo la de CCSS, creada a efectos de diferenciar algunas asignaturas no tan emparentadas a priori con el campo de la educación, pero claramente identificables en el escenario académico de las CCSS o las Humanidades. Otra particularidad es la denominación de CCMM para organizar aquellas materias, asignaturas o unidades curriculares vinculadas con las diferentes disciplinas que implican un desarrollo concreto en el contexto de las prácticas; si bien es una categoría muy funcional para el trabajo y resulta muy claro nuclear las asignaturas del ámbito de los deportes, las gimnasias, la recreación y los

ritmos, no es posible pensar formalmente que estas áreas constituyan en sí mismas un campo científico, o que alguna de ellas se pudiera identificar con una disciplina científica. Sin embargo, la denominación apunta estrictamente a fortalecer la estructura de organización de estas fuentes.

De esta manera, la distribución del diseño curricular del Plan de 1981 desde las áreas temáticas tendría esta estructura:

Asignaturas que componen el Plan de 1981:	
<b>CCBB</b>	<b>CCMM</b>
Anatomía y Fisiología	Gimnasia I
Fisiología del Ejercicio	Natación I
Entrenamiento	Atletismo I
Biomecánica	Voleibol I
Anatomía	Fútbol I (M)
Bases Biológicas	Básquetbol I
<b>CCEE</b>	Teoría y Práctica del Juego
Introducción a la Teoría de la Educación	Gimnasia II
Práctica Docente Escolar y Liceal	Natación II
Didáctica Especial I	Atletismo II
Psicología del Aprendizaje	Basquetbol II
Didáctica Especial II	Voleibol II
Administración de la Ed. Física.	Fútbol II (M)
Evaluación de la EF	Actividades Rítmicas
Didáctica General	Gimnasia III
Psicología de las edades	Opción Deportes Individuales
CCSS de la Formación	Opción Deportes Colectivos
<b>CCSS</b>	Gimnasia Especial
Idioma Español	Recreación y Campamento

Tabla 2: Distribución de Asignaturas Plan 1981 de ISEF

Fuente: Elaboración Personal

Plan de 1992: La estructura del diseño curricular se encuentra explicitada en un documento orientador, donde se fundamenta, organiza y describe la malla curricular, su estructura organizativa por área y nivel y hasta su perfil de egreso, presentado en la forma de objetivos específicos para la formación de Profesores en EF.

Este plan estableció un horizonte de tiempo para el curso, que pasó a extenderse a 4 años de formación, distribuidos en 7 semestres de formación general y un 8° semestre final, donde se

optaba por alguna de las 3 orientaciones: Deportes, Excepcionales o Recreación. A su vez, se encuentra distribuido en 3 áreas de conocimientos: CCBB, CCEE y CCMM.

Si bien epistemológicamente no sería prudente la denominación de “ciencia” para las áreas del movimiento o de la educación, sobre todo al revisar las materias y contenidos referidos en cada una, no deja de ser utilitaria al interés de organizar con claridad los distintos ámbitos de saber a los que remite cada asignatura. Rodríguez Giménez (2013) critica este aspecto de la historia de esta carrera desde la perspectiva de la enseñanza de la Epistemología en la formación en EF, como una de las señales de lo que él denomina una larga tradición que se debatió entre la formación normalista y la expectativa universitaria, pero que en realidad transitó durante décadas por fuera de ambos sistemas de formación, con una fuerte impronta pragmatista y funcional al mercado.

La estructura del Plan de 1992 está compuesta por un trayecto de 79 programas, con algunas asignaturas exclusivas para la rama masculina (Fútbol y Basquetbol, por ejemplo), y otras para la femenina (Gimnasia Rítmica Deportiva); además varias materias del área CCMM se cursaban por separado también en función del sexo (Gimnasia Formativa, Gimnasia Artística, Handball entre otros). Todas estas variantes fueron incluidas en este trabajo.

La distribución de asignaturas por área de conocimiento en el diseño curricular del año 1992 es la siguiente:



<b>Asignaturas que componen el Plan de 1992:</b>	
<b>CCBB</b>	<b>CCMM</b>
Bases Biológicas	Aditvidades Rítmicas I
Primeros Auxilios I	EF Básica
Anatomía	Fútbol I (M)
Biomecánica	Aditvidades Rítmicas II
Anatomía y Fisiología	Gimnasia Formativa I
Introducción al Entrenamiento	Fútbol II (M)
EF Especial I	Atletismo I
Fisiología del Ejercicio	Natación I
EF Especial II	Teoría y Práctica del Juego
Entrenamiento	Atletismo II
Fisiología del Entrenamiento	Natación II
Biomecánica del Deporte	Atletismo III
Primeros Auxilios II	Natación III
Introducción a la Fisiopatología	Recreación y Colonia de Vacaciones
<b>CCEE</b>	Gimnasia Formativa II
Observación del Campo Laboral	Gimnasia Artística I
Teoría de la Educación	Handball
Didáctica General	Básquetbol (M)
Pedagogía General	Canotaje y Vela
Taller Interdisciplinario	Atletismo IV
Pedagogía de la EF	Natación IV
Psicología del Aprendizaje	Nado Sincronizado y Waterpolo
TEPRADE I	Recreación y Campamento Organizado
Evaluación	Atletismo V
Sociología de la Educación	Gimnasia Formativa III
TEPRADE II	Gimnasia Artística II
Filosofía de la Educación	Voleibol
TEPRADE III	Atletismo IV
TEPRADE IV	Atletismo V
Psicología Diferencial	Juegos y Deportes
Psicología General	Gimnasia y Deporte para Todos
Psicología Evolutiva	Centros de Interés
<b>CCSS</b>	Psicología del Deporte I
Lenguaje y Comunicación	Sociología del Deporte
Historia de la EF	Psicología del Deporte II
Introducción a la Investigación	Deportes
Sociología General	Tiempo Libre
Investigación	Juegos
Administración	Actividades Rítmicas III
Investigación en el Área	Gimnasia Rítmico Deportiva (F)
	Deportes Varios

Tabla 3: Distribución de Asignaturas Plan 1992 de ISEF

Fuente: Elaboración Personal

Plan de 2004: Es el primer plan de estudios de Licenciatura en EF del ISEF, y en él se sostiene la extensión a 4 años implementada en el plan anterior, y se redefinen las áreas de conocimientos, que siguen siendo tres, pero denominándose de la siguiente manera: Área de las CCBB, Área de las CCEE y Área Técnico Profesional.

Este diseño incorpora la estructura en base a créditos académicos, por lo que se establecen diferentes estatus para las unidades curriculares:

Asignaturas del Tronco Común: Corresponden al mayor porcentaje de créditos de la carrera, poco más del 90% (326 créditos), y son comunes a todos los estudiantes.

Asignaturas de Libre Curso: Si bien son un porcentaje menor, dotarían al plan de mayor flexibilidad y transversalidad, promoviendo acreditar un 10% (34 créditos) con asignaturas que se ofrecen según el perfil del centro.

La creditización de la carrera demandó la implementación de otras estructuras de organización para el trayecto de formación, estableciéndose un sistema de previaturas académicas en función de las líneas temáticas que se despliegan a lo largo de la carrera.

Así, además de acumular los créditos necesarios para completar la formación, esta se debía desarrollar en una dirección preestablecida desde criterios académicos, de acuerdo a diferentes líneas de desarrollo según el área de conocimientos, o incluso según la disciplina dentro del área.

El diseño curricular del 2004 establece algunas asignaturas denominados “Espacios Integradores”, donde se nuclean estructuralmente las Prácticas Docentes I y II, los Talleres Interdisciplinarios I, II, III y IV, y abre la posibilidad de exámenes integrados entre diferentes asignaturas o disciplinas. A efectos de este trabajo, las Prácticas Docentes fueron categorizadas como asignaturas del área de CCEE, y los Talleres Interdisciplinarios, dependiendo de su temática, se incluyeron en diferentes categorías:

I Taller Interdisciplinario - Rol Docente: Categoría CCEE

II Taller Interdisciplinario - Análisis de una Práctica: Categoría CCEE

III Taller Interdisciplinario - Fases sensibles: CCEE

IV Taller Interdisciplinario - Tensiones teoría-Práctica: CCSS

En total el trayecto de la formación bajo este plan implica el cursado de 48 asignaturas, a lo largo de 4 años, con presentación de un trabajo de Tesis final que se sostiene desde la asignatura Seminario.

Las asignaturas de este diseño curricular, organizadas por las categorías de este trabajo, son las siguientes:



<b>Asignaturas que componen el Plan de 2004:</b>	
<b>CCBB</b>	<b>CCEE</b>
Sexología	Pedagogía
Histología y Anatomía Funcional	Didáctica
Fisiología I	Psicología y Teorías del Aprendizaje
Fisiología II	Pedagogía de la EF
Acondicionamiento Físico Básico I	Planificación y Metodología
Primeros Auxilios	Evaluación
Cinesiología	Práctica Docente I
Acondicionamiento Físico Básico II	Teoría del Currículo
EF Adaptada	Práctica Docente II
<b>CCMM</b>	EF Infantil
Juego y Recreación	Motricidad y Aprendizaje
Educación Rítmico Musical	I T. Interdisciplinario - Rol Docente
Expresión Corporal	II T. Interdisciplinario - Análisis de una Práctica
Handball	III T. Interdisciplinario - Fases sensibles
Fútbol	<b>CCSS</b>
Atletismo	Historia de la EF
Gimnasia	Informes y Proyectos
Natación	Lenguaje y Comunicación
Básquetbol	Legislación Laboral
Voleibol	Sociología
Fitness y otras modalidades	Ética
Vida en la naturaleza	Investigación
Deporte opcional I - Gimnasia Artística	Gestión
Deporte opcional II - Rugby	Seminario Tesina
Deporte opcional III - Deportes con Paleta	T. Interdisciplinario - Tensiones teoría - Práctica

**Tabla 4: Distribución de Asignaturas Plan 2004 de ISEF**

**Fuente: Elaboración Personal**

Plan de 2017: Esta estructura curricular fue diseñada desde el cogobierno desde los diferentes Departamentos Académicos del ISEF. A partir del año 2006, el ingreso del ISEF a la órbita de la Universidad de la República con el estatus de Instituto Universitario, determinó una serie importante de transformaciones institucionales, entre ellas la reorganización de las estructuras que albergan el desarrollo académico, independientemente de las diferentes carreras que ofrece el centro. De esta manera se constituyen 4 departamentos académicos, referidos en el Plan de estudios 2017 como las áreas desde donde se desarrolla y produce el conocimiento que se despliega en la propuesta curricular.

Esta propuesta pretende ofrecer trayectos de formación optativa en la carrera, orientados justamente desde los mismos departamentos. Así, el título de Licenciado en EF ofrece 4 orientaciones: Opción Prácticas Corporales, Opción Deportes, Opción Salud y Opción Tiempo Libre y Ocio.

Se mantiene el criterio de creditización establecido en el Plan 2004, con el mismo total de 360 créditos académicos, pero el hecho de ser un diseño curricular desarrollado con el ISEF ya inserto en la lógica universitaria lo dota de múltiples recursos de transversalidad, incluso de intercambios internacionales. Esto se hace posible por la disposición de un porcentaje de créditos de la carrera de carácter optativo o electivo, que permite acreditar cursos desarrollados en otros servicios universitarios, en otros centros de estudios e incluso actividades de Investigación, Pasantías o de Actividades en el Medio y Extensión.

Las variadas opciones de trayecto en la formación hacen que la oferta de Unidades Curriculares sea mayor a las demandas de créditos de la carrera. Además, la propuesta parece recorrer una lógica que va desde la presentación general de conocimientos considerados básicos para cada área, por lo tanto, constituyentes del Tronco Común (270 créditos), a la introducción y especialización en las temáticas de cada Departamento, desde el 5° semestre en adelante (60 créditos). Se estimula la variedad en la formación, promoviendo la acreditación de cursos y actividades académicas electivas, tanto en otras opciones o carreras del ISEF, como en otros servicios universitarios (30 créditos).

Para este trabajo consideré únicamente los programas de Unidades Curriculares que ya fueron aprobados por los respectivos órganos de gestión académica del ISEF, y publicados en los medios oficiales de la Institución. Se trata de asignaturas que se dictan en los primeros dos niveles de la formación, y que ocupan los primeros 4 semestres de la carrera de Licenciatura en EF del ISEF.

Analiqué además el documento de Plan de Estudio, donde se fundamenta la estructura general y los trayectos opcionales, y se plantean aspectos claves de la propuesta, como sus objetivos, perfil de egreso y sus antecedentes históricos.

A pesar que no fue posible incluir todos los programas de este plan en el análisis, porque la mayor parte de ellos están aún en elaboración, parece interesante enseñar la distribución de todas las Unidades Curriculares previstas en él, para poner en evidencia el peso que adquieren cada una de las áreas de conocimientos en el esquema general:



Asignaturas que componen el Plan de 2017:	
<b>CCBB</b>	<b>CCMM</b>
EF y Salud I	Teoría y práctica del deporte
Fundamentos Anátomo Fisiológicos	Gimnasia I
Fisiología del Ejercicio	Juego y Prácticas Lúdicas I
Teoría del Entrenamiento	Deportes Colectivos I
EF y Salud II	Ritmo y Danza
EF y Salud Colectiva	Recreación
Entrenamiento Deportivo	Deportes Individuales
<b>CCEE</b>	Gimnasia II
Teoría de la Educación	Vida en la Naturaleza y Campamento
Teoría de la EF	Deportes Colectivos II
Teorías de la Enseñanza	Técnicas Corporales I
Teorías del Aprendizaje y del Sujeto	EF y Prácticas Corporales
Planificación, Metodología y Evaluación EF	EF Inclusiva
Práctica Profesional I - Sistema Educativo	Motricidad Deportiva
Práctica Profesional II - Comunitario	Deportes Colectivos III
<b>CCSS</b>	Natación I
Fundamentos Generales de las C. Humanas	EF Adaptada I
Iniciación a la Investigación	Técnicas Corporales II - Danzas
Historia de la EF	Handball
Fundamentos del Movimiento Humano	Fútbol
Teoría del Tiempo Libre y el Ocio	Técnicas corporales III - Acuáticas
Teoría de la Educación del Cuerpo	Técnicas Corporales IV - Circo y Teatro
Historia del Ocio	Juego y Prácticas Lúdicas II
Sexualidad y Género	Vida en la Naturaleza y Campamento II
Seminario	EF adaptada a Poblaciones Especiales I
Historia del Deporte	Vóleybol
Políticas Públicas, EF y Prácticas Corporales	Basquetbol
Políticas Públicas y Deporte	Natación II
Gestión Cultural	Técnicas Corporales V - Lucha
Políticas Públicas, Tiempo Libre y Ocio	Atletismo
Políticas Publicas y Salud	EF adaptada a Poblaciones Especiales II
	Gimnasia Artística

Tabla 5: Distribución de Asignaturas Plan 2017 de ISEF

Fuente: Elaboración Personal

**Categorías estructurales o de organización e identificación de las fuentes:**

En un primer nivel, fueron utilizadas categorías de carácter estructural que permitieron identificar y vincular los datos a las fuentes y su contexto de producción, ya sea por el año, el área de conocimientos o la parte del documento donde surge la evidencia:

El total de documentos que componen el corpus u objeto empírico de la investigación es de 217 recursos escritos, recuperados de los archivos institucionales en su mayor parte, o de los espacios de divulgación digital de la Institución.

Estos se distribuyen de la siguiente manera:

- Programas y Diseño del Plan 1981: 63 documentos
- Programas y Diseño del Plan 1992: 89 documentos
- Programas y Diseño del Plan 2004: 49 documentos
- Programas y Diseño del Plan 2017: 16 documentos

Categoría Área de conocimientos: 213 programas

- Área de las CCBB: 33 programas
- Área de las CCEE: 50 programas
- Área de las CCMM: 101 programas
- Área de las CCSS: 29 programas

Distribución:	Plan 1981	Plan 1992	Plan 2004	Plan 2017	Total
<b>CCBB</b>	7	14	9	3	33
<b>CCEE</b>	12	20	14	4	50
<b>CCMM</b>	39	41	15	6	101
<b>CCSS</b>	4	13	10	2	29
<b>Total</b>	62	88	48	15	213

**Tabla 6: Distribución de documentos por plan y área temática**

**Fuente: Elaboración Personal**

A su vez, todos estos documentos fueron subcategorizadas de acuerdo a las áreas de conocimientos y los grandes grupos de contenidos que representan, teniendo en cuenta que la organización no responde a un criterio epistemológico, sino que funciona como una manera de sistematizar estos materiales. Procuré respetar la identidad disciplinar en cada caso,

teniendo en cuenta que muchas de las asignaturas o unidades curriculares que se despliegan en los diseños no siempre dejan ver esa afiliación en su denominación; en los casos donde esta clasificación resultó más dificultosa, opté por privilegiar el enfoque dominante dentro del documento, considerando especialmente los apartados de Presentación, Contenidos y Bibliografía para dilucidar la categoría correspondiente:

Área de las Ciencias Biológicas		
Área de las CCEE		
Área de las CCSS		
Área del Movimiento	Deporte	Masculina
Área del Movimiento	Deporte	Femenina
Área del Movimiento	Gimnasia	Masculina
Área del Movimiento	Gimnasia	Femenina
Área del Movimiento	Recreación	

**Tabla 7: Categorías de análisis estructurales**

**Fuente: Elaboración Personal**

A este respecto, cabe señalar que la categoría “Área CCMM” abarca las asignaturas o unidades curriculares que contienen a los deportes, las gimnasias, la recreación y las artes escénicas.

Del mismo modo, “Área de CCEE” intenta abarcar aquellos programas de unidades más claramente vinculadas a aspectos de la educación, o de algunas de sus disciplinas (Evaluación, Pedagogía, Didáctica entre otras).

Estas áreas utilizadas se corresponden bastante con la estructura que sistemáticamente ha organizado los diseños curriculares del ISEF, salvo por el “Área de las CCSS”, creada específicamente a efectos de este trabajo, y que contiene aquellas disciplinas que pueden referirse con claridad al ámbito de las CCSS en general, no vinculadas necesariamente con los aspectos educativos ni con la EF como campo (por ejemplo, Sociología, Psicología, Investigación entre otras).

