UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

ÁREA DE DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación en: Didáctica de la Educación Física, Salud y Rendimiento.

TESIS DOCTORAL

Estudio de las relaciones entre planificación, metodología de enseñanza y evaluación en Educación Física en el Sistema Educativo Uruguayo

Doctorando/a

Marcela Oroño Lugano

Director

Dr. Miguel Román Vázquez Martí

Abril de 2024

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

ÁREA DE DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación en: Didáctica de la Educación Física, Salud y Rendimiento.

TESIS DOCTORAL

Estudio de las relaciones entre planificación, metodología de enseñanza y evaluación en Educación Física en el Sistema Educativo Uruguayo

Doctorando/a

Marcela Oroño Lugano

Director

Dr. Miguel Román Vázquez Martí

Abril de 2024

D./Dña. **Dr. C. Miguel Román Vázquez Martí** en calidad de Director/a de la Tesis Doctoral del doctorando/a D./Dña. Marcela Oroño Lugano

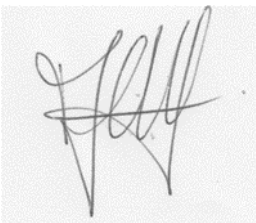
FIRMO

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno/a presente a evaluación la presente Propuesta de Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

En San Francisco de Campeche, República de México a 11 de 0ctubre de 2023.

Vº Bº del director y/o directores de tesis **El doctorando/a,**

Firmado Firmado



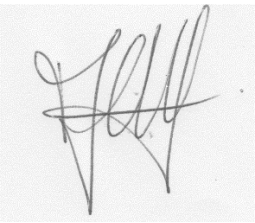
COMPROMISO DE AUTOR

Yo, Marcela Oroño Lugano con número de identidad 3712260-9 y alumna del programa académico Doctorado en Educación, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI).

DECLARO:

Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que, ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al Director del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

En Maldonado, a 8 de enero de 2024

Firma: 

MLS JOURNALS
Multi-Lingual Scientific

D. Antonio Pantoja Vallejo, Editor jefe de la **Revista MLS Educational Research (MLSER)** con ISSN 2603-5820, publicada por MLS Journals S.L.

CERTIFICA:

Que el artículo titulado "Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente", del que son autores Marcela Oroño Lugano, María Carmen Azaustre Lorenzo ha sido aceptado para su publicación en MLSER.

Y para que así conste, firmo el presente certificado a 18 de mayo de 2022.

MLS JOURNALS
Multi-Lingual Scientific

PARQUE CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO DE CANTABRIA
c/ Isabel Torres, 21 · 39011 Santander · España
Tel. + 34 942 244 244 · www.mlsjournals.com

Antonio Pantoja Vallejo

Resumen

En la presente investigación se estudian las relaciones entre planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza de la educación física en el sistema educativo público uruguayo. Metodológicamente, el trabajo se abordó desde una perspectiva cualitativa (fenomenológica y descriptiva), utilizando el Programa Atlas ti. Se construyó una muestra inicial formada por 124 profesores de educación física -efectivos y con más de 4 años de ejercicio de la tarea docente-. A partir de este mapeo inicial, se definieron las unidades de análisis y se seleccionaron 12 casos para trabajar en profundidad, y se acompañó en la enseñanza de un contenido seleccionado por cada uno de ellos. El marco teórico presenta los conceptos de didáctica, enseñanza, educación y educación física, y contextualiza el estudio con una presentación de la historia de la escuela, el liceo y la escuela técnica uruguaya y de la historia de la educación física en cada uno de los sub sistemas del sistema educativo. La investigación permitió comprender las relaciones entre la enseñanza, y sus prácticas asociadas (planificación, metodología y evaluación), así como las relaciones entre los supuestos de los docentes y las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física. El estudio evidencia que, al menos en los casos investigados, la educación física no parece perseguir un objetivo epistemológico. Es necesario considerar la enseñanza de la educación física en la escuela, el liceo y la escuela técnica, con centro en el saber y atendiendo a lo histórico, político y social como tema que la dote de legitimidad con su entorno. Seguir pensando en una educación física tangencial al sistema educativo y sin problematización epistemológica propia, decantaría en dar cuenta de un vaciamiento tanto didáctico como pedagógico.

Palabras clave: educación física, enseñanza, consignas, planificación, metodología, evaluación.

Abstract:

This research studies the relationships between planning, methodology and evaluation of physical education teaching practices in the Uruguayan public education system. Methodologically, the work was approached from a qualitative perspective (phenomenologicaland descriptive), using the Atlas.ti software. An initial sample was constructed consisting of 124 physical education teachers (effective and with more than 4

years of teaching work), to whom a questionnaire was applied. From this initial mapping, the units of analysis were defined and 12 cases were selected to work in depth. The latter were given an in-depth interview and accompanied in the teaching of a content selected by each of them. In the theoretical framework, the concepts of didactics, teaching, education and physical education are presented, and the study is contextualized with a presentation of the history of the Uruguayan school, high school and technical school and the history of physical education in each of the subsystems of the educational system. The research allowed to understand the relationships between teaching, planning, methodology and evaluation of teaching practices in physical education, as well as the relationships between teachers' assumptions and slogans as an element linked to the teaching and learning processes of physical education. The study shows that, at least in the cases investigated, physical education does not seem to pursue an epistemological objective. It is necessary to consider the teaching of physical education in the school, the high school and the technical school, with a focus on knowledge and attending to the historical, political and social as a subject that endows it with legitimacy with its environment. To continue thinking about a physical education tangential to the educational system and without its own epistemological problematization, would opt to account for an emptying both didactic and pedagogical.

Keyword: physical education, teaching, slogans, planning, methodology, evaluation.

Agradecimientos

Gracias al sistema educativo uruguayo, la escuela y el liceo públicos en los que me formé, a cada uno de los maestros y profesores que me iniciaron en esta aventura que es la docencia. Al ISEF, mi casa, que hoy es parte de la Universidad de la República, gracias por impulsarme a seguir formándome, dándome la oportunidad. Y a todos mis alumnos que me resistieron, los de la universidad, los de formación docente y mis niños, los más chiquitos, todos me siguen marcando el camino para reflexionar sobre mis prácticas de enseñanza, deconstruirlas, para volverlas a construir.

A Carmen, mi tutora, supimos juntas acercar la distancia geográfica, y crecer en este camino. A mi nuevo tutor, nos une la hermandad de nuestros países.

Al grupo de estudios "Políticas Educativas y Formación Docente, Educación Física y Prácticas Educativas", sin su acompañamiento cotidiano sería imposible. A todos los integrantes, los de siempre y los nuevos que se suman convencidos de que otra universidad es posible.

Gracias Mariana, por iniciarme en este camino "académico", ¿te acordás? Corrían los años 2002, y hoy 20 años después seguís ahí, como siempre, desafiándome cada día. Hoy una gran amiga, que tengo claro que cuento contigo siempre.

A José Luis, muchas gracias por tus correcciones atentas, rigurosas y con tanto cariño, pero sobre todo gracias por tu amistad.

Dedicatoria

Gracias a la "red", la familia y amigos que estuvieron y están siempre, para que yo pueda con su cariño, tejer mi propia trama, en la que ellos son una gran parte.

A papá y mamá, gracias por enseñarme el valor de la paciencia, el silencio y la palabra. Y por tener las "mil y una formas" de acompañar, sostener, cuidar y enseñar a sus hijos, nietos y todos esos otros que llegan a su puerta. Sepan que los queremos mucho.

A "nosotras", Marilú y Mori, por estar siempre a pesar de la distancia, siendo yo sin dudas la más mimada de las tres, por ustedes.

A Victoria, "corazón de la tía", por tu amor incondicional, que me permitió estar con los pies en la tierra y reconocer, lo verdaderamente importante.

A Ceci por compartir tantos años, si bien la distancia no nos alejó, hay días que te extraño, acá cerca, conmigo.