Una vez organizadas las fuentes con el criterio mencionado, y ubicadas de acuerdo a su momento histórico en función del plan al que corresponden, categoricé también en qué parte del documento se hace referencia al término “práctica”, determinando 6 posibles lugares, que representan la estructura de todos los programas y en buena medida la de los planes de estudio también:

- 1- **Presentación:** Corresponde a la denominación y descripción de la asignatura, de su sentido en el currículo, en algunos casos como justificación, en otros como explicación de los contenidos del curso.
- 2- **Objetivos:** Presentan las expectativas de cada asignatura.
- 3- **Contenidos:** Organizados por unidades, se presentan en cada programa los objetos de conocimiento que circulan en cada materia.
- 4- **Metodología:** En este apartado se proponen algunas sugerencias metodológicas para la implementación de cada asignatura. Si bien se trata de recomendaciones muy generales, es posible ubicar allí algunas ideas respecto a la forma en que debe dictarse cada curso.
- 5- **Evaluación:** Esta parte de cada programa establece los criterios generales para la evaluación de los aprendizajes. A veces por extensión, otras por comprensión, se presentan allí los aspectos centrales, y en muchos casos el tipo de dispositivo de evaluación, para la aprobación de la asignatura.
- 6- **Bibliografía:** Este apartado explicita las referencias bibliográficas de los textos de referencia de la unidad curricular. En muchos casos se discrimina entre Bibliografía General u Obligatoria, y Bibliografía Complementaria. Fueron consideradas todas las referencias bibliográficas presentadas, más allá de su calidad de obligatoria o complementaria.

Este sistema de categorías estructural permitió sistematizar los diferentes usos del término “práctica” y sus derivaciones, de manera que luego de una primera codificación e identificación en cada uno de los documentos utilizados, se comenzara a utilizar un criterio de organización conceptual de las evidencias. De este modo, fueron presentándose algunas categorías conceptuales para el trabajo de los datos, las que en su mayor medida vienen determinadas por aspectos teóricos ya presentados, pero en otros casos surgen de las propias evidencias del trabajo de análisis:

### **Categorías de organización conceptual**

Pude determinar tres formas en las que se le otorga sentido al término “práctica” de algún modo: una, como un espacio concreto o ámbito de desarrollo; otra como un propósito; y

finalmente como un tipo particular de conocimiento. A continuación, describo sintéticamente cómo estas categorías se despliegan a partir de los datos recogidos de los recursos indagadas.

1- Práctica como Espacio Concreto o Ámbito de Desarrollo: En estos casos la práctica se presenta como sinónimo de una dimensión particular, concreta y específica, donde suceden cosas y se manifiestan las personas, como espacios donde se desenvuelven los sujetos desarrollando sus actividades sociales, en particular las que se vinculan más al área de la EF.

Síntesis de la categoría “Práctica como Espacio Concreto” y sus Subcategorías:

Espacio concreto o ámbito de desarrollo					
Clase, sesión, etc.	Espacio de desarrollo	Práctica Social	Práctica Cultural	Ejercicio profesional	Práctica Docente

Tabla 8: Categorías de análisis conceptuales. Práctica como espacio o ámbito

Fuente: Elaboración Personal

Cuadro N°1, de propia autoría.

El criterio general de esta categoría podría rastrearse en aquella concepción traída por Bourdieu (2007) en “El sentido práctico”, que le atribuye siempre un tiempo, un espacio y una serie de características tan específicas e irrepetibles, que la hacen irreversible. Sin embargo, son varios los sentidos contenidos en esta gran categoría conceptual, lo me llevó a subcategorizarla en algunas concepciones más específicas:

1.1- Clase, sesión o espacio de trabajo: Identifica las expresiones que significan a la práctica como un espacio áulico, una estructura que se identifica con el lugar donde se desarrolla la enseñanza, el entrenamiento, el trabajo u otros:

“Se incentivará al grupo para concurrir a presenciar encuentros de jerarquía, así como también presenciar **prácticas** de selecciones nacionales.” (Doc. 5; Plan 1981; CCMM; Deporte; Metodología - Basquetbol I)

“La aparición de Primeros Auxilios en el nuevo Plan de Estudios es para que el estudiante del I.S.E.F. recoja las bases teóricas de cómo actuar bajo situaciones imprevistas o accidentales en la **práctica** diaria de ejercicio físico o en actividades de campamento o de rescate.” (Doc.183; Plan 1992; CCBB; Objetivos – Primeros Auxilios)

“La **práctica** de las actividades acuáticas ha crecido mucho en los últimos años generando un amplísimo espectro de posibilidades.” (Doc. 168; Plan 2004; CCMM; Deporte; Presentación - Natación)

“Se trata del análisis teórico de un objeto que da lugar a un campo y unas **prácticas**.” (Doc. 206; Plan 2017; CCEE; Presentación - Teoría de la EF)

1.2- **Ámbito de desarrollo:** Refiere a las ocasiones donde el término es utilizado para representar el ámbito específico de un tipo particular de actividad, como manifestaciones de actividades sociales circunscriptas a un marco particular; el ámbito de desarrollo de un deporte, las actividades o espacios urbanos de performance de distintas modalidades u otros:

“Considerado como uno de los deportes más populares, en la actualidad se **practica** en todas las partes del mundo y su difusión aumenta cada día más.” (Doc. 14; Plan 1981; CCMM; Deporte; Presentación – Voleibol I)

“En la formación de docentes de Educación Física, el conocimiento y valoración de las variables que intervienen en la **práctica** deportiva (tanto en el aspecto educativo como en la alta competencia) se presenta como elemento imprescindible para el futuro rol profesional y laboral.” (Doc. 110; Plan 1992; CCMM; Deporte; Presentación – Psicología del Deporte I)

“Brindar herramientas y conocimientos básicos del Atletismo que le permitan desarrollar su **práctica** en los diferentes campos laborales que se desempeñe.” (Doc. 148; Plan 2004; Deporte; Objetivos – Atletismo)

“Por otro lado se intentará desarrollar una articulación del campo teórico abordado, con alguna **práctica** concreta dentro de la EF.” (Doc. 206; Plan 2017; CCEE; Evaluación - Teoría de la Educación Física)

1.3- **Práctica Social:** La práctica entendida como un espacio de desarrollo social, o al menos como una forma de manifestación social. Está relacionado a construcciones como problemas sociales, clases sociales, etc., fundamentado principalmente desde marcos sociológicos:

“El tratamiento de la teoría social como manera de visualizar, comprender y analizar la cotidianeidad de nuestras **prácticas** sociales, permite poner en

evidencia - al menos en parte - el denso y complejo entramado que se produce en las múltiples determinaciones entre la base real material y el conjunto de instituciones que están en relación con aquella.” (Doc. 29; Plan 1981; CCSS; Presentación – CCSS de la Formación)

“La Práctica Educativa exige no sólo un conjunto de conocimientos científico – técnicos para la facilitación de los procesos de enseñanza – aprendizaje, sino el reconocimiento de que dicha **práctica** se desarrolla entre personas que interactúan y donde la persona del educador incide significativamente en la persona de los educandos.” (Doc. 73; Plan 1992; CCEE; Presentación – Pedagogía de la Educación Física)

“El tratamiento de la teoría social como manera de visualizar, comprender y analizar la cotidianeidad de nuestras **prácticas** sociales, permite poner en evidencia -al menos en parte- el denso y complejo entramado que se produce en las múltiples determinaciones entre la base real material y el conjunto de instituciones que están en relación con aquella.” (Doc. 171; Plan 2004; CCSS; Presentación – Sociología)

“Por otro lado se intentará desarrollar una articulación del campo teórico abordado, con alguna práctica concreta dentro de la EF. La misma puede partir del análisis de documentos, programas, artículos de revistas o cualquier elemento que contextualice a la EF como **práctica** social.” (Doc. 206; Plan 2017; CCEE; Evaluación – Teoría de la Educación Física)

1.4- Práctica Cultural: Considera la práctica como un espacio para la producción o reproducción de la cultura:

“Paralelamente, estos ejes, configuran una oportunidad para el reconocimiento, la apreciación y la reflexión sobre el ritmo y la danza en la construcción de subjetividad, en tanto **prácticas** de producción y transmisión cultural, y en tanto espacios de construcción de identidad y comunidad, en sus diversas aproximaciones y contextos: local, nacional, regional y global.” (Doc. 218; Plan 2017; CCMM; Presentación – Ritmo y Danza)

1.5- Ejercicio Profesional: Refiere a los ámbitos donde se ejecutarán tareas vinculadas al mundo del trabajo, o del ámbito de idoneidad del profesional de la EF:

“Acercar al alumno a diversos ámbitos de la **práctica** profesional del profesor de Educación Física, para posibilitar un conocimiento real de su desempeño y sus posibilidades.” (Doc. 65; Plan 1992; CCEE; Objetivos – Observación del Campo Laboral)

“El tema Rol Docente en el primer nivel, inicia un camino de descubrimiento sobre la multidimensionalidad de las tareas del profesor en tanto sujeto de **práctica** y en su carácter de educador.” (Doc. 141; Plan 2004; CCEE; Presentación – Taller Interdisciplinario I)

1.6- Práctica Docente: Ámbitos donde se desarrollan cierto tipo particular de actividades, vinculadas a una tarea pedagógica o educativa, tanto para el practicante de EF como para los demás sujetos en la sociedad:

“La asignatura Didáctica Especial I, será la fundamentación teórico-práctica en el manejo de las técnicas, métodos, aspectos administrativos y principios propios de la Educación Física, contemplando el desarrollo ético profesional y todo ello íntimamente relacionado con la **Práctica** Docente.” (Doc. 18; Plan 1981; CCEE; Presentación – Didáctica Especial I)

“La **práctica** docente consiste en la conducción de actividades, clases, sesiones u otras acciones referentes a la educación física, el deporte y la recreación, aplicando los contenidos teórico-prácticos adquiridos y su análisis y reflexión.” (Doc. 92; Plan 1992; CCEE; Metodología – Teoría y Práctica de la Didáctica Especial II)

“Observar diversos usos en el campo de la **práctica** docente, de dichas temáticas.” (Doc. 160; Plan 2004; CCEE; Objetivos – Planificación y Metodología)

2- Práctica como Propósito o Finalidad: Se presenta a la práctica como una preparación, adecuación o ensayo, ya sea para el mundo del trabajo, o como el paso previo introductorio para ese contexto. En ocasiones también parece representar el sentido último del manejo de algunos conocimientos o habilidades en la formación, en la idea que esta formación es una etapa de acopio, acumulación o desarrollo necesario para el futuro ejercicio profesional. A

esta otra dimensión, más próxima al mundo del trabajo, le correspondería un nivel de manejo más instrumental, prácticamente de aplicación de aquello teórico en la realidad concreta.

Síntesis de la categoría “Práctica como Propósito o Finalidad” y sus subcategorías:

Propósito o finalidad						
Experiencia	Preparación profesional	Educativa	Enseñanza	Aprendizaje	Actuación	Evaluación

Tabla 9: Categorías de análisis conceptuales. Práctica como propósito

Fuente: Elaboración Personal

Considero estas concepciones un poco más cercanas a la idea Aristotélica de la práctica como sinónimo de *praxis*, donde se espera, antes que un producto determinado, una transformación del propio sujeto que la experimenta. Fue necesario dividir esta categoría en varias subcategorías, en función de variados sentidos particulares que fueron emergiendo de los documentos analizados.

2.1- Experiencia: Se refiere a la práctica como un espacio donde se espera provocar una situación vivencial, presencial y directa, que repercuta en la formación del estudiante:

“Reglas de juego. - Medidas de instalaciones y útiles. Violaciones. - Penalizaciones. - Señalización. - Experiencia **práctica** de arbitraje.” (Doc. 5; Plan 1981; CCMM; Deporte; Contenidos – Basquetbol I)

“Se desarrollarán clases teóricas, así como experiencias prácticas tanto en canoa como Kayak.” (Doc. 100; Plan 1992; CCMM; Deporte; Metodología – Canotaje y Vela)

“Una experiencia **práctica** individual que involucra la presentación de una fundamentación de la propuesta de enseñanza, características de la edad y una justificación de los contenidos de forma integrada en referencia a la edad asignada.” (Doc. 153; Plan 2004; CCMM; Gimnasia; Evaluación – Gimnasia)

“Las propuestas de evaluación emplearán variados recursos: videos, fotografías, material documental, experiencias **prácticas**, análisis en cancha.” (Doc. 214; Plan 2017; CCMM; Deporte; Evaluación – Deportes Colectivos I)

2.2- Preparación Profesional: Aparece la práctica como la formación para el mundo del trabajo, como el paso previo introductorio para ese contexto particular.

“La asignatura **Práctica** Docente es base experimental de la formación profesional del futuro docente de Educación Física.” (Doc. 24; Plan 1981; CCEE; Presentación – Práctica Docente Escolar y Liceal)

“La asistencia será obligatoria teniendo en cuenta el carácter de **práctica** pre-profesional, destacándose la necesaria responsabilidad del estudiante justamente por esta característica.” (Doc. 92; Plan 1992; CCEE; Metodología – Teoría y Práctica de la Didáctica Especial II)

“El área de las Ciencias de la Educación por su parte, en su sentido formativo y comprensivo, constituye el soporte referencial de los procesos educativos, para la **práctica** profesional futura, ya sea para la reproducción / transformación de la práctica de enseñanza de la Educación Física.” (Doc. 136; Plan 2004; Presentación – Diseño Curricular Plan de Estudios 2004)

“Se propone introducir al estudiante en el análisis y discusión de conceptos que problematicen dicha relación y que lo habiliten en su **práctica** profesional a actuar en un contexto de diversidad conceptual sobre lo que es considerado <sano> o <saludable> y lo que es considerado <insano> o <insalubre>.” (Doc. 208; Plan 2017; CCBB; Presentación – Educación Física y Salud)

2.3- Práctica Educativa: En estas manifestaciones los documentos asignan a la idea de práctica una serie de características o valores dados, consecuentes con una teoría de la educación que los fundamenta, particularmente desde el campo de la Pedagogía:

“Desarrollar los instrumentos necesarios que completen la formación pedagógica otorgando a los alumnos del ISEF un encuadramiento teórico de los temas filosóficos actuales en referencia a la **práctica** educativa.” (Doc. 109; Plan 1992; CCEE; Objetivos – Filosofía de la Educación)

“Construir consensos en torno de la idea de la Educación Física como **práctica** pedagógica.” (Doc. 145; Plan 2004; CCEE; Objetivos – Pedagogía)

“Favorecer la formación de profesionales capacitados para pensar, intervenir y valorar su **práctica** educativa, en relación con la producción de la academia sobre el amplio campo de la Educación Física, el Deporte, la Recreación, la Educación, la Salud y el Arte, en cualquier modalidad en que implemente su actividad.” (Doc. 182; Plan 2017; Objetivos – Diseño Curricular Plan 2017)

2.4- Práctica de Enseñanza: Identifico con este código aquellas evidencias donde la práctica refiere de forma directa a acciones, intereses y sentidos propios de la tarea de enseñanza. Se circunscribe a una concepción restringida de enseñanza, en el sentido que lo considera Fenstermacher (1989), es decir, como parte de una relación entre dos personas en relación a un conocimiento particular, que uno posee (o maneja con idoneidad) e intenta que el otro adquiera:

“Brindar herramientas metodológicas específicas para que pueda incluir en sus **prácticas** de enseñanza contenidos o actividades propias del Judo.” (Doc. 113; Plan 1992; CCMM; Deporte; Objetivos – Deportes Varios: Yudo)

“Tanto planificación como metodología, son ámbitos que, en la cotidianeidad de los profesores de Educación Física, se encuentran directamente vinculados a sus **prácticas** de enseñanza, y en relación con sus elaboraciones particulares, vehiculizan teorías presentes en ellas.” (Doc. 160; Plan 2004; CCEE; Presentación – Planificación y Metodología)

“Este curso se propone realizar una problematización y análisis crítico sobre el campo de la enseñanza. Se la abordará como objeto de estudio teórico que tiene como referente empírico la indagación sobre las **prácticas** de enseñanza, en especial se tratará de vincularlas con los diferentes campos de actuación del licenciado en educación física y las posibles prácticas de enseñanza allí implicadas.” (Doc. 212; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Enseñanza)

2.5- Prácticas de Aprendizaje: Aunque menos frecuente, surgen de los documentos referencias a un tipo particular de propósito para la práctica, que parecen atribuirle la capacidad de

permitir el desenvolvimiento de procesos de aprendizaje, tanto de los estudiantes de la formación como de los futuros destinatarios de las prácticas que estos dirijan en la sociedad:

“La asignatura Teoría y Práctica de la Didáctica Especial constituye una materia teórico-**práctica** donde se interaccionan en forma dialéctica ambos momentos del aprendizaje, considerando la praxis como instancia básica para la adquisición de conocimientos. (Doc. 84; Plan 1992; CCEE; Presentación – Teoría y Práctica de la Didáctica Especial I)

“Crear y/o (re) crear, espacios en ámbitos no formales, que les permitan proyectar un trabajo profesional y de corte social a favor de la promoción/emancipación de los sujetos que en ella desarrollan sus **prácticas** de aprendizaje.” (Doc. 177; Plan 2004; CCSS; Objetivos – Gestión)

“La evaluación de la Práctica Docente, será concebida como una **práctica** de aprendizaje.” (Doc. 178; Plan 2004; CCEE; Evaluación – Práctica Docente II)

“De acuerdo a las orientaciones de la Ordenanza de estudios de grado (UdelaR, 2011), se promoverá una enseñanza activa, considerando especialmente su vinculación con la investigación y las actividades de extensión para legitimar el fortalecimiento de aquellas **prácticas**, las cuales, a la vez, se preocuparán específicamente por potenciar a las propias del aprendizaje.” (Doc. 182; Plan 2017; Metodología – Diseño Curricular Plan 2017)

2.6- Actuación: Se asimila que la práctica constituye una serie de acciones particulares en los hechos, en el sentido de puesta en escena o de representación:

“Dentro de una evaluación subjetiva-objetiva se tendrá en cuenta la actuación del alumno en el Campamento **práctico**.” (Doc. 43; Plan 1981; CCMM; Recreación; Evaluación – Recreación y Campamento)

“El estudiante será capaz de dictar 15 minutos de clase a sus propios compañeros, de acuerdo a un tema u objetivo que le fuera asignado, por sorteo, con 15 minutos de antelación a su puesta en **práctica**.” (Doc. 67; Plan 1992; CCMM; Evaluación – Educación Física Básica)

“Propiciar la práctica de la danza desde una perspectiva integral, que comprende no sólo la dimensión estética y técnica, sino y principalmente, su dimensión social-cultural y política.” (Doc. 218; Plan 2017; CCMM; Objetivos – Ritmo y Danza)

2.7- Prácticas de Evaluación: En el rastreo de los documentos surgen algunas referencias a la práctica como sinónimo de un tipo especial de actividad, con intereses específicamente vinculados a la función de la evaluación:

“Para ello se confeccionarán criterios por parte de los docentes, y oportunamente revisando éstos, basándose en los aportes de los estudiantes, en el entendido de que este componente puede estar también a servicio de la formación del futuro docente, y su futura **práctica** evaluativa.” (Doc. 138; Plan 2004; CCMM; Evaluación – Educación Física Infantil)

“Los trabajos en talleres, así como las búsquedas individuales en la dimensión intra personal, los posibles acercamientos a la futura práctica docente, las fichas de observación de la **práctica** de evaluación de docentes, y conferencias desde diversos autores del campo, podrán ser empleadas a la hora de presentar la enseñanza en la materia.” (Doc. 150; Plan 2004; CCEE; Metodología – Evaluación)

3- Práctica como Tipo de Conocimiento: Finalmente el tercer grupo de sentidos que pude componer en torno al término “práctica”, la asemeja a un tipo particular de conocimiento, otras veces de saber, con variadas referencias ontológicas y epistémicas. Esta categoría sintetiza frecuentes referencias encontradas en los documentos, donde se atribuye a la práctica un efecto distinto al ámbito físico y temporal concreto, o a los propósitos esperados como efecto de su vivencia, y parecen depositarse allí expectativas de desarrollo de algunas formas de conocer particulares. En este sentido aparece en general como una característica o condición con la que se espera contribuir al aprendizaje o la formación del futuro docente. Se presenta como una categoría a priori muy relacionada a la noción del Enfoque del Sentido Común traído por Carr (1997), donde el propio ámbito de desarrollo de la práctica habilita,

legítima y condiciona las formas válidas de teoría, traducidas para este caso en la estructura del conocimiento de interés, o necesario de ser aprendido o desarrollado.

Síntesis de la categoría “Práctica como Tipo de Conocimiento” y sus subcategorías:

Tipo de Conocimiento						
Relación teoría/práctica	Aplicación teórica	Metodología	Técnica	Ejecución motriz	Realización	Reflexión

Tabla 10: Categorías de análisis conceptuales. Práctica como tipo de conocimiento

Fuente: Elaboración Personal

Necesité organizar una serie de subcategorías internas, a favor de sistematizar y ordenar los diferentes matices y concepciones de conocimiento que circulan en los documentos:

3.1- Relación teoría-práctica: Con mucha frecuencia se establece la relación discursiva entre teoría y práctica, sin que quede especificada ninguna característica concreta de estas dimensiones, ni tampoco el tipo de relación entre ellas. Podría decirse, haciendo una analogía con el concepto tradicional de enseñanza-aprendizaje que analiza Dogliotti (2010), que el uso del guion entre estos términos significa una relación transparente, donde se supone una relación casi natural entre ambas partes, sin que se pueda explicar con claridad la direccionalidad ni el alcance de una sobre la otra: “Esto constituye, desde nuestra perspectiva de análisis, una «ilusión de transparencia interactiva»” (Dogliotti, P., 2010, p. 111). Aproximando esta noción a las posibles relaciones entre teoría y práctica, fui conteniendo en esta subcategoría aquellas menciones donde las mismas aparecen vinculadas de forma expresa, pero sin que se pueda especificar la naturaleza de dicha conexión:

“La gimnasia especial es una asignatura teórica-**práctica** conformada por un conjunto de conocimientos aplicados a la detección, prevención y tratamiento de insuficiencias neuromusculares, somáticas y funcionales u orgánicas.” (Doc. 34; Plan 1981; CCMM; Gimnasia; Presentación – Gimnasia Especial)

“Ser capaz de transmitir los conocimientos teórico-**prácticos** de la asignatura.” (Doc. 76; Plan 1992; CCMM; Deporte; Objetivos – Natación II)

“Considerando a la recreación y al juego como expresión humana propia del desarrollo socio-cultural y afectivo de los sujetos y de las comunidades, la materia propondrá desde su configuración, un abordaje teórico-**práctico**, que permita

revalorar los contenidos en ella trabajados, desde sus sentidos axiológicos, vivenciados a través de las propuestas eminentemente técnicas seleccionadas.” (Doc. 144; Plan 2004; CCMM; Recreación; Presentación – Juegos y Recreación)

“De esta forma, se integra el conocimiento teórico-**práctico** de la música y la danza como disciplinas escindidas en la cultura occidental, pero que comparten en gran medida sus bases epistemológicas pues devienen del mismo fenómeno físico que vincula conceptualmente al sonido con el movimiento.” (Doc. 218; Plan 2017; CCMM; Presentación – Ritmo y Danza)

3.2- Práctica como aplicación de Teoría: En esta subcategoría encuadré aquellas expresiones que muestran al ámbito de la práctica como un lugar donde se deposita, se traslada, se aplica o se interviene desde pautas establecidas en otro marco, la teoría:

“Aplicar adecuadamente lo detallado precedentemente en la parte teórica, en la realización de un juego **práctico** en cada edad, teniendo como ejecutantes a sus propios condiscípulos.” (Doc. 13; Plan 1981; CCMM; Recreación; Objetivos – Teoría y Práctica del Juego)

“Conocimiento teórico, así como la aplicación **práctica** del reglamento, que le permita dirigir juegos y arbitrar partidos de fútbol.” (Doc. 68; Plan 1992; CCMM; Deporte; Masculino; Objetivos – Fútbol I)

“Aplicar los Principios del Entrenamiento a través de actividades **prácticas**.” (Doc. 162; Plan 2004; CCBB; Objetivos – Acondicionamiento Físico Básico II)

“Se trata del análisis teórico de un objeto que da lugar a un campo y unas **prácticas**.” (Doc. 206; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Educación Física)

3.3- Metodología: Aquí categoricé las manifestaciones que acercan la noción de práctica al nivel de un conocimiento instrumental, pragmático o tecnológico, en general muy asociados a los conceptos de método o metodología:

“Dar a los alumnos una progresión elemental **práctica** de cada una de estas especialidades, y poder efectuar la enseñanza de las mismas en las escuelas

primarias y secundarias.” (Doc. 3; Plan 1981; CCMM; Deporte; Objetivos – Atletismo I)

“Se le dará la posibilidad a la estudiante de ISEF que realice su **práctica** metodológica en diferentes instancias del Curso.” (Doc. 112; Plan 1992; CCMM; Gimnasia; Femenina; Metodología – Gimnasia Rítmico Deportiva)

3.4- Técnica: Esta división contiene aquellas expresiones que aproximan o circunscriben la práctica a la noción de técnica, en el sentido que podría atribuirle Alonso (2007); es decir, como una forma de estructurar y normativizar el comportamiento motriz en clave de eficacia:

“Ejecutar correctamente y dominar las técnicas de las destrezas contenidas en el programa (Unidad 2), y de mostrar conocimientos teóricos y dominio **práctico** de las “progresiones” específicas para su enseñanza.” Doc. 9; Plan 1981; CCMM; Gimnasia; Masculina; Objetivos – Gimnasia I)

“Fundamentos y ejercitaciones para la **práctica** y el dominio de las técnicas de gimnasia moderna: Resorte, oscilaciones, palmoteos rítmicos.” (Doc. 93; Plan 1992; CCMM; Gimnasia; Femenina; Contenidos – Gimnasia Formativa III)

“Se desarrollarán conjuntamente los aspectos conceptuales y técnico-**prácticos** que el juego ofrece.” (Doc. 144; Plan 2004; CCMM; Recreación; Metodología – Juegos y Recreación)

3.5- Ejecución Motriz: Son muchas las menciones a la práctica en el total de los documentos, que la asimilan a una acción en el movimiento:

“Se realizarán evaluaciones **prácticas** de ejecución, así como evaluaciones escritas.” (Doc. 14; Plan 1981; CCMM; Deporte; Evaluación – Voleibol I)

“Desarrollar, mejorar o mantener las coordinaciones motrices requeridas para la **práctica** de los distintos gestos del fútbol.” (Doc. 68; Plan 1992; CCMM; Deporte; Objetivos – Fútbol I)

“La instancia **práctica** tendrá una parte de ejecución de una de las disciplinas a desarrollar por parte de un grupo de estudiantes.” (Doc. 148; Plan 2004; CCMM; Deporte; Evaluación – Atletismo)

3.6- Realización: Esta connotación, atribuible a una perspectiva más materialista de la teoría y de la práctica, se encuentra en algunas ocasiones en los documentos analizados. En general son expresiones que atribuyen a la práctica un sentido de concreción y de síntesis entre lo descrito en la teoría frente a lo real:

“Es, por lo tanto, una mutua interrelación de reflexión teórica y realización **práctica** donde cada estudiante hallará su configuración individual, en un marco de principios, normas y técnicas pedagógicas.” (Doc. 84; Plan 1992; CCEE; Presentación – Teoría y Práctica de la Didáctica Especial I)

3.7- Reflexión: En este código señalé aquellas menciones donde parece tener especial importancia la dimensión reflexiva en la práctica, como manera de incorporar un tipo particular de conocimiento, producido en la propia instancia vivida, y no ya trasladado desde otras perspectivas:

“La práctica docente consiste en la conducción de actividades, clases, sesiones u otras acciones referentes a la educación física, el deporte y la recreación, aplicando los contenidos teórico-**prácticos** adquiridos y su análisis y reflexión.” (Doc. 84; Plan 1992; CCEE; Metodología – Teoría y Práctica de la Didáctica Especial I)

“Promover un primer acercamiento a la reflexión teórica de la **práctica**, por medio de observaciones en el área de la Educación Física.” (Doc. 137; Plan 2004; CCEE; Objetivos – Didáctica)

“Propiciar la reflexión crítica acerca de las **prácticas** educativas,” (Doc. 213; Plan 2017; CCEE; Objetivos – Teoría de la Educación)

Además de las categorías de análisis en relación a los sentidos atribuidos en los documentos al término “práctica” (y sus derivados), organicé algunas grandes categorías integradoras, que

se fundamentan en las tradiciones constitutivas de la formación superior en EF del ISEF, desde las que se atraviesan cada una de estas evidencias, para intentar dar un marco de comprensión y relación de estas corrientes de pensamiento y los sentidos que se puede atribuir en relación al concepto de práctica en cada mención.

De este modo conformé cuatro grandes grupos de ideas, como maneras de identificar ciertos propósitos, valores o expectativas en torno a qué cree que es la EF y cuál sería el rol de la formación docente en ella:

### **Tradición Biopolítica:**

Tal cual fue presentado en el Marco Teórico, es posible a su vez subdividir esta categoría en dos: la corriente más vinculada a la **Eugenesia**, que refiere a evidencias de prácticas asociadas a la selección y el privilegio de algunos sobre otros (enfoque negativo), así como al desarrollo de condiciones especiales para proponer una adaptación necesaria para una sociedad fuerte, sana, bella, etc. (enfoque positivo), donde se puede asociar a la preparación para la práctica profesional y el trabajo desde la idea de formar modelos para ser reproducidos en la sociedad; y la que es posible afiliar a la perspectiva **Biomédica** moderna, inscripta en los discursos científicos sobre la salud, construidos desde un marco de teoría o conocimiento fisiológico principalmente. Según los textos de Rodríguez (2012) y Dogliotti (2012), esta mirada se puede vincular a las lógicas de la formación desde el marco de la salud biológica como referencia, e implican el conocimiento, la demostración y aplicación en situaciones preparatorias para el campo profesional.

Las distancias entre ambas perspectivas están centradas en las conformaciones de los marcos teóricos desde donde se argumentan, así como en el alcance de atribuido a los propósitos de la EF. Se puede rastrear la permanencia de ambas facetas de la tradición biopolítica hasta nuestros días, pero se detecta una presencia muy marcada en los primeros planes y programas, que en recorte de este trabajo se pueden encontrar en aquellos incluidos en el Plan de estudios de 1981. Otro espacio de fuerte impregnación, naturalmente, está determinado por las disciplinas, asignaturas y unidades curriculares del área CCBB en varios de los Planes de estudio objetos de este estudio.

### **Tradición Pedagogizada:**



Este grupo contiene aquellas concepciones asociadas a los propósitos pedagógicos y educativos esencialmente, articuladas desde marcos de referencia provenientes de diferentes disciplinas educativas. Según autores como Chiappini y Ferrés (2014), fue muy clara la influencia de las CCEE en los programas del Plan de 1992 por los cambios que a nivel general se daban por aquellos años a nivel educativo, pero fue una expectativa intencionalmente buscada por quienes confeccionaron el Plan de 2004; en consecuencia, es bastante claro relacionar esta corriente con su presencia más marcada en estos planes.

### **Tradición Academicista:**

Este conjunto agrupa ideas que se sostienen fuertemente en discursos provenientes del campo de las CCSS y las humanidades, muy alineados a la producción iluminista de conocimiento y con fuerte énfasis en algunas perspectivas intelectuales, especialmente sociología, antropología e historia. Si bien es posible encontrar algunas evidencias de la presencia de estas concepciones en todos los planes estudiados, es evidente que la estructura y los contenidos del Plan de 2017 se alinea fuertemente a esta mirada, sobre todo por haber sido desarrollado como respuesta a las demandas académicas del nuevo estatus universitario de la formación en EF del ISEF.

Síntesis de la categoría “Tradiciones en la Formación en Educación Física”

<b>Tradiciones en la Formación en Educación Física</b>			
<b>Biopolítica</b>		<b>Pedagogizada</b>	<b>Academicista</b>
<b>Eugenésica</b>	<b>Biomédica</b>		

**Tabla 11: Tradiciones en la formación superior en EF**

**Fuente: Elaboración Personal**

### Síntesis general de categorías de análisis:

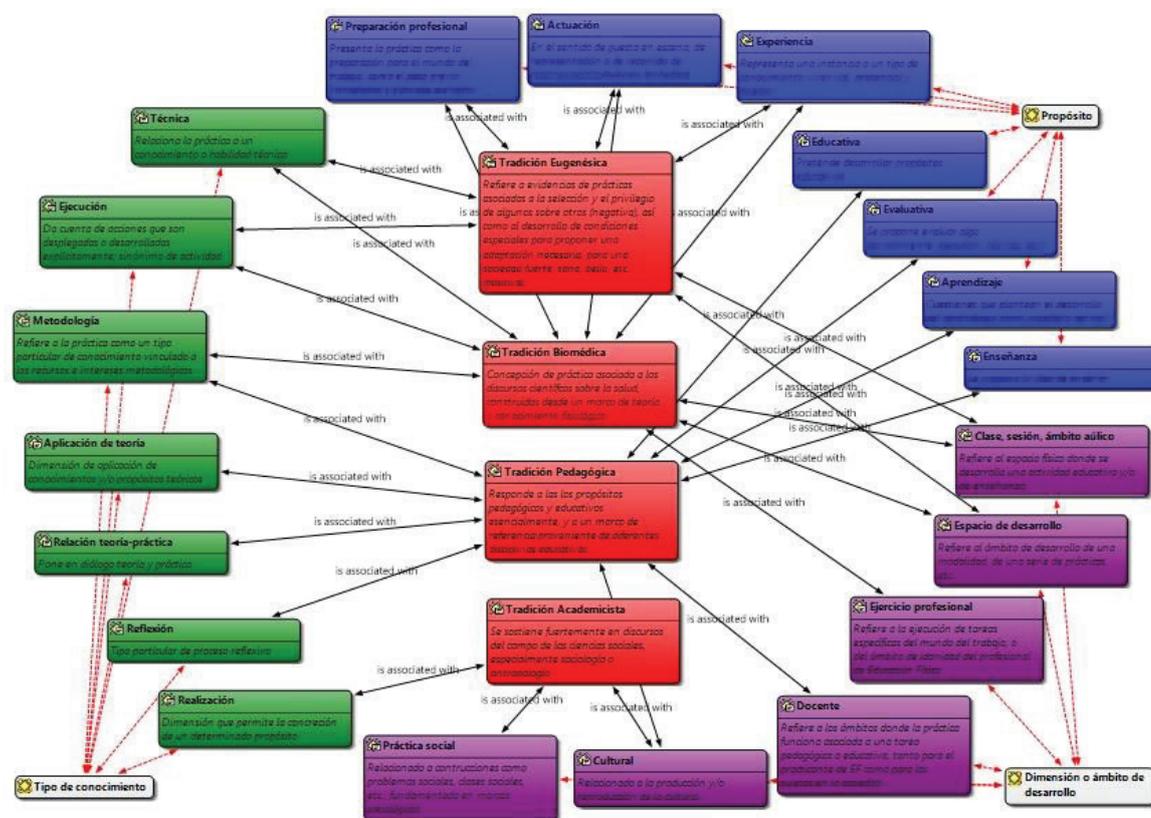


Ilustración 1: Distribución de las principales categorías de análisis y sus relaciones.

Fuente: Elaboración personal a partir vista de red en Atlas.ti

### Análisis de datos:

El análisis más profundo permite detectar algunas continuidades y rupturas interesantes a medida que se progresa en los planes de estudio cronológicamente. Estos son algunos de los hallazgos en cada una de las categorías analizadas:

#### *Práctica como dimensión o ámbito de desarrollo:*

Aislado esta categoría en la revisión de los programas y planes, se van desplegando sentidos variados a medida que se avanza en el tiempo. Así, en el Plan 1981 se observa con claridad la idea de práctica como sinónimo de un lugar físico, un espacio determinado o esencialmente un momento dado, específico y con aparentes características propias, particulares. Se destaca la fuerte relación con las nociones de práctica como ámbito de desarrollo o práctica como lugar para la realización de cierto tipo de actividades o disciplinas (en general deportes), muy vinculada a la idea de ejecución motriz:

“Esta materia teórico-práctica procurará acrecentar en el futuro profesor los conocimientos adquiridos en el primer nivel, así como mostrarle los caminos adecuados para la enseñanza eficaz de los fundamentos técnicos del deporte, que le permitan desempeñarse con solvencia frente a grupos motivados por la práctica del mismo.” (Doc. 19; Plan 1981; CCMM; Deporte; Presentación – Fútbol II)

En los planes siguientes, especialmente los de 1992 y 2004, es posible encontrar otras interpretaciones en esta categoría, que se acercan a la idea de la práctica como un lugar o momento donde es posible concretar una intención más amplia que la ejecución motriz o la acción determinada por una disciplina específica. Surgen vínculos con la noción de ámbito de desarrollo amplio, cargado de expectativas más sociales y culturales:

“El territorio uruguayo, presenta extensas áreas donde desarrollar actividades en el agua. Las variadas playas, así como ríos y arroyos son lugares ideales para la práctica de los Deportes Náuticos. El Canotaje y la Vela, se ofrecen para el Profesor de Educación Física, como una excelente oportunidad de desarrollo de estos deportes.” (Doc. 100; Plan 1992; CCMM; Deporte; Presentación - Canotaje y Vela)

“Problematizar los enfoques <teóricos> formulados en las materias del nivel, en el marco de una práctica específica.” (Doc. 142; Plan 2004; CCEE; Objetivos – Taller Interdisciplinario II)

Estas concepciones de práctica admiten procesos más complejos que la ejecución motriz observada en programas del año 1981. Surge la posibilidad de alojar en el espacio de la práctica otro tipo de propósitos, porque se la concibe como una dimensión bastante menos lineal o estructurada.