A Alejandra y Sonia, mis amigas, esas que están siempre, a pesar de mis ausencias.

A Flor, mi alumna, que trascendió ese vínculo y hoy me permite ser parte del crecimiento de su gran tesoro: Julia. Hoy una gran amiga que sabe cómo sostenerme en cada momento.

Y claro, a Roberto, gracias, gracias y gracias, por estar, por aceptar cada uno de los proyectos que me propongo y por compartir la vida. No hubiera sido posible sin ti.

“Está claro que la única lucha que se pierde es la que se abandona”

ÍNDICE

Introducción ... 16
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN ... 22
1.1. Justificación de la investigación ... 22
1.2. Problema de investigación ... 31
1.3. Preguntas de investigación ... 33
1.4. Objetivos ... 34
1.4.1. Objetivo general ... 34
1.4.2. Objetivos específicos ... 34
CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA ... 38
2.1. Antecedentes y estado actual del tema ... 38
2.1.1. Antecedentes sudamericanos ... 38
2.1.1.1. Litwin, Edith. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior ... 38
2.1.1.2. Goicoechea Gaona, María Victoria. Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física ... 40
2.1.2. Antecedentes en Uruguay ... 43
2.1.2.1. Espasandín, Alberto. La enseñanza y sus configuraciones didácticas; su enfoque en formación docente ... 43
2.1.2.2. Peri, Ana. Estudio de los modelos didácticos en las clases de Educación Física en la escuela ... 45
2.1.2.3. Oroño, Marcela. Configuraciones didácticas en la educación física escolar ... 47
2.1.2.4. Araújo, Elisa. Los modelos didácticos de los docentes de Educación Física en secundaria ... 50
2.1.2.5. Opizzo, Gustavo. Miradas sobre la educación física en la escuela de práctica ... 51
2.2. Escuela ... 54
2.2.1. Educación y escuela ... 54
2.2.2. Fines del sistema educativo ... 59
2.2.3. Sistema educativo y curriculum ... 63
2.2.4. Diseño y desarrollo curricular ... 66
2.2.5. Curriculum oculto ... 70
2.3. Enseñanza ... 73
2.3.1. Las prácticas de enseñanza institucionalizadas ... 73
2.3.2. La práctica de enseñanza y la planificación ... 77

2.3.3. La práctica de enseñanza y la metodología 85
2.3.4. Las prácticas de enseñanza y la evaluación 91
2.3.5. Las prácticas asociadas: planificación, metodología y evaluación 96
2.3.6. Consignas como texto de enseñanza 97
2.4. El contexto uruguayo 104
2.4.1. Relación entre Estado, educación y educación física en el sistema educativo de Uruguay 104
2.4.2. La educación como bien público en el Uruguay 105
2.4.3. Estado fundacional 108
2.4.3.1. Referente de la pedagógica nacional del período: José Pedro Varela .. 111
2.4.3.2. La educación física para el sistema educativo en el Estado fundacional 113
2.4.4. Estado de bienestar 114
2.4.4.1. Referente de la pedagógica nacional del período: Julio Castro 117
2.4.4.2. La educación física para el sistema educativo en el Estado de bienestar 119
2.4.5. Estado contemporáneo 121
2.4.5.1. Referente de la pedagógica nacional del período: José Luis Rebellato 123
2.4.5.2. La educación física para el sistema educativo en el Estado contemporáneo 125
2.4.6. Justificación de la enseñanza de la educación física en y para el sistema educativo 127
2.4.7. El sistema educativo uruguayo: una mirada curricular 133
2.5. Instituto Superior de Educación Física (ISEF) 139
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA 157
3.1. Introducción 157
3.2. Diseño de la investigación 157
3.3. Población y muestra 159
3.3. Variables 165
3.4.1. Categoría 1: Justificación de la EF para el sistema educativo 165
3.4.2. Categoría 2: Enfoques 166
3.4.3. Categoría 3: Perspectiva asumida para la enseñanza 167
3.4.4. Categoría 4: Concepción de la educación física 168
3.4.5. Categoría 5: Las consignas en la enseñanza de la educación física 169
3.4.6. Categoría 6: La planificación en la educación física 170
3.4.7. Categoría 7: La metodología en la educación física 171

3.4.8. Categoría 8: La evaluación en la educación física 172
3.4.9. Categoría 9: Aporte de la educación física 173
3.4.10. Categoría 10: Acciones en el sistema didáctico 173
3.4.11. Comentarios ampliatorios 176
3.5. Instrumentos de investigación 182
3.6. Análisis de los datos 188
3.6.1. Tratamiento de la información 189
CAPITULO IV. RESULTADOS 192
4.1. La educación física en el sistema nacional de educación. ANEP. Enfoques curriculares: escuela, liceo y escuela técnica 193
4.1.1. Sobre para qué y el qué de la educación física en el sistema educativo 193
4.1.2. Sobre el objeto de estudio señalado en cada subsistema 196
4.1.3. Los objetivos de la educación física 197
4.1.4. Los contenidos de la educación física 199
4.1.5. La evaluación de la educación física 202
4.2. Análisis y discusión de los resultados correspondientes al primer objetivo específico 205
4.2.1. Escuela 206
4.2.2. Liceo 208
4.2.3. Escuela técnica 211
4.2.4. Resumen 212
4.3. Análisis y discusión de los resultados correspondientes al segundo objetivo específico 213
4.3.1. Dichos y hechos. Por subsistema 214
4.3.1.1. Escuela 214
4.3.1.2. Liceo 217
4.3.1.3. Escuela técnica 219
4.3.2. Dichos y hechos. Por docente 221
4.3.2.1. Escuela ED1 221
4.3.2.2. Escuela ED2 224
4.3.2.3. Escuela ED3 227
4.3.2.4. Escuela ED4 229
4.3.2.5. Liceo LD1 232
4.3.2.6. Liceo LD2 235
4.3.2.7. Liceo LD3 238

4.3.2.8. Liceo LD4 241
4.3.2.9. Escuela técnica ETD1 243
4.3.2.10. Escuela técnica ETD2 246
4.3.2.11. Escuela técnica ETD3 249
4.3.2.12. Escuela técnica ETD4 252
4.3.3. Resumen 255
4.4. Análisis y discusión de los resultados correspondientes al objetivo general 255
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES 257
5.1. Conclusiones 257
5.2. Limitaciones 272
5.3. Implicaciones 272
5.4. Proyecciones 273
Referencias bibliográficas 276
Anexos 284
1. Carta de aprobación por parte del Comité de Ética de la UNINI México 284
2. Artículo publicado: 285
Oroño Lugano, M. & Azaustre Lorenzo, M. C. (2022). Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente. *MLS-Educational Research*, *6*(2), 10.29314/mlser.v6i2.891 285
3. Guión de entrevista a informantes calificados 303
4. Guion de entrevista semi estructurada 304
5. Ficha de trabajo para análisis documental 308
6. Ficha de observación 308
7. Ficha de clasificación y sentidos de las consignas 309

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1. Relaciones entre las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza ……..76
Tabla 2.2. Preguntas orientadoras para pensar la práctica de planificación……78
Tabla 2.3. Relación entre las dimensiones del conocimiento y dimensiones del proceso cognitivo……...……...……..101
Tabla 3.1. Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: escuela……..……162

Tabla 3.2. Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: liceo……..……163
Tabla 3.3. Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: escuela técnica…… ……...164
Tabla 3.4. Características de los docentes participantes en el estudio en el sistema educativo (escuelas, liceos, escuelas técnicas). …….…165
Tabla 3.5. Relaciones entre las categorías y sus variables……..…… …….181
Tabla 3.6. Cronograma de clases observadas y grabadas..……185
Tabla 3.7. Categorías y sus variables……189
Tabla 4.1. Objetivos de la educación física por Sub sistema del sistema educativo.....197