Finalmente, el Plan 2017 trae consigo algunas concepciones a este respecto que sugieren la práctica como un espacio producto de marcos teóricos definidos a priori, o al menos sujetas a los mismos:

“Se trata del análisis teórico de un objeto que da lugar a un campo y unas prácticas.” (Doc. 206; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Educación Física)

A pesar de estas variaciones en las formas de pensar en la práctica como un espacio o lugar concreto, también es posible rastrear en el trayecto histórico algunas continuidades, principalmente frente a la idea de la formación como un ámbito de preparación para el ejercicio profesional. Esta concepción se manifiesta con mucha estabilidad, pero varía el área de conocimientos desde donde se la presenta. En los programas de 1981 la práctica como sinónimo del ejercicio profesional surge del espacio de Objetivos o Metodología de asignaturas de las áreas de CCMM y CCBB, en general como una forma de representación casi mimética de una realidad que se supone posterior a la formación docente:

“Se efectuarán todas las prácticas factibles, contándose con vendas de diversos tipos, férulas, gasas, algodón, aparato de presión, etc.” (Doc. 4; Plan 1981; CCBB; Metodología – Bases Biológicas)

Parecería que la formación debiera simular o replicar situaciones posibles del ámbito profesional, para preparar al futuro docente para estas demandas.

En los programas de 1992 y 2004 se incorporan otras facetas a esa preparación profesional, que hacen imposible replicar situaciones factibles como modelo de preparación. Desde el área de las CCEE se comprometen aspectos sociales, culturales y otros, que imposibilitan pensar en el espacio de práctica como uno que replique lo que puede suceder en otros ámbitos.

“Tomar conocimiento de las diferentes áreas de desarrollo profesional mediante la práctica docente en lo referente a las situaciones sociales, culturales, psicológicas, administrativas, etc.” (Doc. 84; Plan 1992; CCEE; Objetivos – Teoría y Práctica de la Didáctica Especial I)

“Favorecer procesos de acercamiento a una práctica profesional crítica y autónoma, reconociéndose como profesor intelectual. (Giroux, 1990; Díaz Barriga, 1991)” (Doc. 169; Plan 2004; CCEE; Objetivos – Práctica Docente I)

En síntesis, puede afirmarse que, respecto a la práctica como un ámbito o espacio particular de desarrollo, la progresión cronológica lineal de un plan a otro indica algunas transformaciones evidentes respecto al tipo de actividad, el alcance o las condiciones que

constituyen ese espacio, pero a su vez se mantiene constante el sentido de práctica como sinónimo de un lugar particularmente interesante para la preparación del futuro profesional, más allá de algunos matices respecto a las características que esta preparación parece admitir.

***Práctica como propósito o finalidad:***

En la línea de presentar concepciones de práctica que la consideran una finalidad en sí misma, también son notorias algunas diferencias entre los diferentes planes de estudio. En los programas del Plan 1981 se relaciona la noción de práctica a la finalidad principal de experimentar situaciones, de forma vivencial, especialmente en el área de las CCMM, tanto en Deportes como en Recreación. Se presenta la práctica para que proponga, estimule o genere un tipo de experiencia en los sujetos en formación:

“Este campamento es parte esencial de la experiencia práctica de los estudiantes.”  
(Doc. 43; Plan 1981; CCMM; Recreación; Metodología – Recreación y Campamento)

Si bien este enfoque persiste, van apareciendo en el tiempo con los siguientes programas, connotaciones que incorporan más dimensiones a los intereses con que se piensa la práctica:

“Esta práctica, sustancialmente social, debe ser encuadrada en un contexto histórico, económico, político y cultural que configuran la praxis pedagógica, es decir, introducirse en un análisis del campo pedagógico, de los efectos de este campo y de su relación con otros campos.” (Doc. 145; Plan 2004; CCEE; Presentación – Pedagogía)

“El tratamiento de la teoría social como manera de visualizar, comprender y analizar la cotidianeidad de nuestras prácticas sociales, permite poner en evidencia -al menos en parte- el denso y complejo entramado que se produce en las múltiples determinaciones entre la base real material y el conjunto de instituciones que están en relación con aquella.” (Doc. 171; Plan 2004; CCSS; Presentación – Sociología)

“Propiciar la práctica de la danza desde una perspectiva integral, que comprende no sólo la dimensión estética y técnica, sino y principalmente, su dimensión social-cultural y política.” (Doc. 218; Plan 2017; CCMM; Objetivos – Ritmo y Danza)

La práctica como sinónimo de experiencia para quien la vive, se va diversificando en otros nuevos sentidos, primero desde el área de las CCSS y de la Educación, para luego impregnar también las del Movimiento.

Pero, además, en el plan 2004 se incorporan una serie de distinciones particulares a los propósitos de la práctica, de la mano de las diferentes disciplinas educativas que embeben de sus postulados no sólo al área de las CCEE, sino a todo el plan, atravesando casi todas las áreas académicas, con menor penetración en el área Biológica. Estos nuevos sentidos se asocian a procesos como la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que pasan a ser centrales en este diseño curricular:

“Para ello no se descartará el trabajo de ellas, con relación al sentido y justificación de las prácticas de enseñanza, y desde ello, sus construcciones y sus empleos conscientes / inconscientes.” (Doc. 154; Plan 2004; CCSS; Presentación – Área Comunicación y Expresión)

“Para las prácticas de enseñanza, el estudiante deberá seleccionar los ejercicios más adecuados para trabajar distintos aspectos del juego, en función de edad, experiencia anterior, etc.” (Doc. 155; Plan 2004; Deporte; Evaluación – Handball)

“La evaluación de la Práctica Docente, será concebida como una práctica de aprendizaje.” (Doc. 178; Plan 2004; CCEE; Evaluación - Práctica Docente II)

“Para ello se confeccionarán criterios por parte de los docentes, y oportunamente revisando éstos, basándose en los aportes de los estudiantes, en el entendido de que este componente puede estar también a servicio de la formación del futuro docente, y su futura práctica evaluativa.” (Doc. 138; Plan 2004; CCMM; Evaluación – Educación Física Infantil)

### ***Práctica como tipo de conocimiento:***

En los primeros programas estudiados en este trabajo, los del Plan 1981, las relaciones son casi directas entre la posibilidad de adquirir o desarrollar algún tipo de conocimiento en el ámbito de la práctica, y las nociones de espacio para la aplicación de la teoría o de ejecución motriz y técnica:

“Cada punto del programa se desarrolla en forma teórica dentro del aula, algunas de las clases son dictadas en forma práctica dentro del gimnasio, según lo establecido por los profesores.” (Doc. 31; Plan 1981; CCBB; Metodología – Entrenamiento)

“Otorga la oportunidad bajo la orientación calificada de un docente de poner en práctica los recursos técnicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos que imparte el Instituto Superior de Educación Física.” (Doc. 52; Plan 1981; CCEE; Presentación – Práctica Docente No Formal)

“Se realizarán dos controles prácticos y uno teórico. Práctico: fundamentos enseñados en el año - pases: bajo mano y <flick> - lanzamientos: en suspensión - dribling: con cambio de dirección y <faja> - maniobras individuales.” (Doc. 5; Plan 1981; CCMM; Deporte; Evaluación – Basquetbol I)

“Considerando que el alumno no solo debe culminar con su conocimiento técnico, sino rendimiento medible, las clases serán práctico-teóricas de acuerdo a los principios de continuidad, progresividad, alternancia y variabilidad.” (Doc. 11; Plan 1981; CCMM; Deporte; Metodología – Natación I)

Estas nociones parecen tener fuerte arraigo en el área de CCMM, especialmente en la Evaluación, sobre todo en la concepción de la práctica como sinónimo de ejecución motriz regida por la técnica, en general deportiva o gimnástica. Pero se observan también varias menciones a la idea de aplicación teórica, especialmente en las áreas de CCEE y CCBB.

Por otra parte, muestra marcada presencia el binomio “teórico-práctico”, pero parece más una construcción discursiva adoptada como modo de expresión, que una intención de relacionamiento entre diferentes dimensiones del conocimiento de un determinado objeto:

“El estudiante debe ser capaz de demostrar teórico-práctico y reglamentariamente el estilo espalda.” (Doc. 11; Plan 1981; CCMM; Deporte; Objetivos – Natación I)

“Para ello, esta asignatura le brindará toda la fundamentación (teórico-práctica) a fin de desempeñarse con solvencia dentro del campo de la preparación física y la enseñanza técnica.” (Doc. 7; Plan 1981; CCMM; Deporte; Presentación – Fútbol I)

“Alcanzar un rendimiento teórico-práctico mínimo aceptable que le permita entender y transmitir el porqué de la técnica de competencia y salvamento.” (Doc. 23; Plan 1981; CCMM; Deporte; Objetivos – Natación)

Estas expresiones parecen intentar poner en juego otras facetas de conocimiento más allá de la ejecución, apelando a la relación teoría-práctica como modo de expresar el interés por destacar algún tipo de saber más allá de lo motriz.

En los futuros planes de estudio, especialmente en los de los años 1992 y 2004, si bien persisten estas manifestaciones discursivas asociadas a la práctica como espacio de ejecución, se remiten casi en exclusividad al área de CCMM, y en particular a algunos deportes, mientras que el ingreso de CCSS y CCEE acarrea una serie de nuevas posibilidades de interpretación de los tipos de conocimientos que circulan o se disponen en las prácticas:

“Esta asignatura procurará, además, comprobar la real interrelación de la teoría con la práctica.” (Doc. 77; Plan 1992; CCSS; Presentación – Introducción a la Investigación)

“Conducir al alumno hacia el dominio de las bases teóricas y prácticas de la función docente, captando éstas en su dimensión sociológica.” (Doc. 90; Plan 1992; CCEE; Objetivos – Sociología de la Educación)

“Considerando a la recreación y al juego como expresión humana propia del desarrollo socio-cultural y afectivo de los sujetos y de las comunidades, la materia propondrá desde su configuración, un abordaje teórico-práctico, que permita revalorar los contenidos en ella trabajados, desde sus sentidos axiológicos, vivenciados a través de las propuestas eminentemente técnicas seleccionadas.” (Doc. 144; Plan 2004; CCMM; Recreación; Presentación – Juegos y Recreación)

En los programas analizados del Plan 2017 se incorporan otras nuevas miradas en torno a las relaciones entre teoría y práctica, aludiendo a formas de conocimiento más vinculadas a las CCSS y humanidades, incluso en el área CCMM:



“Inversiones, equilibrios, saltos y giros. - Relación histórica, teórica y práctica con el campo de las acrobacias circenses y de la gimnasia artística.” (Doc. 209; Plan 2017; CCMM; Gimnasia; Contenidos – Gimnasia I)

“Se promueve el diálogo permanente entre la teoría y la práctica; así como también, con las posibilidades del entorno y con las problemáticas del contexto sociocultural.” (Doc. 210; Plan 2017; CCMM; Recreación – Juego y Prácticas Lúdicas I)

“Se problematiza la relación entre la teoría y práctica del deporte y su implicancia en los diferentes ámbitos en que habitualmente se desarrolla y manifiesta: sistema educativo, rendimiento, comunidad, clubes sociales y deportivos, plazas de deporte, etc.” (Doc. 211; Plan 2017; CCMM; Deporte; Presentación – Teoría y Práctica del Deporte)

Una de las formas de conocimiento más particulares evidentes en el estudio tiene que ver con la idea de práctica como espacio para la reflexión; esta noción se detecta de manera casi excluyente en varios de los programas del Plan 2004, especialmente los del área CCEE dedicados a las prácticas docentes, pero impregnando también otras áreas de conocimientos, como las CCMM:

“Como agente de la educación, la presencia del Profesor en el espacio social implica la necesidad de la reflexión acerca de la práctica pedagógica.” (Doc. 145; Plan 2004; CCEE; Presentación – Pedagogía)

“Se realizarán dinámicas de reflexión, partiendo del saber grupal existente, pasando por aportes de la práctica y la teoría, subrayando saberes de carácter académico.” (Doc. 178; Plan 2004; CCEE; Metodología - Práctica Docente II)

“Las unidades 3 y 4 deben apoyarse continuamente en la unidad 5, promoviendo la reflexión sobre la práctica.” (Doc. 168; Plan 2004; CCMM; Deporte; Metodología – Natación)

### ***Relaciones entre Planes, tradiciones en la formación y áreas de conocimiento:***



De lo analizado en los documentos, surgen algunos primeros hallazgos de interés para el trabajo, especialmente en las formas en que se puede relacionar las distintas tradiciones en la formación en EF con las diferentes áreas académicas que nutren los planes de estudio. Este trabajo articula relaciones muy posibles entre las mencionadas tradiciones en la formación y algunas de las áreas de conocimientos en diferentes momentos históricos, representados por los diferentes planes de estudio, pero es necesario dejar claro que no se espera circunscribir la presencia de estas formaciones sólo a las áreas o épocas referidas; únicamente señalan momentos y temáticas evidentes, ya que los vestigios de estos modos de entender los propósitos de la EF se hacen presentes de diferentes maneras incluso en la formación actual. Se trata entonces de vincular espacios de tiempo y áreas de conocimiento donde algunos de los legados de la formación en EF se muestran hegemónicos o dominantes.

### **Tradición Biopolítica Eugenésica:**

Se señalan variadas evidencias que le atribuyen a la práctica un carácter selectivo, así como formativo en la dirección de promover un ideal social determinado, la mayor parte de las veces desde la estrategia de formar en un modelo o estilo de vida a los futuros docentes, para que el mismo sea replicado posteriormente en la sociedad. En términos generales, refiere a modelos de prácticas sustentadas en la selección del más apto, o en el acondicionamiento para vencer las adversidades de la sociedad y el trabajo.

Parece relevante la idea de la práctica como sinónimo de ejecución motriz, asociada a la evaluación y en muchos casos, en general en modalidades deportivas, sustentadas en el rendimiento desde parámetros absolutos (tiempos, distancias, técnicas), que deben ser desarrollados satisfactoriamente. Se centra en la lógica del "deber ser", relacionado a discursos ideológicos vinculados a la visión de hombre y sociedad que constituyen los primeros impulsos de la EF Moderna (Galak, 2014).

La mayor presencia de esta tradición se observa en el Plan 1981 y en parte en el de 1992, sobre todo en los apartados de Evaluación de las CCMM:

“Tiene su carácter utilitario, pues da al individuo seguridad personal frente a un medio natural, aporta beneficios psico-físicos y se puede practicar a lo largo de toda la vida del individuo. Considerando que la Comisión Nacional de EF es la administradora de la enseñanza de natación y esta es un agente educativo, el profesor de educación física debe enseñar a nadar.” (Doc. 23; Plan 1981; CCMM; Deporte; Presentación – Natación II)



“Práctico: Se medirán los logros técnicos de los estudiantes desde los siguientes puntos de vista: a) rendimiento en relación a una técnica de nado. b) Rendimiento en relación a una determinada distancia de nado. Estas evaluaciones se realizarán dentro del período lectivo en forma parcial y ayudarán a investigar en qué nivel se encuentra el estudiante frente al objetivo mínimo aceptable. Como material necesario es el cronómetro.” (Doc. 23; Plan 1981; CCMM; Deporte; Evaluación – Natación II)

“Práctico: a) Nadar: 400 mts. crol: Varones: Nota 4 (tiempo a definir) Nota 3 (tiempo a definir). Damas: Nota 4 (tiempo a definir) Nota 3 (tiempo a definir)

b) Combinado Individuales: 100 mts. (sin tiempo) con sus correspondientes vueltas reglamentarias.

c) Salvamento. Ejecución de la serie con: Entrada a aguas desconocidas; Nado acercamiento: 20 mts.; Contacto con la víctima; Remolque: pecho cruzado pecho invertido; Sacado de la víctima; Traslado.

Serie completa con tiempo: Varones: Nota 4 (tiempo a definir) Nota 3 (tiempo a definir). Damas: Nota 4 (tiempo a definir) Nota 3 (tiempo a definir)” (Doc. 79; Plan 1992; CCMM; Deporte; Evaluación – Natación III)

La idea de medir el rendimiento en clave de eficacia técnica parece no solo aceptable, sino necesaria para dar cuenta del aprovechamiento del curso por parte del estudiante. Se presenta como un modelo centrado en la certeza de que todo sujeto es capaz de concretar tal rendimiento, o al menos de discriminar positivamente a aquellos que si lo logran.

### **Tradición Biopolítica Biomédica:**

Esta tradición es posiblemente la más dominante en la historia de la formación docente, ya que en los documentos se rastrean evidencias de la misma en prácticamente todos los planes. Como reflejo del desarrollo epistemológico positivista que le da su origen y estructura, sus

postulados atraviesan varias áreas de conocimiento, pero evidentemente son las CCBB donde más ha impregnado, sin que se perciban grandes modificaciones en el tiempo:

“Capacitar al alumno para conducir sesiones de entrenamiento destinadas a la obtención de rendimientos, ya sea referida a la técnica como a la práctica.” (Doc. 5; Plan 1981; CCMM; Deporte; Objetivos – Basquetbol I)

“La práctica profesional de un Profesor de Educación Física se desarrolla a través del cuerpo y del movimiento, razón por la cual se hace necesario un conocimiento profundo de éste, orientado al ejercicio. Por ello, se debe partir de la comprensión de la estructura y funcionamiento a nivel celular e histológico que permita entender las diferentes manifestaciones funcionales del cuerpo.” (Doc. 63; Plan 1992; CCBB; Presentación – Bases Biológicas)

“Describir las respuestas y adaptaciones fisiológicas que ocurren con la práctica de ejercicio físico.” (Doc. 215; Plan 2017; CCBB; Objetivos – Fisiología del Ejercicio)

La búsqueda permanente del rendimiento y la optimización de los recursos en relación a los resultados, son señales claras de la hegemonía de la tradición biomédica en la formación en EF. La práctica se muestra como un espacio de experimentación, aplicación teórica o resolución metodológica, pero siempre sujeta a los criterios de la eficacia en la relación medios/productos. Uno de los resultados más evidentes de estas expectativas es el lugar de privilegio que ocupa la técnica, como modelo matriz ideal y observable en la presentación de las asignaturas del área CCMM:

“Ejecutar correctamente y dominar las técnicas de las destrezas contenidas en el programa (Unidad 2), y demostrar conocimientos teóricos y dominio práctico de las <progresiones> específicas para su enseñanza.” (Doc. 9; Plan 1981; CCMM; Gimnasia; Masculina; Objetivos – Gimnasia I)

“El estudiante deberá ser capaz de demostrar teórica, práctica y reglamentariamente el Combinado Individual, con sus correspondientes partidas y vueltas.” (Doc. 79; Plan 1992; CCMM; Deporte; Objetivos – Natación II)

“En el campo práctico se buscará evaluar: a) que los alumnos lleguen a demostrar en un nivel mínimo aceptable los diferentes fundamentos. b) que sepan detectar

los errores más importantes (observación de compañeros). c) que sepan cómo corregir los errores detectados (mediante indicaciones o ejercicios especiales).” (Doc. 163; Plan 2004; CCMM; Deporte; Evaluación – Basquetbol)

En otro ejemplo del corte conceptual que se marca entre los planes investigados, la ejecución técnica no surge en ninguno de los programas del Plan 2017 analizados en este trabajo.