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1. Desarrollo curricular como proceso y praxis……65
Figura 2.2. Los docentes: Prácticas sociales, práctica docente, práctica pedagógica…..74
Figura 2.3. Los niveles de concreción curricular…….....85
Figura 2.4. Sistema Nacional de Educación……..134
Figura 2.5. Administración Nacional de Educación Pública…….137
Figura 4.1. Rasgos principales- Escuela……206
Figura 4.2. Rasgos principales- Liceo……...208
Figura 4.3. Rasgos principales- Escuela Técnica……..211
Figura 4.4. Dichos y hechos- Escuela……214
Figura 4.5. Rasgos principales- Liceo……...217
Figura 4.6. Rasgos principales- Escuela técnica……219
Figura 4.7. Dichos y hechos- Escuela- ED1...……...221
Figura 4.8. Dichos y hechos- Escuela- ED2……..224
Figura 4.9. Dichos y hechos- Escuela- ED3……..227
Figura 4.10. Dichos y hechos- Escuela- ED4……229
Figura 4.11. Dichos y hechos- Liceo- LD1……...232
Figura 4.12. Dichos y hechos- Liceo- LD2…….. 235
Figura 4.13. Dichos y hechos- Liceo- LD3…….. 238
Figura 4.14. Dichos y hechos- Liceo- LD4…….. 241
Figura 4.15. Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD1…….. 243
Figura 4.16. Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD2…….. 246
Figura 4.17. Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD3…….. 249

Figura 4.18. Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD4…….. 252

Introducción

La tesis doctoral que se presenta estudia la educación física como una de las áreas de conocimiento en el sistema educativo uruguayo. Particularmente, se ocupa de analizar las relaciones entre planificación, metodología y evaluación en las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física en la escuela, el liceo y la escuela técnica de Maldonado. La educación física es enseñada por docentes de educación física egresados del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) que han ingresado por concurso en carácter de efectividad o como interinos o suplentes en llamados a aspiraciones en cada uno de los subsistemas que conforman el sistema educativo. Dichos docentes son orientados por marcos normativos, jurídicos y curriculares concretos a la vez que conducen la enseñanza desde sus supuestos teóricos subyacentes al respecto de la propia enseñanza, de la planificación, la metodología, la evaluación, el aprendizaje, la educación física y la educación, entre otras prácticas.

El sistema educativo tiene como finalidad primordial generar espacios de circulación de saberes que sostienen un proyecto educativo y político, que se propone la formación de un determinado tipo de sujeto para una sociedad concreta. Es, por tanto, clave pensar la relación de la escuela, el liceo y la escuela técnica con la cultura, reconociendo que los saberes que entran al sistema educativo se legitiman en tanto son un recorte de la cultura, la cultura del movimiento en este caso. Al mismo tiempo, es preciso atender a la relación de los docentes con los objetos de enseñanza, los que se terminan constituyendo a partir de sus supuestos y de las decisiones que toman a partir de las consignas que proponen en sus clases, consignas que definen un posicionamiento no solo en relación al objeto de enseñanza, sino al sujeto que aprende, a la institución, a su tarea dentro de la institución y, en sentido amplio, al campo de la educación física y su lugar como educador en un contexto particular, en este caso la ciudad de Maldonado en Uruguay.

Por otra parte, en la investigación realizada se parte de asumir que la educación física en el sistema educativo es una cuestión central para la construcción de la ciudadanía, es decir, que las prácticas de enseñanza de los docentes deberían habilitar que los estudiantes que allí participan tengan acceso a contenidos valiosos y legítimos en el campo de conocimiento, para este este caso, el campo de la educación física que habilite

su participación en la sociedad de manera crítica en procura de convertirse en sujetos plausibles de transformación social, para lo cual es necesaria su participación activa y colectiva al mismo tiempo.

Se entiende además que, en clave crítica, la comprensión de los objetos culturales y sus relaciones de dependencia con el sistema productivo, es decir con las formas en que las sociedades producen y reproducen sus vidas, habilita al desarrollo de los estados de conciencia de esos sujetos tal como expresaba Lukács (1969, citado por Freire, 1974), promoviendo así la construcción de una mirada particular del mundo, de una suerte de dispositivo capaz de identificar el fondo de esas relaciones y llegando inclusive al análisis profundo de las situaciones de desigualdad, desigualdad que es en cualquier caso práctica, objetiva.

Este estudio, para Uruguay, es el primero en su género, dado que no se han estudiado las consignas como texto de enseñanza en la educación física, lo que lo hace original, aportando a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la educación física y, a partir de allí, al campo de la educación física (Oroño et al., 2022). Al mismo tiempo, abona al campo de la educación en general, así como al de la enseñanza, sistematizando formas y sentidos dados a estas dos prácticas en el sistema educativo, a partir del estudio y el análisis de las consignas. En este sentido, aporta al campo académico de la educación física, así como al campo profesional, cuestión que es imprescindible articular en sentido dialéctico para transformar las prácticas de enseñanza en clave de praxis, es decir, considerada en el contexto de su producción histórica, donde comprender el contexto es no solo necesario sino imprescindible para la formación de un ciudadano que debería pensarse como sujeto de transformación. Al mismo tiempo, se asume la perspectiva de Larrosa (1995) al respecto de sujeto como agente de su propia historia:

> Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir (p. 20).

Como profesora de la asignatura Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física y como responsable académica de la asignatura Práctica Profesional 1

(en el sistema educativo) en el Instituto Superior de Educación Física, preocupada por mi enseñanza desde el marco teórico plateado por Fenstermacher (1989), la buena enseñanza, me inquietó saber qué pasa en el campo profesional, es decir, en el quehacer cotidiano de la enseñanza de la educación física en el sistema educativo. La elección del tema de investigación surge a partir de ese cuestionamiento.

Sobre todo en el entendido de que cualquier rótulo de "bondad" sobre una práctica supone una construcción *a priori*, un deber ser sobre un hacer que se instala normativamente sobre las acciones y que, de no ser atendido de forma permanente en clave crítica, histórica y dialéctica, cae en la posibilidad de cosificarse, de pensarse como objeto cerrado, acabado en tanto producto ideal-final y, por tanto, incuestionable.

La educación física es habitualmente reconocida desde una lógica de actividad física -ya sea para el mantenimiento o mejoramiento de la salud-, o como práctica deportiva (Oroño, 2015). Ella ha servido, según la crítica académica contemporánea, al control y disciplinamiento de los cuerpos, cuestión que se afirma como fundacional en su campo (Sarni, 2011). Perspectiva que ya expresaba Foucault (2003):

> El modelado del cuerpo da lugar a un conocimiento del individuo, el aprendizaje de las técnicas induce modos de comportamiento y la adquisición de aptitudes se entrecruza con la fijación de relaciones de poder; se forman buenos agricultores vigorosos y hábiles; en este trabajo mismo, con tal de que se halle técnicamente controlado, se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse (p. 301).

A su vez, cuando es incluida en una determinada realidad histórica en el sistema educativo, no escapa a este tipo de miradas, miradas que devienen de la repetición sistemática de prácticas que se instalan como segunda naturaleza según Adorno (2018), sin la suficiente problematización. Esas prácticas se han venido configurando por tradición en un lugar casi tangencial en relación con aquello que valdría la pena ingresar como objeto de enseñanza en la escuela. Ese tipo de relación que la disciplina establece con el centro educativo, así como el tipo de prácticas pedagógicas que -sostenidas por el docente- materializan su cotidiano escolar, es imprescindible se consideren como objetos de estudio sistemático para poder transformar el campo de la educación física, a partir de la re configuración de sus prácticas de enseñanza (Oroño, 2015).

Metodológicamente el trabajo se abordó desde la perspectiva cualitativa, fenomenológica y descriptiva. Y se utilizó para analizar los datos, como auxiliar en el análisis cualitativo, el software Atlas.ti.

Por otra parte, se reconocen las siguientes limitaciones de partida que fueron superadas para la realización de la investigación. Con relación al trabajo de campo, por un lado, la emergencia sanitaria (covid), que retrasó el ingreso a las instituciones y, por otro, el tiempo que llevó la observación de las 99 clases dictadas por los docentes. Esta última cuestión modificó el calendario previsto inicialmente.

Otra limitación considerable fue la necesidad de aprender el manejo del software Atlas ti., dado que no se venía utilizando ni por la investigadora, ni por el grupo de investigación. Otro desafío que se logró superar fue trabajar con una tutora externa al Uruguay, con lo que implica en términos lingüísticos, conceptuales, así como de sentidos y formas propios de cada cultura.

Se presentan cinco capítulos, que dan cuenta del recorrido de la tesis en su estructura organizativa y académica. El primer capítulo expresa la justificación y relevancia del estudio, al mismo tiempo que explica el problema de investigación, definiendo los objetivos que limitan y guían el estudio.

El segundo capítulo corresponde a la revisión de la literatura, la que se subdivide en cuatro apartados: el primero aborda los antecedentes y estado actual del tema, es decir el estado del arte, cuestión que implicó la recopilación y análisis de las publicaciones académicas sobre el tema. El segundo se centra en la escuela[1] como institución cuyos fines son la educación y se aborda la perspectiva curricular de la educación. A partir de allí, se presentan los puntos de vista asumidos en la enseñanza, la planificación, la metodología y la evaluación, así como, las consignas como texto de la enseñanza. Por último, se centra en el contexto uruguayo, se presenta la relación entre Estado, educación y educación física en el sistema educativo uruguayo, tomando tres mojones centrales del Uruguay, como son el Estado fundacional, de bienestar y contemporáneo, necesario para comprender la situación actual de la educación y de la educación física en particular. Así como aborda la perspectiva curricular de la educación física y la justificación de la enseñanza de la educación física en y para el sistema educativo.

El tercer capítulo se describe la metodología empleada para atender al problema de investigación, se presenta el diseño general del trabajo, la población y las unidades

[1] Se utiliza el término escuela en sentido genérico, es decir para los tres sub- sistemas del sistema educativo uruguayo: escuela, liceo y escuela técnica.

de análisis con la que se trabajó en profundidad, así como las categorías y sus variables. También se describen los instrumentos y las técnicas para recabar la información (entrevistas abiertas a informantes calificados, entrevistas semi estructurada según perfil, software Atlas.ti., análisis de documentos, observación de clases y talleres de avance) y la fundamentación de su elección. Se comenzó realizando un relevamiento y procesamiento de datos secundarios, es decir, recopilación y sistematización de datos existentes, tales como las clases impartidas, la cantidad de alumnos, el número de centros involucrados, la cantidad de docentes, los períodos de tiempo de funcionamiento. Luego se realizaron las entrevistas abiertas a informantes calificados (Anexo 3). Esta actividad permitió la definición de representación cualitativa específica para este trabajo, es decir, la identificación de los perfiles necesarios de los entrevistados para la recolección de datos primarios y definición de cantidad de entrevistas a realizar. A partir de allí, se definió la pauta de entrevistas semi-estructuradas según perfil (Anexo 4). Seguidamente se realizó el primer taller de avance: instancia que permitió chequear la pauta en inteligibilidad y adecuación a los objetivos, con la intención de enriquecer el proceso de investigación. De dicha instancia participaron: docentes en actividad de acuerdo a la representación cualitativa definida. A partir de allí se dio inicio al trabajo de campo concreto, se comenzó con las observaciones de las clases (99 en total). Luego se realizaron las entrevistas a los perfiles cualitativos definidos, es decir a los 12 docentes. Posteriormente se realizó el segundo taller de avance, que permitió chequear las entrevistas realizadas abonando al análisis y a las conclusiones. Participaron de dicha instancia: docentes educación física de los centros educativos. A partir de tener todos los datos, se procedió a la sistematización y procesamiento de los mismos. Es así que se presenta también el análisis de los datos y el tratamiento de la información.

El cuarto capítulo analiza, triangula y discute los resultados obtenidos en la investigación.

Por último, el quinto capítulo presenta las conclusiones más relevantes obtenidas en el estudio, es decir los hallazgos más significativos, con algunas consideraciones, estableciendo las limitaciones, implicaciones y proyecciones de la investigación desarrollada, señalando futuras líneas de trabajo para el área estudiada.

Se espera, una vez terminado el programa de doctorado, realizar un taller de participación abierta con la presentación formal y completa de la investigación. Así como

actividades de difusión: publicación en papel y electrónica, presentación en congresos y seminarios, entre otras.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Justificación de la investigación

Se entiende fundamental profundizar sobre esta temática, porque el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) forma recursos humanos que se profesionalizan (se licencian) para desempeñar (entre otros) su rol como profesores en las escuelas, escuelas técnicas y liceos del país. La actualización del conocimiento en esta materia parece central al momento de conformar las prácticas pedagógicas y de enseñanza. Así como, el desarrollo académico del área sobre este tipo de problemáticas es fundamental a los efectos de legitimar el proyecto académico al campo de la profesión.

Se centró la discusión en la problemática instalada en el campo de la educación física, y de ésta incluida como conocimiento en el ámbito del sistema educativo.

La intervención de la educación física llevada a cabo por sus docentes implica una actividad práctica situada (histórica, política, teórica, social y cultural) e intencional realizada con otros: la enseñanza. Correspondientemente, y desde el punto de vista de sus supuestos, se debería asociar a teorías y prácticas afines en materia de planificación, metodología y evaluación. Han sido, por tanto, temáticas del estudio las discusiones que existen entre miradas y visiones sobre estas cuatro prácticas pedagógicas (enseñanza, planificación, metodología y evaluación) puestas a funcionar dentro del sistema educativo uruguayo, concretamente en las prácticas docentes de la educación física en las escuelas, escuelas técnicas y liceos públicos de Maldonado.

Fue de interés de la presente investigación comprenderlas en profundidad, en particular al entramado de las relaciones que se establecen entre la enseñanza, la planificación, la metodología y la evaluación.

Para el grupo Políticas Educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza del ISEF, de la Universidad de la República (UdelaR), a la cual pertenece, es de interés central el análisis de las prácticas de enseñanza, principalmente vinculadas al campo profesional.

Esta estrategia fortalece cada vez y, al mismo tiempo, realza la importancia de la investigación sobre las prácticas (que es rigurosa) como la disciplinar. Para propiciar una mayor movilidad y visibilidad al conocimiento que se genera en el seno de la universidad, es indispensable el reconocimiento entre los actores de su quehacer investigativo. Ello, sin duda, facilita la identificación de líneas y grupos de investigación en la comunidad universitaria, fomenta el vínculo entre la docencia y la investigación pues

favorece, una actitud crítica frente a los problemas de las prácticas profesionales de formación, su investigación y sus políticas (Oroño et al., 2022).

Se pretende con esta investigación un proceso de reflexión colectiva sobre temas fundamentales en el debate respecto a la formación profesional universitaria y la formación profesional docente, pretendiendo profundizar sobre aquellos saberes y prácticas que se vienen produciendo, considerando su valor en torno al proyecto social de Uruguay (Oroño, 2020). En la misma línea aporta Davini (2015):

> Desde hace ya varias décadas, la literatura especializada viene destacando la importancia educativa de las prácticas, que son [y han sido] objeto de estudios y controversias. Reconociendo sus múltiples dimensiones, ponemos el foco en la formación en y para la enseñanza, como eje central de la docencia. El análisis de la complejidad de muchas dimensiones ha contribuido a que la formación en la enseñanza misma sea muchas veces minimizada o vista como una mera cuestión técnica. Sin embargo, pocas actividades humanas revisten la significación y los efectos políticos, sociales y culturales que implica la enseñanza (p. 10).