### **Tradición Pedagogizada:**

Desde varias de las fuentes presentadas en el marco teórico de esta investigación (Dogliotti 2012, Rodríguez 2012, Chiappini y Ferres 2014), queda claro que el momento de mayor predominancia de las CCEE fue contemporáneo a la última década del Siglo XX y primeros años del XXI, cuando se elaboraba el Plan de Estudio 2004. Es también muy significativa la forma en que la terminología, los intereses y los modelos de relación entre teoría y práctica se presentan en los documentos correspondientes a este período y objeto de este análisis. Si bien en todos los planes de estudio es posible rastrear términos y conceptos provenientes de las disciplinas educativas, en el diseño curricular del año 2004 se observa una predominancia casi absoluta respecto a las otras corrientes, porque estos usos trascienden el área de CCEE y se instalan en todas las demás, ya sea en la Presentación, Objetivos, Metodología o Evaluación de cada programa:

“De acuerdo con el nivel de formación, se van integrando más elementos que permiten una comprensión más profunda y acabada de las prácticas educativas, en función de la aparición de nuevos elementos teóricos que ayudan a la reconceptualización de la misma.” (Doc. 136; Plan 2004; Presentación – Diseño Curricular 2004)

“Abordar la temática desde su concepción pedagógico-didáctica, a los efectos de reflexionar su contribución significativa para las prácticas educativas.” (Doc. 144; Plan 2004; CCMM; Recreación; Objetivos – Juegos y Recreación)

“De esta forma estamos integrando más elementos que permitan una comprensión más profunda de las prácticas educativas para que el futuro docente como portador de concepciones y significados, pueda asumir una intervención en el proceso educativo de las personas y construir ciudadanos activos en una sociedad cada vez más complejizada, dando cabida a una reflexión más profunda de las

consecuencias de sus acciones, a nivel personal y social, en el marco de una práctica ética.” (Doc. 153; Plan 2004; CCMM; Gimnasia; Evaluación – Gimnasia)

“El curso pretende ser una introducción a la ética que brinde elementos para abordar dilemas éticos que se planteen en la práctica educativa.” (Doc. 164; Plan 2004; CCSS; Presentación – Ética)

En el pasaje al Plan 2017, algunas de estas menciones asociadas a lo educativo se trasladan del terreno de lo axiológico, al de los objetos de estudio. Dicho de otro modo, aquellas concepciones y sentidos vinculados al ámbito educativo, que direccionaban gran parte de las propuestas en los planes anteriores (especialmente el Plan 2004), pasan a ocupar un lugar entre los posibles objetos de estudio de los futuros Licenciados, en el diseño curricular del 2017:

“Se pretende desarrollar un análisis problematizador en su relación con las políticas y prácticas educativas contemporáneas.” (Doc. 213; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Educación)

“Introducir a los estudiantes en los problemas teóricos y prácticos de la educación. Propiciar la reflexión crítica acerca de las prácticas educativas.” (Doc. 213; Plan 2017; CCEE; Objetivos – Teoría de la Educación)

Sin embargo, algunas unidades curriculares mantienen aún sesgos de la tradición pedagogizada, sobre todo en las CCMM:

“Desde esta perspectiva se recupera un espacio para el estudio y la resignificación de la danza y el baile como contenidos y prácticas educativas.” (Doc. 218; Plan 2017; CCMM; Presentación – Ritmo y Danza)

“Se realizan tanto clases expositivas como lecturas colectivas. Se utilizan materiales disparadores: textos, videos e imágenes que complementen y amplíen la bibliografía específica del curso. Además de la exposición de los temas, se promoverá la discusión grupal sobre las prácticas y su metodología al pensarse como contenido de enseñanza.” (Doc. 209; Plan 2017; CCMM; Gimnasia; Metodología – Gimnasia I)

“Enseñanza del deporte. - El deporte como objeto. - Tradiciones, estructuras, clasificaciones. - Los recursos empleados en las prácticas de enseñanza: metodologías de enseñanza, técnicas de trabajo, formas organizativas.” (Doc. 211; Plan 2017; CCMM; Deporte; Contenidos – Teoría y Práctica del Deporte)

Es notoria la diferencia en el enfoque en torno a lo educativo que se plantea desde las CCSS y CCEE en el Plan 2017, comparados al de las CCMM, sobre todo en relación a los marcos desde donde se fundamentan en cada caso.

### **Tradición academicista:**

Si bien no son muchos los documentos del Plan 2017 analizados en este trabajo, son suficientes para dejar claras algunas rupturas importantes con respecto a los diseños curriculares anteriores. Entre algunas de ellas, me interesan especialmente las que se remiten a los modelos de producción, legitimación y circulación de conocimiento, en el entendido que este nuevo currículo se instala en una tradición que asoma ya en algunas áreas de los planes anteriores, pero que se desenvuelve con prevalencia en el diseño actual.

La tendencia a privilegiar el campo de la teoría sobre el de la práctica, la valoración de las miradas históricas, sociológicas y antropológicas, entre otras, así como la búsqueda de conocimiento en perspectiva iluminista y humanista, se dejan ver en varios de estos programas con marcada presencia, respecto a los sutiles esbozos que pueden detectarse en años anteriores:

“En la actualidad podemos identificar diferentes ámbitos vinculadas a la recreación, ya sea desde el turismo, la educación, la cultura, las políticas sociales, entre otras. No obstante, resulta complejo delimitar a la recreación como campo teórico. En este sentido se hace pertinente abordar las posibles tensiones entre práctica y conceptualización, lo cual permitirá generar algunas aproximaciones a la noción de recreación desde aportes realizados por distintas disciplinas.” (Doc. 217; Plan 2017; CCMM; Recreación; Presentación – Recreación)

“Esta unidad curricular (UC) se propone presentar la discusión epistemológica, filosófica, social, cultural y política, respecto a la educación. Se abordan en general las principales teorías de la educación, particularmente las de la modernidad. Se pretende desarrollar un análisis problematizador en su relación

con las políticas y prácticas educativas contemporáneas.” (Doc. 213; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Educación)

“Este curso se propone realizar una problematización y análisis crítico sobre el campo de la enseñanza. Se la abordará como objeto de estudio teórico que tiene como referente empírico la indagación sobre las prácticas de enseñanza, en especial se tratará de vincularlas con los diferentes campos de actuación del licenciado en educación física y las posibles prácticas de enseñanza allí implicadas.” (Doc. 212; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Enseñanza)

“Esta UC está dedicada al tratamiento del objeto de la Educación Física (EF) y su configuración como campo de saber. Se trata del análisis teórico de un objeto que da lugar a un campo y unas prácticas.” (Doc. 206; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Educación Física)

“Breve introducción al vínculo histórico entre la Educación Física y Salud. - Nacimiento de la Comisión Nacional de Educación Física y su vínculo con las políticas en salud en el Uruguay del novecientos. - Fundamentos epistemológicos de la actividad física y de las prácticas corporales. - La Educación Física como dispositivo de control de los cuerpos. - Cuerpo y organismo. - Vida activa y sedentarismo.” (Doc. 208; Plan 2017; CCBB; Contenidos – Educación Física y Salud I)

Una de las construcciones que surge con esta corriente ya en el Plan 2004 es la noción de “prácticas corporales”, que toma preponderancia en el diseño del año 2017. Si bien el concepto se puede rastrear más fielmente en autores como Silva y Damiani (2005), puede sintetizarse como una resignificación de la forma en que se piensa tanto la intervención, como la producción de conocimiento, en torno a los ámbitos donde las personas desarrollan actividades vinculadas con el ocio, el deporte, las danzas, los juegos, las artes marciales e incluso diferentes formas gimnásticas y ejercicios corporales:

Em nossa compreensão, as práticas corporais devem ser tratadas pelas ciências humanas e sociais, pela arte, pela filosofia e pelos saberes populares, sem desprezar as ciências biológicas, dado que esta dimensão é constituinte

fundamental do humano, tomando-se seus indicadores como parte do processo ativo de auto-organização subjacente à vida. (Silva, A. M. & Damiani, I. R., 2005, p. 21)

El concepto de práctica corporal aparece con mucha frecuencia en los documentos correspondientes al Plan 2017:

“Las prácticas corporales pueden ser abordadas como construcciones en las que participan el conocimiento científico, en sus diversas disciplinas, y el conocimiento popular o tradicional, que se transmite por varias vías entre generaciones. Como punto de partida se apoyan en el desarrollo de otras ciencias, hacia la constitución de una especificidad que distinga objetos definidos y sus particularidades. De esta manera, los campos de conocimiento fundamentales estarán vinculados a las ciencias humanas y sociales y a las CCBB, en lo que respecta a la teoría del conocimiento y la epistemología cultural de lo corporal.” (Doc. 182; Plan 2017; Presentación – Diseño Curricular Plan 2017)

“Estas cuestiones permiten construir y problematizar la gimnasia como objeto de estudio, pudiendo establecer ciertas preocupaciones pertinentes del curso: una preocupación conceptual; una preocupación en tanto objeto de enseñanza; una preocupación por su relacionamiento con otras prácticas corporales y una preocupación por la experiencia corporal en la cultura contemporánea.” (Doc. 209; Plan 2017; CCMM; Gimnasia; Presentación – Gimnasia I)

“Generar espacios de reflexión y problematización de las prácticas corporales que se manifiestan en el campo de la recreación articulando la experiencia con la teoría. Desarrollar la temática de la recreación y las prácticas humanas que se llevan adelante en torno al tiempo libre, brindando herramientas técnicas y conceptuales para su abordaje.” (Doc. 217; Plan 2017; CCMM; Recreación; Objetivos – Recreación)

En una breve reseña, los elementos surgidos del análisis permiten observar la penetración de marcos teóricos provenientes de las humanidades y CCSS, que se instalan como referencias preponderantes en el diseño curricular del año 2017. Estas referencias teóricas atraviesan

todas las áreas de conocimiento del Plan, con mayor autoridad en las CCEE y CCSS, con menor entrada en las CCBB, y con diferente entrada en las CCMM, constituyéndose en los marcos de referencia centrales para las unidades curriculares del ámbito de la Recreación, pero con débil o nula participación en las de Deporte.



### Discusión de los resultados:

A partir de los hallazgos descritos en el análisis de datos, me planteo algunas discusiones respecto al sentido que los mismos pueden ofrecer, a la luz de los aportes surgidos del Marco Teórico de mi trabajo.

En primer lugar, parece necesario revisar las relaciones entre los diferentes períodos representados por las épocas de cada Plan de Estudios, las áreas de conocimientos que los componen y las tradiciones descritas en la Formación en EF del ISEF.

En tal sentido, se deja ver con claridad el vínculo de las tradiciones Biopolíticas con los planes de 1981 y 1992, muy especialmente en el Área de las CCBB, pero con evidencias de una fuerte penetración en las CCMM, sobre todo en los aspectos relacionados a la Evaluación de los programas. Se puede observar también una diferencia en el sentido de esas manifestaciones entre algunas evidencias del Plan 1981 y otras del Plan 1992, que parecen mudar de la fundamentaciones más ideológicas y tradicionales, a otras más amparadas en las fundamentaciones del campo de las CCBB modernas, como la fisiología, la biomecánica o la cinesiología.

Un ejemplo evidente de esta transformación se puede detectar analizando en profundidad el uso de la técnica; si bien no parece haber mucha diferencia respecto a qué es la técnica y la importancia que se le asigna como conducta motriz eficaz y observable, si se presentan matices con respecto a su finalidad en la formación del futuro profesor. Muchas de las menciones que surgen en asignaturas de las CCMM del Plan 1981, refieren a la técnica como una habilidad necesaria y que el futuro Profesor deberá manejar y poder ejecutar, desde una noción de enseñanza que podría significarse con que el mejor ejecutante será un mejor docente. Estas referencias parecen remitir a construcciones ideológicas sustentadas en parámetros mucho más ideológicos que científicos, y parece posible afirmar que se sustentan en el ideal de docente como modelo social, como aquel que debe presentar todas las características y cualidades deseables para el resto de la población; una perspectiva que parece claramente instalada en la Tradición Eugénica. Tanto así, que en algunos casos tiene mucho mayor relevancia la ejecución motriz técnica que las posibilidades de desplegar los conocimientos por parte del estudiante:

“Examen final: se compondrá de una parte práctica eliminatoria y una parte teórica:

Parte práctica: 1. Ejecución de drills, compuestos por combinaciones de fundamentos, donde se evalúa la ejecución técnica, desglosada en ítems, que constituyen los aspectos más importantes del fundamento, rendimiento en su ejecución, evaluando en forma objetiva la seguridad, la velocidad y la precisión. 2. Práctica docente, en la cual el alumno debe desarrollar con un grupo de compañeros, el tema sorteado.

Parte teórica: consiste en un cuestionario, que abarcará todos los temas desarrollados en el curso.” (Doc. 5; Plan 1981; CCMM; Deporte; Evaluación – Básquetbol I)

En contraste, en muchos de los casos donde la relación entre ejecución motriz técnica se hace presente en el área CCMM del Plan 1992, parece tener mucha mayor relevancia la técnica como objeto de conocimiento en el proceso de aprendizaje del estudiante:

“La evaluación constará de una parte práctica y una metodológica.

Parte práctica - Martillo. Técnica y Metodología. Garrocha. Metodología.

Parte escrita -

Parte metodológica – Se realizarán procedimientos metodológicos de observación y corrección.

Finalizado el curso se solicitará una Tesis sobre una especialidad atlética a elección del estudiante.” (Doc. 105; Plan 1992; CCMM; Deporte; Evaluación – Atletismo V)

En resumen, las evidencias de la incidencia de las tradiciones biopolíticas eugenésicas y biomédicas, podrían sintetizarse al menos en torno a la finalidad con que se presenta el desarrollo de la técnica en los cursos, especialmente en los aspectos inherentes a su Evaluación en el trayecto de formación del futuro Profesor de EF. Mientras en la mayor parte de los programas de asignaturas del área de CCMM del Plan 1981 se trata la técnica como un

patrón de conducta motriz que el estudiante debe ejecutar y reproducir, por ser la forma correcta e impuesta por el recorte establecido en el mismo programa, en los documentos de la misma área del Plan 1992 parece haber bastante más interés en los aspectos metodológicos, representados por las nociones de progresión u observación y corrección de errores, por ejemplo.

Otro aspecto relevante al considerar la presencia de las tradiciones biopolíticas en la formación, específicamente en los diseños de 1981 y 1992, es la dicotomía con que se presenta la relación entre teoría y práctica. Posiblemente arraigada en una matriz positivista, es notoria la división entre estas dimensiones en muchos de los programas de este período, muy especialmente en las materias del área de CCBB, pero también en varias de las áreas de CCEE y CCMM:

“Cada punto del programa se desarrolla en forma teórica dentro del aula, algunas de las clases son dictadas en forma práctica dentro del gimnasio, según lo establecido por los profesores.” (Doc. 31; Plan 1981; CCBB; Metodología – Entrenamiento)

La asociación y referencia directa a diferentes espacios físicos para cada una de las dimensiones de conocimiento referidas, deja ver con claridad el lugar que cada una ocupa en la relación de jerarquía y en los fines posibles que se puede esperar en cada caso; mientras la teoría ocurre en el aula o salón, la práctica sucede en el gimnasio, que podría trasladarse a cancha, pileta, pista o cualquier otra forma de referencia a los espacios donde se desarrolla actividad motriz. Se pone de manifiesto una de las características más representativas del positivismo moderno, la dicotomía entre teoría y práctica, pero más específicamente la distancia, en este caso incluso topográfica, entre el pensar y el hacer.

Para el área de CCBB esta dicotomía se sostiene hasta los planes más recientes incluso, poniendo en evidencia que las tradiciones en la formación quizás pierden hegemonía en el tiempo, pero no desaparecen completamente.

Las relaciones entre los postulados de las disciplinas educativas y momentos históricos de los planes de estudio, merece una discusión que profundice más allá de las denominaciones y nomenclatura del área CCEE. Varias disciplinas del campo de la educación han poblado históricamente el currículo de la formación en EF, atravesando también algunos de los

procesos de transformación que el área misma transitó durante las últimas décadas del Siglo XX. Muestra de ello son las evidencias de un enfoque educativo tecnocrático, al decir de Sarni y Corbo:

“Más allá de la idea inicial de Bobbit (1918), partimos de la propuesta curricular de Ralph Tyler en el año 1949, como el diseño moderno más influyente a la hora de describir el modelo tecnocrático. Sus ideas caracterizan a un modelo curricular esencialmente neutro, elaborado por expertos en el área, externos a las instituciones, en base a cuatro preguntas que darán lógica a la propuesta: ¿cuáles son los fines de la escuela?, ¿qué se debe enseñar en ella?, ¿cómo se enseña? y ¿cómo se evalúa si los alumnos aprendieron?” (Sarni y Corbo, 2017, p. 3)

Trasladando al ámbito de la formación superior estas interrogantes presentadas a nivel escolar por estos autores, estas formas de pensar en la enseñanza, y lo educativo en general, surgen con frecuencia en la revisión de los diseños de 1981, poniendo de manifiesto una de las tendencias más fuertes en la tradición pedagogizada:

“Esta introducción a la Didáctica General permite informar a los estudiantes acerca de las conclusiones que se han podido obtener, tanto en el campo científico, pedagógico, como en la acción educativa real, existiendo actualmente todo un conjunto de principios, direcciones, criterios, normas, recursos, procedimientos y técnicas de acción educativa, elaborado por la reflexión crítica de los filósofos, por las indagaciones científicas de los investigadores y por la experimentación objetiva de los educadores, que asegura a los docentes de nuestros días, los medios de una actuación segura, económica y eficaz sobre las nuevas generaciones.” (Doc. 6; Plan 1981; CCEE; Presentación – Didáctica General)

De la misma manera, se percibe en el diseño de 1992 cómo los discursos provenientes del campo de la psicología desarrollista, que embebieron el debate educativo en los años 80, se instalan como criterios de fundamentación de las disciplinas educativas en el currículo de la formación en EF:

“El conocimiento de una Teoría General didáctica introducirá al alumno en una concepción del aprendizaje desde el cual habrá de abordar su práctica profesional y que habrá luego de fundamentar sus opciones metodológicas.” (Doc. 186; Plan 1992; CCEE; Presentación – Didáctica General)

Esta tradición comienza a incorporar, a partir de la década de los años 90, perspectivas renovadas provenientes de las corrientes educativas críticas, aportando miradas complejas sobre la práctica, así como modos dialécticos de relación entre teoría y práctica. Encuentran un espacio de desarrollo y florecimiento pleno en el diseño curricular de 2004, donde se manifiestan variadas concepciones respecto a lo educativo, trascendiendo las asignaturas del área CCEE. Sin embargo, las materias vinculadas al área específica muestran un cambio importante en las concepciones que dan sentido a la práctica en ese contexto:

“Atendiendo a la complejidad de la enseñanza, resulta clara la necesidad de iniciar un camino hacia la reconstrucción de sus sentidos, en un contexto sobrepoblado de interpretaciones altamente subjetivas, desde afluentes tradicionales, socio-culturales etc.

Con esa finalidad se plantea el curso de Didáctica, presentando a la disciplina en cuestión, sucediéndose en diferentes momentos históricos: primero como espacio de afirmaciones meramente normativas y/o reguladoras del accionar docente, hasta su actual revisión, en tanto ámbito privilegiado para propiciar, aclarar y sustentar la praxis del educador. Lejos de ofrecerse un modelo obediente a la lógica lineal (de teoría como norma, práctica como aplicación), que, sabido es, no basta hoy para explicar nuestros problemas al enseñar, se propone generar un sustento teórico objetivo y multidimensional, a manera de un espejo que permita reflejar luz en diferentes espacios, desde y hacia donde opera al desarrollar su enseñanza, el docente de Educación Física.” (Doc. 137; Plan 2004; CCEE; Presentación – Didáctica)

En este ejemplo de la asignatura Didáctica pretendo representar las transformaciones vividas por la mayor parte del área educativa en los diferentes planes de estudio, que parecen ir muy de la mano de los debates que, no siempre en sintonía cronológica, el propio campo de la

educación parece haber atravesado. En los documentos analizados del plan del año 2017 en cambio, se rompe la continuidad en la presencia de esta disciplina en el currículo, y aparece apenas mencionada como uno de los objetos de estudio de la Unidad Curricular Teoría de la Enseñanza, en clave de revisión desde la teoría del discurso y el acontecimiento didáctico (Behares, 2008 y Blezio, 2005), y como sinónimo de estrategia y metodología en la unidad curricular Ritmo y Danza.

En síntesis, en función del análisis de los documentos de este trabajo, parecería entonces que el esplendor de las disciplinas provenientes del campo de la educación y sus teorías, tuvieron un creciente protagonismo en los diferentes planes, hasta su cúspide en el diseño del Plan 2004, pero parecen haber perdido pertinencia en el plan del año 2017.

En contraposición con lo que se observa en la Tradición Pedagogizada, resulta notorio el advenimiento de los marcos de referencia de las CCSS en el diseño 2017, pudiendo constituir una evidencia de la marcada presencia de la Tradición Academicista en la formación en EF.

Si bien es rastreable la presencia de conocimientos y disciplinas del área de las humanidades y las CCSS en los 4 diseños curriculares, la relación entre los propósitos de una tradición academicista y el contenido de los programas del Plan 2017 parece muy consistente. Considerando algunas de las características de esta corriente, descritas en el Marco Teórico de esta investigación, es posible detectar en las denominaciones de las Unidades Curriculares, así como en el recorte de Contenidos, Presentación y Bibliografía de los programas del currículo del año 2017 un testimonio de este vínculo.

Algunas de las características centrales de la Tradición Academicista se relacionan con la idea de recuperar el valor de la revisión histórica en cada ámbito de conocimiento, así como con la búsqueda de los sentidos primitivos u originales de los términos y la recuperación de los discursos filosóficos de la antigüedad. Parece haber suficientes argumentos, desde la revisión de los documentos en este trabajo, para relacionar esta corriente al último diseño curricular analizado:

“Finalmente y con el interés de sumar otras dimensiones al debate del deporte por la academia, se introducirá su abordaje filosófico, aportando a la formación crítica sobre el objeto.” (Doc. 211; Plan 2017; CCMM; Deporte; Presentación – Teoría y Práctica del Deporte)



“A partir de los numerosos estudios en torno al juego y las prácticas lúdicas que han tenido lugar fundamentalmente en el escenario moderno se visualiza la necesidad de abordar tanto sus vínculos con la Educación Física como las diversas miradas (históricas, antropológicas, filosóficas, pedagógicas) que constituyen lo que en la actualidad se entiende por juego y lúdica.” (Doc. 210; Plan 2017; CCMM; Presentación – Juego y Prácticas Lúdicas I)

“Esta unidad curricular (UC) se propone presentar la discusión epistemológica, filosófica, social, cultural y política, respecto a la educación.” (Doc. 213; Plan 2017; CCEE; Presentación – Teoría de la Educación)

Estos marcos de referencia provenientes de diferentes disciplinas del campo de las humanidades y las CCSS, intervienen con marcada presencia en la configuración de los nuevos programas, incluso determinando un desplazamiento ya en la denominación y objeto de cada unidad curricular. Las asignaturas que históricamente se ocuparon de presentar conocimientos en relación a la enseñanza pasaron de denominaciones como Didáctica General o Especial, a definirse como Teoría de la Enseñanza; algo del estilo con respecto a la Psicología del Aprendizaje, que en esta nueva estructura disciplinar pasó a denominarse Teorías del Aprendizaje y del Sujeto; similar a lo que en los planes anteriores ocupó la enseñanza de contenidos de la Pedagogía, y en este plan 2017 se denomina Teoría de la Educación, dando cuenta todas ellas de una de las características distintivas de esta tradición academicista: el énfasis en las dimensiones teóricas de los objetos de conocimiento. Basta observar el cuadro N° 4, de distribución de las Unidades Curriculares de este plan 2017, para dar cuenta de la proporción de Unidades Curriculares vinculadas al área de CCEE respecto a las CCSS y en favor de estas últimas, así como de la expansión de denominaciones que incorporan la teoría como un elemento distintivo de su identidad.

Con la intención de brindar un panorama comprensivo de la variada realidad que emerge del análisis de documentos en esta investigación, ofrezco un cuadro de relación entre las tradiciones estudiadas y algunas categorías generales de comparación:

Tradiciones en la formación y categorías de análisis:

	Práctica como ámbito	Práctica como propósito	Práctica como tipo de conocimiento	Conformación de la dimensión teórica	Relación posible entre teoría y práctica
<b>Tradición Biopolítica Eugénica</b>	Clase o lugar para la ejecución	Mejorar al sujeto para ser modelo social	Ejecución Motriz, Técnica y Rendimiento	Política e ideológica	Dependencia y separación
<b>Tradición Biopolítica Biomédica</b>	Ámbito de desarrollo profesional	Preparar para la práctica profesional	Ejecución Motriz, Técnica y Rendimiento	CCBB	Dependencia y separación
<b>Tradición pedagogizada</b>	Ámbito complejo, poblado de sentidos	Transformación y emancipación	Conocimiento educativo, experiencia	Supuestos educativos	Dialéctica
<b>Tradición academicista</b>	Espacio sujeto y producto de la teoría	Proyección académica	Instrumental, en el plano ideológico	Teoría Social y Humanidades	Dependencia y separación

**Tabla 12: Síntesis de las posibles relaciones entre las tradiciones en EF y los diferentes sentidos sobre la práctica.**

**Fuente: Elaboración Personal**

A partir del estudio de las principales tradiciones en la formación en EF del ISEF y su presencia más o menos marcada en los diferentes períodos de tiempo, según los diseños curriculares analizados, organizo un esquema general que me permite establecer algunas relaciones posibles entre cada una de estas tradiciones, las grandes categorías que definen sentidos para la práctica, la constitución más viable de los marcos teóricos de referencia en cada caso, y el modelo de relación entre teoría y práctica que parece quedar implícito.

*La práctica como ámbito, como propósito o como conocimiento:*

Centrando la discusión en cada una de las grandes categorías identificadas como aquellos sentidos posibles para la práctica, compuestos a partir de los documentos revisados, me interesa acercar una serie de valoraciones surgidas del proceso de análisis, con respecto a las tradiciones en la formación en EF.

Cuando se considera a la práctica como sustantivo que representa un lugar concreto o un ámbito particular, es observable que los desarrollos de las diferentes tradiciones les otorgan expectativas distintas a estos significados.

Desde las corrientes biopolíticas eugenésicas se le atribuye el sentido de un espacio para la ejecución generalmente motriz, muy asociada a la noción de ejercicio y de destreza física asociada a un rendimiento mínimo esperado; la mayor parte de estas expresiones se encuentran en los apartados de Evaluación de los programas del Área del Movimiento de los Planes del año 1981 y 1992, en clave de lo que podría ser la valoración de los aprendizajes de los estudiantes. Allí es posible reconocer algunos de los postulados en torno a las corrientes eugenésicas, ya descritos, que depositan en la ejecución de ciertas acciones motrices especificadas en torno a modalidades sobre todo gimnásticas y deportivas (Atletismo, Básquetbol, Fútbol, Natación, Gimnasia Formativa, Gimnasia Deportiva entre otros), las expectativas de un desarrollo motor acorde a parámetros que parecen estar sujetos a una idea de excelencia, o al menos de ejecución por encima de patrones de movimiento preestablecidos, aunque no necesariamente justificados.

En la perspectiva de la tradición biomédica, la referencia más frecuente a la práctica como espacio concreto se remite sobre todo al ámbito de desenvolvimiento profesional. Esta interpretación le atribuye una representación de carácter simbólico a la práctica, vinculando a estos espacios las expectativas de intervención -como en la EF formal (escolar o liceal), o en los ámbitos de desarrollo de las disciplinas deportivas y del trabajo en recreación, por ejemplo-, una serie de características conceptuales bastante generalizables, que permitirían aproximar al estudiante a estos espacios de desarrollo profesional posterior, ya desde su formación. Estas caracterizaciones surgen principalmente en la Descripción/Presentación de algunos programas en las áreas de las CCBB (Bases Biológicas y Anatomía y Fisiología del Plan 1992; Primeros Auxilios y Fisiología del Plan 2004) y las CCEE (Observación de Campo Laboral, Teoría de la Educación, Pedagogía de la EF, Introducción a la Investigación, Investigación, Investigación en el Área de los Plan 1992; Talleres Interdisciplinarios y Seminario Tesina del Plan 2004). Estas connotaciones parecen poner en diálogo y consonancia algunos aspectos de las corrientes educativas más tradicionales o conductistas, con intereses que parecen anclarse en las CCBB, posiblemente por sus matrices esencialmente positivistas.

Sin embargo, es a partir del área de las CCEE que surgen otras consideraciones cuando se interpreta a la práctica como un ámbito particular o concreto; en algunos de los programas del diseño curricular del año 2004 (Evaluación, Práctica Docente I) se distingue la conceptualización que la significa como sinónimo de ámbito o dimensión compleja, muchas veces como campo poblado de intereses e interpretaciones variadas, no siempre uniformes.



Según definen o sugieren los documentos, estas características colocadas en la tradición pedagogizada, se centran en la noción de heterogeneidad con que se presenta el ámbito de la práctica, difiriendo del enfoque homogéneo y consistente con que es representada en las tradiciones biopolíticas, que parecen remitir a un modelo de acción preestablecido, o a un patrón de estructuras disciplinares más o menos estables cuando la referencian.

Desde una mirada academicista, la práctica como sinónimo de un lugar concreto deviene en un terreno sujeto a concepciones que parecen interpretarse o definirse en otros espacios, los de la teoría. En varios programas del área CCMM del Plan 2017 (Recreación, Teoría y Práctica del Deporte, Juego y Prácticas Lúdicas, Gimnasia I), se pone en evidencia esta lectura distante entre teoría y práctica, muchas veces de la mano de discusiones en torno a las relaciones entre Saber y Sociedad, estableciéndose una suerte de jerarquías entre estas dimensiones, en favor de la teoría sobre la práctica.

En una segunda categorización de los posibles significados de práctica también como sustantivo, aparece descrita o muy asociada a un propósito o finalidad más o menos concreta. Para el pensamiento alineado a la tradición eugenésica, los principales intereses para la práctica se asimilan a la selección y desarrollo de los sujetos, amparado en la noción de modelo social y desenvolvimiento solvente en el ejercicio profesional; estos propósitos se descubren claramente en la Descripción/Presentación y en los Objetivos de varios programas del área CCMM del Plan 1981 (Fútbol I y II, Basquetbol I). Con algún contraste, se perciben algunas ideas del estilo, más en la dirección de la formación en los modos de comportamiento profesional y las formas adecuadas, en el programa de la Práctica Docente Escolar y Liceal, correspondiente al Área CCEE del Plan 1981. Estos intereses se matizan si son revisados desde la influencia de las tradiciones biopolitizadas, que parecen atribuirle a la práctica el propósito central de la preparación para el ejercicio profesional, en una perspectiva ubicada en las posibilidades de replicabilidad y eficacia en métodos y procedimientos sobre todo (Observación del Campo Laboral, Introducción a la Investigación del Plan 1992, Taller Interdisciplinario Rol Docente, Seminario Tesina del Plan 2004).

Desde la fuerte impronta pedagogizada que comienza a asomar en algunas áreas y asignaturas del Plan 1992, pero que se detecta con mucha mayor presencia en el del año 2004, ingresan otros propósitos como sinónimo de práctica en el ámbito de la formación, mucho más dirigidos a hacer de la práctica un espacio de transformación o emancipación, en definitiva, un espacio liberador, en sintonía con las tendencias de una pedagogía crítica. La mirada de la

práctica como espacio para la transformación es tan poderosa en este plan, que se perciben sus manifestaciones en casi todas las áreas, desde la introducción al Área de las CCEE en el documento de Presentación del Diseño Curricular 2004, hasta integrando los Objetivos, Bibliografía y Descripción/Presentación de muchos de sus programas: Juegos y Recreación, Gimnasia del área CCMM; Práctica Docente I y II, Pedagogía del área CCEE; Gestión del área CCSS.

Si bien el documento organizador del Diseño Curricular 2017 presenta algún interés respecto a la perspectiva de transformación social, como uno de los objetivos de la formación del futuro Licenciado en EF, en los programas analizados no aparecen evidencias de este propósito que se puedan vincular a la práctica concretamente. Sin embargo, surgen en varios programas de este Plan de estudio otros sentidos asociados a la dimensión de práctica, como los de producción y transmisión cultural (Danzas y Ritmos, Iniciación a la Investigación), problematización de políticas y prácticas educativas (Teoría de la Educación), como constatación de un desplazamiento de los intereses hacia una mirada claramente más academicista.

Es necesario diferenciar aquellas manifestaciones de la práctica (adjetivo) cuando la misma representa alguna cualidad de un tipo particular de conocimiento, de las expresiones que la significan (sustantivo) a ella misma como una forma o producto de conocimiento concreto. Esta tercera categoría conceptual de la investigación procura articular múltiples formas, que parecen desplegarse en el recorrido de los diferentes documentos analizados; en primer lugar, existe una serie de cuestiones relacionadas a la práctica como un tipo particular de conocimiento, que es referido, (re)producido y transmitido en la formación superior en EF; por otra parte, también en esta categoría es posible rastrear diferencias entre las tradiciones que se han consolidado en la historia de esta carrera.

Desde las corrientes biopolíticas (tanto eugenésica como biomédica), el ámbito e interés en la práctica parece estar en relación con la reproducción de ciertas formas de conocimiento, de características esencialmente motrices, que se manifiestan con fuerte arraigo en los programas del área de CCMM (Plan 1981 y 1992), especialmente en los apartados de Contenidos y Evaluación. Allí se presenta a la ejecución motriz, generalmente anclada a la lógica del rendimiento físico (gimnasias) o a la técnica (deportes), como un modelo a reproducir como forma de aprendizaje por parte del estudiante, desde recortes que no termina de quedar claro desde dónde se justifican, al privilegiar algunas disciplinas deportivas y gimnásticas sobre

otras. Estas formas de saber se trasladan a un terreno mucho más comprometido con lo metodológico con el ingreso de la tradición pedagogizada. En similares espacios de los programas del área de CCMM del Plan 2004, las expectativas de ejecución motriz y técnica dejan lugar al manejo de los recursos metodológicos para la administración de progresiones y/o la corrección de errores, aun fuertemente vinculados a la lógica desarrollista de la gimnasia y el deporte, pero bastante más próximos a algunas demandas de las actividades vinculadas con la enseñanza (Atletismo, Básquetbol, Fútbol, Natación I y II, Atletismo I y II, Gimnasias I, II y III entre otros del Plan 1981; Gimnasia Formativa I y II, Atletismo I a IV, Natación I a IV, Fútbol, Básquetbol, Voleibol entre otros del Plan 1992). Este aparente desenfoco entre tradiciones biopolíticas y pedagogizadas parece mostrar también un corrimiento en el objeto de las prácticas, apareciendo como más interesadas en el desarrollo de procesos vinculados con un *conocimiento desarrollado con el cuerpo propio* en las primeras, frente a un *conocer para educar/enseñar a/con otros* en la segunda, en otra clara evidencia de los intereses principalmente educativos en el campo (Natación, Atletismo, Handball del área CCMM; Evaluación del área CCEE, entre otros del Plan 2004). Surge además en esta perspectiva pedagogizada una dimensión asociada a la práctica que no aparecía hasta entonces: la noción de experiencia, como acumulado generado en instancias de fuerte vínculo con la presencialidad en el trayecto vivido en la formación *in situ*, desde el análisis a través de procesos de reflexión (Didáctica, Talleres Interdisciplinarios I a IV, Pedagogía en el área de CCEE; Juegos y Recreación, Gimnasia en el área CCMM del Plan 2004). En la mayor parte de estas referencias la práctica suele estar acompañada de las expresiones “educativa”, “social”, “de enseñanza” o “de aprendizaje”.

Finalmente, en los documentos que pueden vincularse con la tradición academicista de marcada presencia en el diseño curricular del año 2017, la práctica se presenta similar a un conocimiento producto de la acción de un objeto y un campo de saber determinados (Teoría de la Educación Física, Teoría de la Enseñanza del área CCEE; Teoría y Práctica del Deporte del área CCMM del Plan 2017). De algún modo, estos documentos parecen establecer una dicotomía entre la teoría y la práctica en relación a las formas de saber que habilitan o demandan, derivando en el ámbito e interés práctico el conocimiento más cercano a lo cotidiano, en general acompañado de las expresiones “social” o “cultural”; como efecto de estas, suele presentarse una separación clara entre las nociones de conceptualización (o teorización) y la de prácticas en todas las áreas de conocimientos (Ritmos y Danzas, Gimnasia

en el área CCMM; Fisiología del Ejercicio en el área de CCBB; Teoría de la Educación Física en el área de las CCEE; Iniciación a la Investigación en el área de las CCSS).