Se entiende que la práctica, desde una perspectiva crítica, es una actividad política e ideológica en relación dialéctica con la teoría. Es decir, cada vez que se pone en marcha una práctica, se pone en marcha la mirada singular del docente en tanto sujeto político, histórico, teórico, social y cultural en un/su contexto particular. Sería reduccionista, pensar a la práctica como una actividad aséptica, despojada de sentidos y representaciones por quien la realiza (Oroño, 2020). Entonces, si es que hay una posibilidad de transformación social, es a partir de las prácticas de los docentes entre otros actores. En tal sentido plantea Freire (2008):

> Los educadores progresistas precisan convencerse de que no son meros docentes –eso no existe-, puros especialistas de la docencia. Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud a favor de la superación de las injusticias sociales (p. 102).

Se propone indagar las prácticas de enseñanza, planificación, metodología y evaluación de la educación física en el campo profesional, con énfasis en el sistema educativo público nacional, especialmente, en situación de intervención. Ambas temáticas, ejes constitutivos de toda práctica educativa referida a la profesión docente de la educación física, se entienden como praxis, con particular atención a las dimensiones de legitimidad moral en sus vínculos con el territorio, y epistémica centrada en las relaciones con el saber.

Se pretende establecer un proceso de reflexión colectiva sobre estos temas, considerados parte importante del debate actual, por un lado, de la formación universitaria, sea de sus académicos en tanto docentes universitarios, de sus estudiantes, particularmente de aquellos en su situación de practicantes que desarrollan sus prácticas pre profesionales, y por otro, de las problemáticas instaladas en la enseñanza de la educación física en el campo profesional. En suma, se entiende la práctica como actividad política e ideológica en relación dialéctica con la praxis social. De ahí la importancia y relevancia de dicha investigación, que pretende construir vínculos entre la formación docente y el campo profesional, para generar espacios de reflexión que permitan la deconstrucción para una eventual construcción de las prácticas educativas.

La práctica docente, en tanto eje ético-político de la educación, ha sido históricamente un escenario conflictivo sujeto a demandas heterogéneas. Por tanto, como práctica social se configura y reconfigura entre continuidades y rupturas que, generalmente hacen invisible la imposición cultural hegemónica que se concreta como sumisión acrítica. En este escenario, se hace necesario avanzar en el sentido de la descolonización del pensamiento profesional/social develando suposiciones ocultas que establecen legitimidades. Se entiende que este camino de concientización se construye a partir de la praxis, considerando que los principios del orden pedagógico construidos históricamente se encuentran tanto en las teorías como en las prácticas sociales.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia académica la investigación, dado que pretende el ejercicio de repensar la práctica profesional tomando como fuente de reflexión las experiencias propias de los docentes de educación física en ejercicio, en diálogo con otros saberes de la experiencia y algunos saberes de la teoría.

Asimismo, se asume que tanto la evaluación, como la planificación y la metodología son prácticas asociadas a la enseñanza que también se constituye como una práctica política e ideológica. Por tanto, se entiende de interés para la comunidad científica,

investigar como en las prácticas situadas de los docentes de educación física se construye a partir de la enseñanza y sus prácticas asociadas la educación física como proyecto social, político, histórico y cultural (Oroño, 2020). En otras palabras, si el docente se visualiza como agente de transformación, es deseable a su vez que reflexione y revise sus prácticas en su interacción con la praxis, es decir, pensar su lugar en posibles dinámicas transformadoras.

Los motivos personales, parten del desafío que supuso la incorporación del ISEF en el año 2006 a la estructura universitaria al integrarse a la Universidad de la República. Lugar dónde me formé en la carrera de grado como profesora de educación física en el año 1994 y desde 2002 trabajo como docente. Dedicada desde mi ingreso hasta 2006 a las tareas de enseñanza (si bien se desarrollaba la investigación), cuestión que marcaba la lógica no universitaria. A partir de 2006 se formalizaron las tareas sustantivas del docente universitario, es decir, la enseñanza, la investigación y la extensión. Lo que supuso un difícil proceso de adaptación a las nuevas lógicas institucionales y con ellas a sus formas de enseñanza en vínculo con la extensión e investigación y por tanto con la generación de conocimiento. Es entonces que como Profesora Adjunta de Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física y de la Práctica Profesional 1 (en el sistema educativo), de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay), la realización de esta investigación redundará en beneficio de mis actividades como docente universitaria, desafiando no solo la tarea de investigación, sino abonando la enseñanza y la extensión en las temáticas abordadas en los cursos que llevo adelante.

Por otro lado, en cuanto a mi perfil de investigación, desde el año 2011 formo parte de la línea de investigación "Políticas Educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas Educativas" (grupo auto identificado de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República nº 628725). Los trabajos de investigación que he realizado en esta línea problematizan el campo de la educación física, con particular atención a las configuraciones que circulan en sus prácticas pedagógicas, con énfasis en las prácticas de enseñanza, en virtud de mi propio trabajo en el campo de la enseñanza y la formación docente.

En este marco, en 2014 defendí mi tesis de maestría titulada "Configuraciones didácticas en educación física escolar. Las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de Educación Física en escuelas públicas de Maldona-

do". Titulada como Magíster en Didáctica Superior, Instituto Universitario Claeh, Uruguay.

La temática de este proyecto es de mi interés, a su vez, porque: 1. Indaga en las relaciones entre enseñanza, planificación y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física escolar (Oroño, 2020). Temática que desarrollo tanto en los cursos de grado como en los cursos de formación permanente de los que soy responsable. 2. Aporta no sólo a la producción de conocimientos sobre la educación física y sus enseñanzas, sino a la actualización del saber de la formación de recursos humanos que se profesionalizan e ingresan en un número importante al sistema educativo. Cuestión que entiendo es mi responsabilidad como docente de educación física y como docente universitaria de formación. 3. Habilita (a partir del estudio de las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física, y su puesta en relación con la prescripción curricular) la transformación/legitimación cultural de las prácticas de enseñanza a favor no solo de los sujetos que participan de ellas (sean docentes o estudiantes), sino de la sociedad toda. Cuestión que me interroga como sujeto y ciudadana en mi cotidianidad.

En síntesis, es el intento según lo expresa Oroño y Azaustre (2022), de:

> Generar un espacio de diálogo y de transformación de la práctica donde el docente sea consciente de su intencionalidad cultural y política al momento de plantear su enseñanza. Por otro lado, se entiende necesario dar lugar a la reflexión sobre el carácter social de la misma. Con el carácter de contextualizada en un momento histórico-cultural y social dinámico, mutable y en continuo cambio. La escuela, el liceo y la escuela técnica, como centros educativos, y los docentes que en ella se desempeñan, han tenido históricamente la misión de enseñar, se torna necesario pensar en la articulación de las variadas funciones de esta práctica sin olvidar su carácter institucional a la vez que pedagógico (p. 269).

Como eje articulador y mayor pertinencia, la investigación tiene la intencionalidad de identificar y reflexionar sobre las tensiones que se presentan a los docentes al momento de enfrentar el currículo prescripto a sus prácticas áulicas. Tensiones que tienen que ver con sus trayectorias histórico-culturales y personalmente construidas. Es intentar soslayar las distancias que se enfrentan, a priori, lo prescripto y lo operante de currículo.

En otras palabras, el trabajo se centró en el estudio de la enseñanza de la educación física, como contenido curricular del sistema educativo uruguayo. Es de interés profundizar en los sentidos, los propósitos y las formas en las que los docentes llevan a cabo sus enseñanzas, para reconocer su valor en tanto educación en un contexto y tiempo particular, que son necesarios para la transformación social, en clave de democratización del conocimiento. En el entendido que la educación física es parte de la cultura y por tanto, forma parte del patrimonio cultural, en este caso de la sociedad uruguaya. Y como tal, es un fenómeno de interés político, social y económico, que se vuelve de relevancia al estar legitimado como campo de conocimiento, en tanto contenido valioso para ser enseñando y aprendido en el sistema educativo, es que surge el interés por su estudio. Cuestión que requiere de cierta descomposición y análisis para comprender la enseñanza como fenómeno particular, en un intento por revisar y reflexionar sobre dichas prácticas para distribuir el capital cultural de forma responsable y razonable para todos los ciudadanos por igual.