*Aproximaciones posibles a teorías y prácticas en la Formación en EF del ISEF:*

Una primera dimensión de análisis sobre la constitución del marco de referencia conceptual de las tradiciones consideradas, me acerca a diferentes modos de producción y de legitimización de estas construcciones. En cierta medida, en este apartado intento mostrar la manera particular de componer un escenario teórico de referencia para cada corriente, ponderando su constitución aparente y la manera en que se justifica epistémicamente en el campo de la EF.

En una primera mirada, las tradiciones biopolíticas parecen abreviar de teorías sustentadas en las Ciencias Naturales, o en sus versiones destinadas al estudio del cuerpo orgánico de los sujetos. Pero me resulta indispensable en esta etapa de mi trabajo reforzar una diferencia significativa ya adelantada en relación a esta dimensión, cuando se atiende la tendencia eugenésica en contraste con la biomédica: el principal argumento o sustento de las políticas y prácticas desarrolladas desde los postulados eugenésicos se puede rastrear mucho más en cuestiones de carácter estrictamente político/ideológico, antes que teórico (en sentido fuerte, al decir de Althusser, 1967); vale decir, los recortes, propuestas y postulados desarrollados en programas fuertemente identificados (por cuestiones tanto históricas como disciplinares) con la corriente biopolítica eugenésica, se justifican más por decisiones de carácter subjetivo y arbitrario antes que teórico o crítico. En general estas formas parecen revelar una reproducción mecánica de tradiciones en las prácticas, donde aparecen naturalizados los procesos de favorecer a unos sobre otros, desde los propósitos sustentados en la selección (mismos que se articularon por decenas de años como mecanismos de ingreso hasta entrado el siglo XXI), hasta los criterios de recorte de contenidos y evaluación de los aprendizajes (presentados en muchos de los programas estudiados, muy especialmente en el área de CCMM del Plan 1981). Estas consideraciones, reestructuradas desde los aportes de Carr (1996), se encuadran en la lógica de los enfoques del *sentido común*, al decir del autor; esto es, los marcos de referencia corresponden a parámetros amparados más en el registro de intereses particulares, argumentados como producto de la tradición, del deber ser o del conocimiento proveniente de la experiencia (más o menos sistematizada), que desde un marco de referencia objetivable. No es posible en este nivel establecer jerarquías o diferenciaciones

teóricas, ya que los parámetros conceptuales se remiten a perspectivas ideológicas, en general subordinadas a intereses particulares establecidos como representativos de intereses más colectivos. Traigo como referencia y ejemplo de estas situaciones, el contraste entre los modos de selección de los aspirantes a la carrera docente en EF, con los contenidos y propósitos discursados en los planes de estudio: mientras en los documentos organizadores de los diseños de los planes 1992 y 2004 se argumenta la formación de sujetos críticos y reflexivos, los requisitos de ingreso de la carrera estaban centrados principalmente en pruebas de admisión de rendimiento físico-técnico. Por otra parte, la relación entre teoría y práctica es distante, la dimensión se presenta además bastante vertical, operando como una relación entre designios y mandatos asumidos (en el plano de las ideas) con los que se debe cumplir (en los hechos).

Diferente conformación teórica se puede argumentar en relación a las tradiciones biomédicas, que parecen poblar la currícula de la formación en la mayoría de los planes de estudio de forma explícita desde el área de las CCBB, pero de forma más solapada en otras áreas. Estos intereses, herederos de una tradición argumentada desde la lógica hipotético-deductiva, constituyen un enfoque que se asociaría a la idea de Ciencia Aplicada según Carr (1996); esto es, que se centran en estructuras preestablecidas de conocimientos y procedimientos, generados desde marcos disciplinares ajenos a los contextos donde se desarrollan las prácticas concretas. Si bien, como intento mostrar, puede haber diferencias significativas en este enfoque entre las diferentes áreas, en todas parece dominante la preocupación por las formas en las prácticas, más que en los propósitos. Puede asociarse con claridad a la preocupación central por la técnica como construcción típica además de la perspectiva positivista moderna, según adelantara Alonso (2007), y de sus implicancias y efectos a la hora de valorar las maneras en que se despliegan estos sentidos en las prácticas. Desde allí parece lógico alinear en esta misma dirección aquellos programas, áreas temáticas y en cierto modo diseños curriculares, donde la preocupación principal parece sostenerse fuertemente en lo metodológico, de la mano de las nociones de progresiones de enseñanza, método, corrección de errores y la evaluación en clave metodológica. De esa manera, las áreas más sensibles a estos intereses parecen haber sido las de las CCEE y las CCMM, especialmente en los planes de 1981, 1992 y con bastante menos presencia en el plan 2004.

La relación establecida entre teoría (o marco conceptual de referencia al menos) y práctica en estas tradiciones biopolíticas está determinada por la jerarquía de la dimensión teórica sobre la práctica, en un caso autocrática (eugenesia), y en el otro científica (biomédica). En las dos

corrientes el campo de las prácticas queda sujeto a intereses bastante ajenos a los sujetos que las constituyen, ya sea por el determinismo establecido desde construcciones morales definidas desde una perspectiva particular, como en la forma de procedimientos y recortes establecidos por las interpretaciones del conocimiento científico en la forma de sugerencias metodológicas, por ejemplo.

En la tradición pedagogizada en cambio, una característica central que diferencia su enfoque particular de relación entre teoría y práctica es la dialéctica. Para ello es imprescindible que los sujetos que constituyen las prácticas participen en las formas de interpretar, comprender y eventualmente proponerse incluso transformar esas mismas prácticas; estos requerimientos demandan que los sujetos puedan acceder a lógicas de producción de conocimiento, e interpretar con criticidad tanto la realidad que los ocupa, como los marcos de conceptualización desde don desea realidad parece explicarse. Esta forma de vínculo dialectico entre teoría y práctica se puede entender, según Carr (1996) tanto desde el enfoque práctico como desde el crítico, diferenciándose fundamentalmente en los propósitos o finalidades últimas de cada uno; mientras el enfoque práctico intenta comprender e interpretar una realidad para integrarse a ella, el enfoque crítico se plantea su transformación, lo que Habermas (1982) caracterizaba como el interés por favorecer la diferenciación entre lo natural y lo naturalizado. El Plan del año 1992 presenta algunas manifestaciones en este sentido, especialmente en algunos programas del área CCEE (Pedagogía General, por ejemplo), pero es en el diseño curricular del 2004 donde se instala con mayor énfasis la tradición pedagogizada, fundamentalmente en las áreas CCEE y CCMM, aunque con enfoques posiblemente diferentes. Mientras que en el área educativa del plan 2004 se presenta en general una perspectiva fuertemente centrada en el enfoque práctico (Pedagogía, Didáctica, Evaluación) e incluso el crítico (Práctica Docente I, Práctica Docente II), en el área del movimiento parece ser dominante una mirada educativa más técnica, y la centralidad en los programas parece haber sido desplazada a la discusión metodológica. Esta suerte de eclecticismo respecto a fines y medios parece típica del marco de reflexión del ámbito educativo, al decir de Rodríguez (2013), característica que parece haberse instalado también de la mano de la tradición pedagogizada en el Plan 2004. Si bien en el área de las CCEE parece haber espacio para la relación dialéctica entre teoría y práctica, en las CCMM la relación posible entre teoría y práctica permanece instalada en la distancia entre una y otra dimensión.



Atendiendo el desarrollo de la tradición academicista, con fuerte ingreso desde las CCSS al campo en el Plan 2004, pero atravesando casi todas las áreas del plan 2017, la distancia entre teoría y práctica parece haberse renovado, establecida en este contexto en relación a otros campos de conocimiento. Así, aparece una resignificación de la dimensión teórica en la formación, que se detecta ya en la denominación de muchas de las UC del plan (Teoría de la Educación, Teoría de la EF, Teoría del aprendizaje y del Sujeto, Teorías de la Enseñanza, Teoría del Tiempo Libre y el Ocio, Teoría de la Educación del Cuerpo, Teoría del Entrenamiento, Teoría y Práctica del Deporte). La dimensión teórica, asociada a la producción académica o científica como sinónimo, aparece privilegiada en la conformación del diseño curricular, pero también en los programas; se delimita de forma bastante sistemática el espacio, interés o desarrollo de aquello considerado del ámbito de lo práctico de las dimensiones asociadas a lo teórico (Teoría de la EF, Recreación, Juego y Prácticas Lúdicas, Ritmo y Danza entre otras). Estas producciones han decantado en algunas categorías teóricas respecto a la práctica, que parece necesario incluir en este análisis: se incorpora al discurso habitual en la mayoría de los programas la expresión “práctica corporal”. Si bien en sentido estricto parece redundante (no parece posible pensar en prácticas que no sean corporales), la construcción teórica intenta diferenciar propósitos concretos, más vinculados con la resignificación de las actividades físicas en clave histórica y política (que toman por objeto el cuerpo), desde la crítica a los aspectos fisiológicos como los argumentos legítimos para las prácticas del campo de la EF (Crisorio, R., 2015).

Con excepción de esta categoría teórica, los programas del Plan 2017 analizados en mi trabajo presentan generalmente una perspectiva que parece relegar a la práctica a una jerarquía de menor interés o valor académico, asociándola a un conocimiento de carácter ideológico o cotidiano, acercándolo a la noción de conocimiento vulgar. Para la perspectiva academicista el conocimiento práctico no parece tener un lugar destacado, posiblemente ni siquiera demasiado necesario, en el escenario universitario.

### Conclusiones:

Para establecer las conclusiones en este trabajo, parece adecuado retomar las preguntas originales de mi investigación, valorando el nivel de conocimiento acumulado respecto a cada cuestión.

Sobre las primeras dos preguntas, que se enfocaban a los posibles sentidos y significados de práctica implícitos en los últimos cuatro planes de estudio de la formación en EF del ISEF, es posible reconocer al menos tres grandes sentidos, que varían a lo largo del tiempo, pero que parecen hacerse presentes en todos ellos. Estos sentidos además se relacionan con claridad con las tradiciones hegemónicas en la formación, según el período que se trate:

A- La práctica aparece por momentos como un ámbito concreto donde se suceden acontecimientos del plano de lo real, en un tiempo y un lugar específicos generalmente. En algunas ocasiones, sin embargo, este lugar y tiempo deja de ser concreto o puntual y se traslada al plano de lo factible, como representación de todos los lugares y momentos donde un tipo especial de actividades se puede llevar a cabo.

El devenir histórico al respecto parece haber transformado la noción de práctica como sinónimo de un modelo de aula donde se desarrolla la actividad motriz esencialmente (coherente con la perspectiva de Tradición Biopolítica, más presente en los Planes 1981 y 1992), resignificada como un lugar y espacio concreto, pero cargado de sentidos de fuerte compromiso educativo y social en los programas del Plan 2004 (poniendo de manifiesto las características de una Tradición Pedagogizada), para finalmente, en los documentos que constituyen los programas y diseño del plan 2017, percibirla como un espacio atravesado por la ideología y producto de una historia, que puede y debe ser interpretado desde la teoría, a prudente distancia, constituyendo una perspectiva de corte academicista.

B- Muchas veces la práctica se presenta como un propósito en sí misma, una dimensión con finalidades implícitas. En esta dirección, también las tradiciones y su presencia más marcada en los diferentes planes de estudio y áreas de conocimientos muestran facetas diferentes. Los intereses político-ideológicos se dejan notar en aquellos documentos que reservan a la práctica el lugar o momento para la formación o selección de los sujetos, a partir de recursos definidos desde la técnica en general y que deberían ser adquiridos, cuando no superados cual escollos, por aquellos que pretenden formarse en una lógica heredera del *deber ser*, para educar físicamente a la sociedad a su imagen y semejanza, muy presente en el diseño del año 1981. Esta mirada dogmática, típica del modelo Eugenésico, se ve modificada por el culto a la

técnica como objeto de conocimiento, argumentada científicamente desde las CCBB y en perspectiva de eficacia en la relación costo/producto, que se impregna como respuesta racional al activismo tradicional, y que encuentra respuesta en la ciencia moderna para justificar su predominio, aferrada a una tendencia Biomédica que se justifica en el modelo hipotético-deductivo positivista, que encuentra su apogeo en el plan de 1992.

Por otra parte, las corrientes educativas que constituyeron la Tradición Pedagogizada en la formación, evidentes en el Plan del 2004, traen consigo una serie de intereses propios, que se asociarían mucho más a los sentidos educativos, y que en general se corresponden al uso de adjetivos particulares para la práctica, tales como *educativa, docente, de enseñanza, de aprendizaje, evaluativa* u otras.

Estos propósitos descritos van quedando de lado con el advenimiento de la Tradición Academicista, que adjudica a las prácticas fines más bien secundarios, sujetos a las teorías que las gobiernan y explican. En tal sentido cobra mucha relevancia el concepto de *práctica corporal*, muy presente en el Plan 2017, como construcción que le incorpora dimensiones históricas, culturales e incluso artísticas, todas ellas resultado de teorías que las justifican, y que se consolidan desde marcos disciplinares generales como la sociología, la historia y la antropología entre otras.

C- Finalmente se presenta a la práctica como un tipo particular de conocimiento, con características muy diferentes según la óptica que prime.

Desde la perspectiva Biopolítica, la práctica presenta la oportunidad para la adquisición o el desarrollo de las habilidades motrices, necesarias para el ejercicio profesional. Si bien el arribo de las teorías biomédicas justificó la técnica como un modelo motriz ideal, perfeccionando su desarrollo en la búsqueda de los mejores resultados con la mayor economía de recursos, indirectamente la trasladó del lugar de los medios a los fines, estableciéndose como aquello que debería ser aprendido y reproducido, aunque muchas veces no se pudiera argumentar con claridad para qué. Pero el sistema resultaba eficiente también en la enseñanza, siempre en una perspectiva aséptica, que supone que el docente es un administrador de recursos tecnológicos que deberían facilitar la adquisición de conocimientos neutros en el aprendiz. Son estas miradas, emparentadas a las tradiciones educativas curricularizadas al decir de Dogliotti (2010), las que ofrecen una resistencia necesaria y suficiente para el surgimiento de las nuevas corrientes pedagógicas, provenientes de los modelos educativos



críticos, comprometidos social y políticamente con los procesos emancipatorios, en el sentido de Habermas (1982):

Toda sociedad debe su emancipación del sometimiento exterior a la naturaleza a los procesos de trabajo, es decir, a la producción de saber técnicamente utilizable (incluida la «transformación de las ciencias de la naturaleza en maquinaria»); la emancipación de la coerción de la naturaleza interna se logra en la medida en que las instituciones detentadoras de la fuerza son sustituidas por una organización de la interacción social que sólo está vinculada a una comunicación libre de toda dominación. (Habermas, J., 1982, p. 62)

Dicho de otro modo, emancipación en el sentido de contribuir a diferenciar aquello natural, de lo naturalizado, en relación a la manera como la estructura social se impone a los sujetos, condicionando en buena medida sus posibilidades de movilidad social.

Finalmente se instala una configuración más vinculada a las CCSS clásicas, que traduce la dimensión de la práctica en experiencia vivencial, atravesada por la ideología, y que sólo es posible comprender desde la producción de conocimiento teórico. La Tradición Academicista viene de la mano de la reconfiguración de la formación, pensada más en clave de proyección académica que de ejercicio profesional en el campo.

Retomando la tercera interrogante de trabajo, en relación a las posibilidades de comprender y transformar la práctica según el marco desde el que se la significa, corresponde hacer algunas puntualizaciones que surgen de mi investigación.

Estas posibilidades dependerán en gran medida de las concepciones de práctica que se ponen en juego, y como intento demostrar en el trabajo, las concepciones sobre la práctica y los sentidos que habilitan no son hechos aislados del marco de referencia epistémico en el que se desarrolla un campo de conocimiento.

Una manera de clarificar las posibilidades de comprender y transformar la práctica en la formación en EF del ISEF, es mostrar las implicancias que cada una de las tradiciones de alguna forma impone a estas concepciones, más allá de los sentidos posibles en las mismas.

En primer lugar, desde las Tradiciones Biopolíticas la concepción general de práctica es lineal, consecuencia de intenciones, teorías o fundamentos externos, definidos a priori en la mayor parte de los casos. En esta mirada, los sentidos más presentes han mostrado estar más cerca de las respuestas lineales y directas, asociadas a las lógicas deductivas del estímulo-respuesta, que a las de la reflexión o la exploración y el descubrimiento. Se sostiene gran parte de la lógica de este enfoque en la idea que la práctica es todo aquello que implica acción motriz, todo lo que representa movimiento, de manera que, a mayor cantidad de movimiento de las personas, mejor impacto, calidad o sentido tendrá la práctica.

El activismo se transforma en un producto importante y necesario de estos modelos, proponiendo una serie de rutinas de actividad física que se espera que el futuro docente replique, para servir de modelo social a través de la propia práctica. Pero a su vez, esa atención en la cantidad y calidad de acción motriz desplegada en clase, no permite el desarrollo de otro tipo de procesos, tanto los que implican algún mínimo nivel de resolución, como de los más reflexivos y críticos; todos están prácticamente vedados frente a las demandas de propuestas de enseñanza que se sirven del ejercicio físico casi como único argumento legítimo.

Es evidente que desde esta concepción de práctica parece muy difícil, cuando no imposible, que el docente, mucho menos los alumnos u otros actores del entorno, puedan participar en la reconfiguración del sentido hacia el que orientan sus prácticas, o de realizar las transformaciones necesarias para hacerlas propias. En parte por la rigidez de las estructuras dominantes en estos sistemas educativos, en parte por la dificultad de abordaje de los criterios que las organizan, casi siempre sustentados en discursos sociales como que *actividad física es salud*.

En síntesis, desde la Tradición Biopolítica parece estar todo establecido para que el sistema funcione, que el docente regule y controle, y que el alumno rinda; no cabrían muchos otros sentidos posibles. Las prácticas se definen en relación a las características estructurales que las componen, y no por las identidades que las habitan; así, pasa a ser fundamental conocer la infraestructura, los materiales, las cantidades de personas, sus edades, su disponibilidad corporal, en lugar de sus intereses, sus historias o los motivos por los que están allí.

Si se considera la perspectiva de la Tradición Pedagogizada, la dispersión de sentidos posibles para las prácticas es tanta, que posiblemente resulte imposible encausarlas hacia una misma dirección, si esa fuera la intención. Las disciplinas de la educación han tenido un desarrollo

tan ecléctico y complejo, que resulta muy sencillo definir las posibles relaciones entre las mismas, pero no es nada simple, ni siquiera posible, categorizar el estatus, objeto y métodos de cada una de ellas; en otras palabras, se puede llegar a saber mucho sobre educación, sin que ese conocimiento pueda considerarse universal, unívoco o al menos sistematizado. Allí parece radicar la mayor virtud y a la vez la mayor debilidad de esta perspectiva tan poderosa, que empapó de nuevas tendencias, definiciones y significados el amplio espectro del campo de la EF, tanto en la formación superior, como en la intervención social y la producción de conocimiento. El campo todo se vio atravesado por una ola avasalladora de nuevos significados, que además venían de la mano de discursos inclusivos, democratizadores y emancipadores. Esta corriente transformó dramáticamente y en muy poco tiempo la estructura y dirección institucional, habilitando procesos que posteriormente legitimaron el pasaje de la formación en EF a la Universidad de la República.

La relevancia de la práctica como espacio íntimamente ligado a la teoría, o incluso en relación dialéctica entre ellas, posicionó a muchas de las áreas de conocimiento más cercanas a lo educativo en un lugar de privilegio, permitiéndoles consolidarse sólidamente en la formación superior y en la intervención social, pero no parecen haber logrado articular una producción de conocimiento que les permitiera disputar el ámbito académico a las CCSS y a las CCBB, que aparentan seguir ostentando ese estatus.

El pasaje al espacio universitario reacomodó los rangos académicos, reasignando valor a las diferentes áreas; en esa justa el área de la educación fue perdiendo legitimidad, habida cuenta de su debilidad epistemológica endémica, y resultaron las CCSS y las Humanidades las disciplinas que comenzaron a imponer un nuevo orden.

La Sociología, la Historia y la Filosofía entre otras, fueron comenzando a ganar legitimidad en función de sus largos trayectos de debate y producción académica. Estas disciplinas fueron instalando a su vez sus propias maneras de conocer, de enseñar y de intervenir, las que gradualmente reemplazaron a las tradiciones hegemónicas anteriores.

Del mismo modo, estas miradas ajenas al campo de la EF trajeron consigo también sus concepciones de práctica, que en general se percibe como un espacio distante a la academia, sobrepoblado de ideología y explicado por las teorías que la interpelan. La denominación y distribución de las unidades curriculares, en relación a las áreas de conocimientos del Plan 2017, deja ver con claridad esta marcada presencia. Así, la mayor parte de las referencias a la práctica en esta Tradición Academicista la presentan como un ámbito complejo sí, pero de



interpretación reservada al campo académico, en perspectiva esencialmente histórica y sociológica.

Se pone en evidencia nuevamente la dicotomía entre teoría y práctica, en este caso desde un marco centrado en las CCSS y humanas en lugar de las biológicas, pero posiblemente con implicancias similares a la hora de pensar, proponer o reflexionar sobre la práctica. Se puede argumentar que, desde estos marcos de referencia, las posibilidades de los sujetos para comprender y transformar la práctica se ven tan limitadas como desde los discursos biopolíticos, aparentemente tan superados por el campo en el presente.



**Referencias Bibliográficas:**

- Alonso, V. (2007). Técnica y educación. Desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo. *DOSSIÉ Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*, 8(número especial), 314-332.
- Althusser, L. (1967). *Sobre el trabajo teórico: Dificultades y recursos*. La Pensée.
- Althusser, L., L. (1975). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Paidós.
- Andréu, J. (2001). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10(2), 1-34.
- Ballén Rodríguez, J. (2014). Pensar las Humanidades en la Universidad: Perspectivas a contraluz. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 199-227.
- Behares, L., Bordoli, Eloisa, Fernández, Ana María, & Ros, Ofelia. (2008). *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. (2da ed.). Psicolibros Waslala.
- Blezio, C. (2005). Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico. *Revista Conversación*, 12, 19-26.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social* (Velez Sarsfield).
- Campas Montaner, J. (2007). *Academicismo y pintura académica*. Universitat Oberta de Catalunya.  
[http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/233/5/Historia%20del%20Arte%20II\\_M%C3%B3dulo%201\\_Academicismo%20y%20pintura%20acad%C3%A9mica.pdf](http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/233/5/Historia%20del%20Arte%20II_M%C3%B3dulo%201_Academicismo%20y%20pintura%20acad%C3%A9mica.pdf)
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Morata.
- Chiappini, D. y Ferrés, C. (2014). *Instituto Superior de Educación Física: Años de transiciones, agonías y conquistas: 1986-2008*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.

- Crisorio, R. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. Universidad Nacional de La Plata.
- [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46746/Documento\\_completo\\_\\_\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46746/Documento_completo___.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1995). *Didáctica: Aportes para una polémica*. Aique.
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de Autoridad y Enseñanza. *Páginas de Educación*, 3, 105-116.
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Universidad de la República.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre la enseñanza. En *La investigación de la enseñanza, Vol 1. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 149-179). Paidós.
- Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: Concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Revista Movimiento*, 20(4), 1543-1562.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (12a ed.). Gedisa.
- Gomensoro, A., Dogliotti, P., & Mora, B. (2019). *Historia ISEF. Inicios de la Educación Física en Uruguay*. <http://isef.edu.uy/institucional/gobierno/historia-2/>
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Taurus.
- Klimosvky, G., & Hidalgo, C. (2012). *La inexplicable sociedad: Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales*. AZ.
- Lapeyronnie, D. (2006). Radical Academicism, or the Sociologist's Monologue: Who Are Radical Sociologists Talkingwith? *Sciences Po University Press - Association Revue Française de Sociologie*, 47, 3-33.
- Lorenzo, E. (1998). La reconstrucción del discurso didáctico. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(3), 17-18.

- Monetti, E. (2018). Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”. *Revista de Educación, Año IX*(N° especial 14.2), 197-215.
- Nahum, B. (2008). *Historia de Educación Secundaria 1935-2008*. ANEP.
- Pastorino, I. (2015). *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: El caso del ISEF*. Universidad de la República.
- Rodríguez Gimenez, R. (2012). *Saber del cuerpo: Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Universidad de la República.
- Rodríguez Gimenez, R. (2013). Enseñanza de la Epistemología en la formación de grado y posgrado en Educación Física: Reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. En *Cenários. Epistemologia, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física* (1a ed., Vol. 1, pp. 167-192). Nova Harmonia.
- Rodríguez Gimenez, R. (2018). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: Elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte, 9*(2), 52-64.
- Rodríguez, R. (2009). El espectáculo del cuerpo militarizado. *Educar, 33*, 129-140.
- Sarni, M. (2004). El sentido cultural de la evaluación. *Revista ISEF Digital, 1*(1), 8-27.
- Sarni, M., & Corbo, J. L. (2017). El Currículum y la Evaluación. *12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. El currículum y la evaluación, Buenos Aires. <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Silva, A. M., & Damiani, I. R. (2005). *Práticas corporais (Nauemblu Ciência&Arte)*.
- Tabó, J., J. (2015). *Análisis de las prácticas de enseñanza y de la articulación teoría y práctica en la enseñanza de la clínica psicológica* [Universidad de la República]. <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/tesis/analisis-de-las-practicas-de-ensenanza-y-de-la-articulacion-teoria-y-practica-en-la-ensenanza-de-la-clinica-psicologica/>

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza*. Universidad de la República.
- Ubal, M. (2013). *La relación teoría práctica en las Carreras de Tecnólogos de la ANEP/CETP-UTU y UdelaR. Claves pedagógicas para una Educación Superior Tecnológica*. Universidad de la República.
- Veloza, L. (2010). Educação física, ciência e cultura. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 31(3), 79-93.
- Venturini, J. (2017). *Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los “aprendizajes” en el caso de la integralidad*. Universidad de la República.
- Villa, A. (2007). La conformación de la profesionalidad de la educación física desde la formación de profesores universitarios. *Revista brasileira de história da educação*, 7(2), 117-144.

## Anexos:

1939	1948	1953 (adec.)	1956	1966	1974	1981	1992	2004	2017
CCBB	CCBB	CCBB	CCBB	CCBB	CCBB	CCBB	CCBB	CCBB	CCBB
Anatomía	Anatomía	Anatomía	Anatomía	Anatomía	Anatomía Aplicada	Anatomía y Fisiología	Anatomía	Acord. Físico Básico I	EF y Salud Colectiva
Antropometría	Antropometría	Antropometría	Antropometría y Estadística	Auxilios de emergencia	Anatomía II y Fisiología	Anatomía	Anatomía y Fisiología	Acord. Físico Básico II	EF y Salud I
Biología	Biología	Biología	Biología	Biología	Bases Biológicas	Bases Biológicas	Bases Biológicas	Cinesioterapia	EF y Salud II
Fisiología	Biología	Biología	Biología	Fisiología	Entrenamiento	Entrenamiento	Biomecánica	EF Adaptada	Entrenamiento Deportivo
Fisiología Aplicada	Dietética y Nutrición	Dietética y Nutrición	Cuidado y consejos útiles	Fisiología del ejercicio	Fisiología del Ejercicio	Entrenamiento	Biomecánica del Deporte	Fisiología I	Fisiología del Ejercicio
Higiene	Fisiología	Fisiología	Dietética	Higiene	CCMM	Fisiología del Ejercicio	EF Especial I	Fisiología II	Fundamentos Anatómo
Kinesiología	Higiene	Fisiología aplicada	Fisiología	Kinesiología	Actividades Rítmicas I	CCMM	EF Especial II	Histología y Anatomía Funcional	Teoría del Entrenamiento
Masaje	Kinesiología	Higiene	Fisiología Aplicada	CCMM	Actividades Rítmicas II	Actividades Rítmicas	Entrenamiento	Primeros Auxilios	CCMM
Primeros Auxilios	Kinesiterapia	Kinesiología	Higiene	Actividades rítmicas	Aparatos	Atletismo I	Fisiología del Ejercicio	Sexología	Atletismo
CCMM	Primeros auxilios	Kinesiterapia	Primeros auxilios	Atletismo	Atletismo I	Atletismo II	Fisiología del Entrenamiento	CCMM	Basketbol
Atletismo	CCMM	Primeros auxilios	Quinesioterapia	Basketbol	Atletismo II	Basketbol I	Int a la Fisiopatología	Atletismo	Deportes Colectivos I
Gimnástica Terapéutica	Aparatos	CCMM	CCMM	EF especial	Basketbol I	Basketbol II	Introducción al Entrenamiento	Basketbol	Deportes Colectivos II
Gimnástica	Atletismo	Aparatos	Atletismo	Fútbol	Fútbol I	Fútbol I (M)	Primeros Auxilios I	Deporte opcional I - G. Artística	Deportes Colectivos III
Juegos y Deportes	Basket-volley	Atletismo	Basket-volley ball	Gimnasia en aparatos	Gimnasia Especial	Fútbol II (M)	Primeros Auxilios II	Deporte opcional II - Rugby	Deportes Individuales
Natación	Basket-volleyball	Basket-volley ball	Deportes de Defensa personal	Gimnasia Práctica	Gimnasia I	Gimnasia Especial	CCMM	Deporte opcional III - D. con Paleta	EF Adaptada I
Recreación y Plazas Deportivas	Boxeo	Boxeo	Fundamentos y Técnicas de la Recreación	Gimnasia rítmica	Gimnasia II	Gimnasia I	Juegos y Deportes	Educación Rítmico Musical	EF Inchaiva
Tennis	Danzas	Danzas	Fútbol	Juegos e iniciación deportiva	Gimnasia III	Gimnasia II	Actividades Rítmicas III	Expresión Corporal	EF adaptada a Poblaciones Especiales I
CCEE	Fútbol	Equitación	Gimnasia Educativa	Lucha, Def. pers., Boxeo y Esgrima	Handball I	Gimnasia III	Aditividades Rítmicas I	Fitness y otras modalidades	Poblaciones Especiales II
Historia de la EF	Gimnasia práctica	Esgrima	Gimnasia en Aparatos	Natación	Natación I	Natación I	Aditividades Rítmicas II	Fútbol	EF y Prácticas Corporales
Organización de la EF	Gimnasia teórica	Excursionismo y campamentos	Gimnasia Rítmica	Recreación y campamentos	Natación II	Natación II	Atletismo I	Gimnasia	Fútbol
Psicología	Juegos pedagógicos	Fútbol	Gimnasia Terapéutica	Tenis, Remo, Gimnasia en	Opción Deportes (Colectivos)	Opción Deportes Colectivos	Atletismo II	Handball	Gimnasia Artística
Pedagogía de la EF	Natación	Gimnasia práctica	Juegos y Deportes	Teoría de juegos y los deportes	Recreación y Campamento	Opción Deportes Individuales	Atletismo III	Juego y Recreación	Gimnasia I
Teoría y Práctica de la EF	Recreación	Gimnasia teórica	Natación práctica	Teoría de la Gimnasia	Teoría de la Gimnasia	Recreación y Campamento	Atletismo IV	Natación	Gimnasia II
CCSS	Remo	Juegos pedagógicos	Remo	Voleibol	Teoría y Práctica del Juego	Teoría y Práctica del Juego	Atletismo IV	Vida en la naturaleza	Handball
Dibujo	Tenis	Natación práctica	Rítmicos y Danzas	CCEE	Voleibol I	Voleibol I	Atletismo V	Voleibol	Juego y Prácticas Lúdicas I
	CCEE	Natación teoría	Tenis	Filosofía de la educación	CCEE	Voleibol II	Atletismo V	CCEE	Juego y Prácticas Lúdicas II
Historia de la Educación Física	Recreación	CCEE	Historia de la educación	Historia de la educación	Administración de Programas de EF	CCEE	Basketbol (M)	Didáctica	Motricidad Deportiva
Organización y administración de la EF	Remo	Historia de la EF	Inglés	Filosofía de la Educación	Filosofía de la Educación	Administración de la Ed. Física	Canotaje y Vela	EF Infantil	Natación I
Pedagogía	Tenis	Pedagogía	Introducción a la pedagogía	Historia de la Educación	Historia de la Educación	Ciencias Sociales de la Formación	Centros de Interés	Evaluación	Natación II
Práctica Docente	CCEE	Práctica Docente en Atletismo	Metodología	Introducción a la EF	Introducción a la EF	Didáctica Especial I	Deportes	I.T. Interdiscip. - Rol Docente	Recreación
Psico-pedagogía	Historia de la EF	P. Docente en Est. de E. Primaria	Organización y administración de la EF	Metodología	Metodología	Didáctica Especial II	Deportes Varios	II T. Interdiscip. o - Análisis de Práctica	Ritmo y Danza
	CCSS	P. Docente en Est. de E. Secundaria	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Didáctica General	EF Básica	III T. Interdiscip. - Fases sensibles	Técnicas Corporales II - Danzas
Dibujo	Pedagogía	Práctica Docente en Natación	Práctica docente en Primaria	Práctica docente en Primaria	Práctica Docente Escolar	Evaluación de la EF	Fútbol I	IV T. Interdiscip. - Tensiones teoría-Práctica	Técnicas corporales III - Acuáticas
Inglés	Práctica docente	P. Docente en P. Dep. Gim y R. Infantiles	Práctica docente en Recreación	Práctica docente en Recreación	Práctica Docente Liceal	Introducción a la Teoría de la Educación	Fútbol II	Motricidad y Aprendizaje	Técnicas Corporales IV - Circo y Teatro
Nociones de música e impostación	Psico-pedagogía	Sicología	Práctica docente en Secundaria	Sicología	Sicología	Práctica Docente Escolar y Liceal	Gimnasia Artística I	Pedagogía	Técnicas Corporales I
	CCSS	CCSS	Psicología evolutiva	CCSS	Psicología de las edades	Gimnasia Artística II	Pedagogía de la EF	Técnicas Corporales V - Lucha	
Dibujo	Dibujo	Psicología general y educacional	Lógica y Metafísica	CCSS	Psicología del Aprendizaje	Gimnasia Formativa I	Planificación y Metodología	Teoría y práctica del deporte	
Inglés	Filosofía	CCSS	Medidas, Evaluaciones y Estadísticas	CCSS	Gimnasia Formativa II	Práctica Docente I	Vida en la Naturaleza y Campamento		
Nociones de música e impostación	Inglés	Construcción e instalaciones	Sociología	Idioma Español	Gimnasia Formativa III	Práctica Docente II	Vida en la Naturaleza y		

Nociones de Organización Administrativa	Educación musical
Ortografía	Filosofía
<b>1956</b>	Sociología
	Tests, medidas y evaluación
	<b>1966</b>

Gimnasia Rítmico Deportiva	Psicología y Teorías del Aprendizaje	Voleibol
Gimnasia y Deporte para Todos	Teoría del Currículo	CCEE
Handball	CCSS	Planificación, Metodología y Evaluación EF
Juegos	Ética	P. Profesional I - Sistema Educativo
Nado Sincronizado y Waterpolo	Gestión	P. Profesional II - Comunitario
Natación I	Historia de la EF	Teoría de la Educación
Natación II	Informes y Proyectos	Teoría de la EF
Natación III	Investigación	Teorías de la Enseñanza
Natación IV	Legislación Laboral	Teorías del Aprendizaje y del Sueto
Psicología del Deporte I	Lenguaje y Comunicación	CCSS
Psicología del Deporte II	Seminario Tesina	Fundamentos del Movimiento Humano
Recreación y Campamento Organizado	Sociología	Fundamentos Generales de las C. Humanas
Recreación y Coloma de Vacaciones	<b>2004</b>	Gestión Cultural
Sociología del Deporte		Historia de la EF
Teoría y Práctica del Juego		Historia del Deporte
Tiempo Libre		Historia del Ocio
Voleibol		Iniciación a la Investigación
CCEE		Políticas Públicas y Deporte
Didáctica General		Políticas Públicas y Salud
Evaluación		Políticas Públicas, EF y P. Corporales
Filosofía de la Educación		Políticas Públicas, T. Libre y Ocio
Observación del Campo Laboral		Seminario
Pedagogía de la EF		Sexualidad y Género
Pedagogía General		Teoría de la Educación del Cuerpo
Psicología del Aprendizaje		Teoría del Tiempo Libre y el Ocio
Psicología Diferencial		<b>2017</b>
Psicología Evolutiva		
Psicología General		
Sociología de la Educación		
Taller Interd.		
TEPRADE I		
TEPRADE II		
TEPRADE III		
TEPRADE IV		
Teoría de la Educación		
CCSS		
Administración		
Historia de la EF		
Introducción a la Investigación		
Investigación		
Investigación en el Área		
Lenguaje y Comunicación		
Sociología General		
<b>1992</b>		

Tabla 13: Mapa de las asignaturas y áreas temáticas de todos los planes del Profesorado/Licenciatura en EF del ISEF

Fuente: Elaboración Personal