Es importante señalar, que lo que se enseña, es producto de una serie de decisiones que configuran el contenido, definiendo a partir de allí, ciertas perspectivas y enfoques particulares que van delineando los propósitos de la enseñanza, es decir, los fundamentos de la enseñanza, dando respuesta a para que, qué y cómo enseñar. En otras palabras, cada docente, a partir de sus supuestos básicos subyacentes a su práctica y en la misma práctica va tomando decisiones que configuran y dan forma al objeto de enseñanza, para la escuela, el liceo y la escuela técnica, es decir, legitimando cierta educación física para y del sistema educativo. Es entonces, que el docente a partir de su formación y trayectoria profesional, que delinean cierto posicionamiento teórico/práctico, transpone el saber en contenido de la enseñanza, con la intencionalidad de que sea accesible para quien aprende.

Es importante destacar que se encuentra interés destacado en la investigación de la educación física como área de conocimiento curricular, y en particular en el sistema educativo público, dado que se entiende que la escuela, liceo y escuela técnica, se constituyen como un espacio excepcional para la formación del ciudadano en clave de praxis, es decir, de transformación social; y la educación física como un lugar dentro de esa cultura que aporta en dicho sentido, desde la cultura del movimiento, a la justicia social. En ese marco, y dado los escaso estudios existentes sobre esta temática en el Uruguay, dicho estudio en la escuela, el liceo y la escuela técnica, se entiende pertinente por lo

menos para profundizar en tres ejes posibles: teórico-práctico, político e histórico. A continuación de describen cada una de ellas:

Eje teórico-práctico. En Uruguay las justificaciones sobre el contenido y propósito de impartir educación física en el sistema educativo no se han derivado, hasta la fecha, de análisis críticos ni investigaciones detalladas. En otras palabras, la enseñanza de la educación física no se desprende de respuestas a los para qué, qué y cómo enseñar, en general, y la educación física en particular, justificadas a partir de reflexiones profundas, sino que estas decisiones están asentadas en el sentido común y derivan de la experiencia. Esta situación impacta de manera directa en la propia fundamentación teórica de la enseñanza de la educación física, en su justificación, en su razón de ser, y en la claridad respecto a cómo los educadores de educación física desarrollan la enseñanza en la práctica concreta, lo que a su vez afecta la legitimación del área de la educación física en el sistema educativo, a partir de las prácticas pedagógicas implementadas por los profesionales en este campo. Comúnmente, se generan debates superficiales basados en simplificaciones que carecen de una exploración sistemática, no fundamentada en estudios sistemáticos.

La integración de investigaciones en esta materia se considera beneficiosa por varios motivos. Por un lado, permite mejorar los criterios de evaluación y posibilita una reconfiguración del papel de la educación física en el currículum escolar, ya que la ausencia de un estudio detallado conduce a contradicciones entre las diversas perspectivas que deben ser claramente presentadas y discutidas. Es decir, contribuir con conocimientos sobre este tema es relevante para mejorar los criterios para evaluar y potencialmente redefinir la educación física como parte del currículo escolar, especialmente porque la falta de investigación promueve contradicciones entre diferentes perspectivas teóricas, lo que debería permitirse explicitar y discutir adecuadamente, incluso con sus diferencias. Por otro lado, permite identificar problemáticas prácticas, vinculadas con las limitaciones y desafíos de la enseñanza de la educación física. Es decir, se identifican problemas prácticos, subrayando las potencialidades, pero también las carencias que se pretenden superar. En este sentido, es observable en el sistema educativo uruguayo la ausencia de debates sobre para qué, qué y cómo enseñar educación física, y cuando se aborda, generalmente se concluye que se esta se limita a la práctica, aunque las observaciones indican que la situación es más compleja.

Así lo expresa Sarni (2023, p. 23):

> Podríamos aventurarnos a decir que si algo sucede en Uruguay con algunos deportes y con la enseñanza deportiva a lo largo de la escolaridad es que no se discute sobre qué enseñar ni sobre cómo enseñarlo, y cuando esto sucede se dice, en general, que la cuestión se limita al jugarlo a practicarlo (jugar al deporte), aunque la realidad observada parece apuntar en otra dirección.

Es decir, la discusión sobre los contenidos y métodos en la enseñanza de la educación física es insuficiente, lo que indica una predisposición hacia la acción sin una reflexión adecuada sobre sus propósitos y objetivos. Así, se aspira a un análisis exhaustivo y riguroso de estas temáticas para comprender mejor la situación actual de la enseñanza de la educación física en el sistema educativo público.

Eje Político. Entre las funciones de la Universidad está el aportar conocimientos significativos y útiles a la sociedad a la que pertenece, rindiendo cuentas de su impacto. Esta responsabilidad de las instituciones universitarias de enriquecer a la sociedad con conocimientos valiosos abarca el ámbito de la educación física. En palabras de Sarni (2023, p. 24): “Una de las tareas de la Universidad es aportar conocimiento valioso a la sociedad de la cual es parte y a la cual, entre sus funciones, debe servir, y a nuestro criterio, rendir cuentas”.

Es necesario iniciar conversaciones que profundicen en el entendimiento de los papeles políticos y educativos de la educación física, lo que facilitaría su evolución como un campo de estudio y definiría su incorporación al currículum de manera cooperativa, cuestión que permitiría aclarar aspectos como su significado, propósito, y roles educativos y políticos. Es decir, esta revisión fomentaría un desarrollo más amplio del campo del conocimiento de la educación física a nivel nacional, dentro de los marcos político y educativo, y clarificaría cómo debería integrarse al currículo escolar, no como un añadido, sino como un colaborador que enriquece la comprensión crítica de este ámbito una vez incluido en el sistema educativo. Se considera esencial, desde la perspectiva de la Universidad, contribuir al debate con un enfoque político y académico que ofrezca un conocimiento profundo sobre el tema, en este caso, a través del estudio de las prácticas de enseñanza de la educación física. Este conocimiento debería entablar un diálogo con la consideración de esta área en el ámbito político, superando las meras

discusiones sobre la educación física. La participación universitaria en este debate, con una perspectiva que integra lo político y lo académico, es vista como indispensable, al proveer un análisis minucioso sobre las metodologías pedagógicas en este campo con el objetivo de promover una discusión productiva sobre su posición dentro del marco político.

Eje histórico. La investigación se justifica por dos motivos distintos. El primero, la ausencia de antecedentes de investigación sistemáticos sobre este tema en la Universidad y, específicamente, dentro del Instituto de Educación Física (ISEF), así como en el ámbito de la educación física en general. El segundo, por considerar a los contenidos de la educación física como elementos que han sido construidos, deconstruidos y reconstruidos por individuos y sociedades en contextos históricos específicos, lo que les otorga una dimensión cultural y social que debe ser comprendida y evaluada en función de las condiciones históricas de su desarrollo. Es decir, la concepción de los contenidos de educación física como entidades culturales y sociales, que se forman dentro de contextos históricos específicos, exige una evaluación y apreciación alineadas con las condiciones históricas de su desarrollo.

La investigación aportará elementos que permitirán revisar y mejorar tanto el propósito como el enfoque de la educación física como contenido curricular en el sistema educativo uruguayo, beneficiando a profesionales de la educación y estudiantes en formación, es decir, beneficiando a toda la comunidad educativa.

Se entiende que tales contribuciones ayudarán a establecer precisiones respecto a las justificaciones sobre la inclusión de los contenidos de la educación física que se enseñan en el sistema educativo, concretamente en el Plan de Estudios 2017, correspondiente a la formación de Licenciados de Educación Física en el ISEF/UdelaR, que cierra actualmente su primera etapa de implementación.

Parece oportuno finalizar este apartado ampliando las consideraciones expuestas desde dos dimensiones.

Dimensión didáctica. Las prácticas de enseñanza se desarrollan en instituciones formales, para el caso, la escuela, el liceo y la escuela técnica (del sistema educativo público uruguayo), que establecen ciertas normativas que regulan la enseñanza y al mismo tiempo la condicionan y conforman un marco de restricciones. En un sentido proyectan el escenario político para la educación y para la educación física, delineando el proyecto social a partir de la postura política y teórica asumida, es decir, sirven como

marco para la transmisión de aspectos culturales y prácticas sociales, poniendo de relieve el proceso de selección y exclusión de contenidos significativos dentro de un contexto sociocultural predominante.

Para el interés del estudio, y dadas las imprecisiones, solapamientos e incluso contradicciones teóricas entre los programas de educación física vigentes de los tres trayectos educativos señalados del sistema educativo público y la propia institucionalidad, cabría preguntarse: ¿qué se entiende en ellos por educación física?, ¿para qué se enseña?, ¿qué se enseña?, ¿cómo se enseñanza y evalúa? La investigación realizada pretende aportar conocimiento que permita reflexionar sobre dichas cuestiones, dando cuenta del grado en que tales imprecisiones, solapamientos y contradicciones afectan a lo que sucede en las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física que desarrollan su tarea en el sistema educativo uruguayo.

Dimensión cultural/social. La selección de contenidos implica también la exclusión de otros elementos significativos, proceso que se realiza dentro de un contexto sociocultural dominante. Un análisis crítico de cómo se aborda la educación física puede ofrecer resistencia a las imposiciones culturales y valorar la autonomía de los individuos y colectividades. Este estudio aporta una reflexión sobre las prácticas actuales de enseñanza de la educación física, su propósito y las metodologías implementadas, contribuyendo a una necesaria revisión de esta disciplina y su relación con el ámbito educativo en Uruguay. En otras palabras, un enfoque crítico hacia la materia podría ayudar a enfrentar las imposiciones culturales y valorar la autonomía de los individuos y grupos. Se pretende reflexionar sobre las prácticas pedagógicas actuales, su finalidad y las formas asumidas para su enseñanza, apoyando una revisión necesaria de esta disciplina y su relación con el sistema educativo.

En síntesis, y de acuerdo con el objetivo general de la investigación, puede decirse que la originalidad y relevancia de la investigación realizada ha estado, entre otras cosas, en llevar a cabo un estudio propio, contextualizado, sistemático y amplio sobre la situación y el tratamiento de la educación física institucionalizada de Uruguay, intentando, a partir él, no solo develar los problemas de su enseñanza, sino también el propósito de la misma.

1.2. Problema de investigación

El proyecto que se presenta centró su interés en el estudio de las relaciones que establecen los docentes de educación física que trabajan en la escuela, el liceo y la es-

cuela técnica, con sus supuestos sobre planificación, metodología y evaluación en sus prácticas de enseñanza, identificando los rasgos principales del proceso de enseñanza de la educación física (Oroño, 2021).

Parte del supuesto de entender que quién desempeña el rol de docente de educación física, despliega en sus proyectos y prácticas de enseñanza con mayor o menor intención, alguna idea respecto a lo que es la educación física en el sistema educativo formal, y de lo que es la educación física para sí. En su propuesta de enseñanza entonces, descansa a la vez que se proyecta sutilmente, alguna práctica que da cuenta de cuál es la educación física del y para sistema educativo (Oroño, 2021).

La problemática que aborda profundiza en investigaciones exploratorias anteriores, que, con intereses similares, han dado cuenta de la existencia en el departamento de Maldonado de prácticas de enseñanza alternativas en educación física, llevadas a cabo por algunos de sus docentes. Se asume a ésta como una deuda pendiente en materia de campo disciplinar, es de interés especialmente ahondar en ellas y en las relaciones que se establecen entre planificación, metodología y evaluación (Oroño, 2021).

Saber sobre las formas particulares que asumen las prácticas de educación física en el sistema educativo, esto es, qué saberes son privilegiados en ellas, qué tipo de relación proponen al aprendiz respecto a ese conocimiento de la educación física, qué prácticas asociadas (planificación, metodología y evaluación), permitirá construir algún sentido particular en el sistema didáctico en concreto, aportará a reconocerlas, reconocer sus tensiones al interior del campo profesional y escolar, sus intenciones y sus posibilidades en tanto prácticas de enseñanza en el sistema educativo.

En otras palabras, para indagar sobre las relaciones entre planificación, metodología y evaluación como prácticas asociadas a la enseñanza de la educación física es necesario, en primera instancia, identificar en los docentes elementos particulares a partir de aquello que expresan, con el propósito de evidenciar sus concepciones al respecto, a la vez que describir los rasgos principales.

Es importante, en este sentido, generar un espacio de diálogo genuino, que permita al docente expresar sus supuestos en un clima de confianza, por lo que se utiliza como instrumento la entrevista en profundidad. Se parte de considerar que es clave estudiar las decisiones que toman los docentes en sus clases, dado que es en ellas donde se condensan sus formas de comprender el mundo en general y, para el caso, la educación

física en particular, es decir la enseñanza de la educación física para un contexto particular.

Por otro lado, es necesario también estudiar las consignas de esos docentes que conducen la enseñanza, en el entendido de que es en la propia práctica donde se toman las decisiones que la configuran. En otras palabras, es insuficiente analizar el discurso de los docentes (que se les denominaron los dichos), si no se atiende lo que sucede en la propia práctica de la enseñanza, es decir en las consignas, a partir de la observación de sus clases (que se les denominaron los hechos). Es así que se busca conocer y comprender la relación entre las concepciones de los docentes y las consignas que conducen su enseñanza, la relación entre los dichos y los hechos en un intento por indagar sobre las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física.

Se agrega, en este sentido, que la lectura de una práctica demanda de la construcción de un dispositivo teórico que identifica recortes del objeto práctico que se consideran identificatorios, organizándolos en clave modélica, es decir describiendo dichas prácticas siempre en sentido comparativo, es decir en relación a otra práctica similar pero manifiestamente diferente. Dicho modelo teórico, no es más que una abstracción que solamente encuentra significación en tanto se identifica con una práctica, con el elemento concreto al que pretende describir, pero sin ser nunca más que eso, un concepto o una idea como aglomerado de conceptos. La práctica es siempre lo real, y los límites del concepto están puestos en su imposibilidad por acceder a lo real como totalidad.

Es así, entonces, que se ocupó en adentrarse en la propia práctica de enseñanza de esos profesores, a fin de poder establecer:

> ¿Cuáles son los aspectos principales del proceso de enseñanza de la educación física y qué relaciones establecen los docentes con sus supuestos sobre planificación, metodología y evaluación en sus prácticas de enseñanza?

1.3. Preguntas de investigación

> ¿Cuáles son sus rasgos principales en términos de enseñanza?
>
> ¿Qué relaciones establecen esos mismos docentes, con sus supuestos sobre planificación, metodología y evaluación, como prácticas asociadas a la enseñanza?
>
> ¿Qué relaciones se establecen entre los supuestos de los docentes y las consignas que desarrollan para conducir su enseñanza?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

El objetivo general de este estudio es: indagar las relaciones entre planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física, llevadas a cabo por docentes que trabajan en el sistema educativo[2] público de Maldonado.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Conocer los rasgos principales que identifican la enseñanza de los docentes en las clases de educación física.

2. Establecer posibles relaciones entre los supuestos del docente (los dichos) y las consignas (los hechos) que conducen la enseñanza de la educación física de cada docente, particularmente en relación a la planificación, la metodología y la evaluación.

El pensamiento de los docentes, expresado en las consignas que deliñan su clase, conforman a partir de su cotidianidad en su tarea como docentes, un elemento clave que dan sentido y forma, y al mismo tiempo, condicionan su enseñanza. Por eso mismo, que la propuesta de estos objetivos intento realizar una aproximación a los supuestos básicos subyacentes a la práctica de cada docente, buscando respuestas que permitan conocer y comprender, a partir de describir lo que estos docentes manifiestan, por educación física en y para el sistema educativo uruguayo, como área de conocimiento y como contenido para su enseñanza. Así como lo que fundamenta la enseñanza de la misma en la escuela, el liceo y la escuela técnica, es decir, los propósitos. Cuestiones que están relacionadas entre sí, a partir de las ideas y perspectivas de los docentes sobre la educación y la educación física. Es así, que indagar sobre la enseñanza de la educación física requiere, indefectiblemente, profundizar en las representaciones y concepciones de los docentes, en relación a sus propias tareas como profesionales de la enseñanza, como en relación al referente que tienen esos mismos docentes sobre el deber ser de la práctica de enseñanza, es decir, lo que debería ser. Pero, también necesariamente, en lo que sucede en la propia práctica de enseñanza, en este caso particular, de la educación fisca (en este caso se tomó en cuenta desde la perspectiva de sus consignas). Es importante señalar que las representaciones docentes suelen afectar sensiblemente a las prácticas de enseñanza, y por tanto es fundamental no solo estudiarlas, sino compartirlas con los docentes, en el

[2]Sistema educativo. Conformado por la escuela, el liceo y la escuela técnica.

entendido de que en la medida que ellos mismos puedan reconocerlas, explicitarlas y explicarlas, podrán transformarlas, y entonces, deconstruirlas para volverlas a construir.

Es entonces, que se buscó, por un lado, identificar los rasgos principales de la enseñanza de los docentes en las clases de educación física, a partir de los supuestos de los propios docentes sobre sus actividades respecto a la enseñanza, es decir, sus propósitos, la selección de contenidos, las secuencias de actividades, el lugar que le asignan a los estudiantes en la toma de decisiones, la evaluación, la metodología y la propia planificación. Por otro lado, a partir de la observación de las prácticas de enseñanza de esos docentes, inferir sobre la realidad de tales supuestos en la propia enseñanza de la educación física.

Es importante reconocer el lugar desatacado que tiene sobre la educación en general, y sobre la educación física en particular, la correspondencia entre los supuestos de los docentes y lo que sucede en la práctica de enseñanza, es decir, en sus clases. En definitiva, el proyecto social y educativo de cada país se construye en parte, a partir de los que sucede en el sistema educativo, en cada clase y con cada docente, en el entendido, de que los fines de dicho sistema son parte de las políticas educativas de un país, y entonces, destinatario de ciertas economías públicas. En consecuencia, se pretende, por un lado, determinar la correspondencia existente o no, entre a) la concepción que tienen los docentes sobre los fines que debería la educación física pensar para la escuela, el liceo y la escuela técnica y los fines que esos mismos docentes establecen para su enseñanza de la educación física en el contexto del sistema educativo, que se les ha llamado en esta investigación -los dichos- y b) lo que sucede en las clases de educación física, es decir, la realidad de la enseñanza que se ha podido observar a partir de analizar las consignas, que se les ha llamado en esta investigación -los hechos-. Con la intención de atribuir una perspectiva educativa a la relación entre los supuestos y la realidad observada, en otras palabras, en qué medida dichas correspondencias o no, configuran la educación física para un contexto particular, en un tiempo y espacio dado.

Como se mencionó, todo sistema educativo, ya sea nacional o local, se encuentra regulado por un conjunto de disposiciones normativas que determinan la organización y funcionamiento del propio sistema. En este marco, el bajo prestigio académico y social que tradicionalmente se viene atribuyendo a la educación física, y la también baja exigencia social con respeto a los aprendizajes que debe promover, constituyen aspectos que pueden tener efectos negativos sobre la calidad de las propias disposiciones normativas, sobre el conocimiento que de dicha normativa tienen los docentes, y sobre el ajus-

te de sus prácticas de enseñanza al marco normativo que se supone que las regula (Sarni, 2023). Es entonces necesario, establecer las posibles distancias y acercamientos que puedan darse entre lo que los docentes hacen –hechos- y piensan –dichos- que desarrollan en su enseñanza y lo que establece el marco normativo al respecto en sus programas.

En otras pablaras, se entiende relevante el estudio sobre la enseñanza de la educación física en la escuela, liceo y escuela técnica uruguaya, a partir de las consignas como texto de enseñanza, de las prácticas de planificación, metodología y evaluación, y los supuestos de los docentes, es decir la relación entre los -dichos y los hechos-, dado que contribuye a revisar, las propias prácticas de enseñanza. La educación física es una de las áreas de conocimiento -hoy llamadas espacio curricular- que se mantiene en la transformación curricular. Este acto parecería reconocerle, por un lado, el estatus necesario para permanecer como área de conocimiento, que junto a otras áreas, conforman el capital cultural legitimado para su enseñanza en el sistema educativo y por tanto, valioso y necesario de transformarse en objeto de estudio. Y por otro lado, en esta misma transformación curricular que está atravesando Uruguay, se vuelve a destacar el lugar privilegiado de los docentes, como los profesionales de la enseñanza y de la educación formados para esa tarea. Quienes tiene encomendado trabajar para los fines de la educación que el país se propone, así como descontextualizar los objetos de enseñanza del ámbito académico, para contextualizarlos para el contexto particular donde desarrollan su actividad. Sin desconocer que las decisiones que toman los docentes, se suceden en un marco de restricciones que es el propio sistema de enseñanza, con su institucionalidad, normas y reglamentos, es decir, su marco normativo. En otras palabras, las prácticas educativas se construyen a partir del diálogo entre prácticas de enseñanza concretas y marcos normativos en una relación dialéctica, que develan cierta política educativa de fondo. Es así, que para el contexto uruguayo, y dado el momento de estructuración de su diseño curricular, este estudio aporta nuevas perspectivas para su consideración al momento de revisar y/o modificar alguna dimensión de la educación fisca en tanto área de conocimiento del sistema educativo. Reconociendo que toda transformación educativa, conlleva discusiones, análisis y reflexiones, en tanto pretenden algún ajuste legal, que reclaman definiciones políticas, por tanto pude ser relevante dicho estudio para otros profesionales de la educación y de la gestión de políticas públicas ,tanto para el

campo académico como para el campo profesional, docentes, directores coordinadores e inspectores del sistema educativo.

Finalmente, el grupo de estudios Políticas Educativas, Formación Docente y Educación Física, al cual se pertenece, desde su constitución y gradualmente, se ha ocupado en describir, conocer, comprender y producir conocimiento específico de las prácticas de enseñanza de los docentes, poniendo el foco especialmente en el estudio de un campo que reclama intervenciones: el de la educación física. Preocupados por el vínculo entre la academia y el campo profesional y por tanto ocupados en indagar en las siguientes temáticas expresadas por las responsables del grupo (Oroño et al., 2022) de la siguiente manera: (a) trayectorias profesionales y pre profesionales, (b) configuraciones prácticas de la enseñanza de la educación física, (c) teorías de la evaluación, (d) sentidos, formas y mecanismos de evaluación de la educación física, (e) metodologías de la educación física, (f) perspectivas curriculares y planificación de la educación física. Es así que esta investigación abona a los objetivos del dicho grupo de investigación: (1) procurar establecer relaciones cada vez más fuertes entre el campo académico y el profesional; (2) fortalecer procesos de revisión y reflexión en y de la prácticas profesionales en su escenario de producción (3) revisar la formación pre profesional, pensada como escenario de renovación práxica de la educación física, particularmente la orientada a su futura inserción crítica dentro del sistema educativo, (4) revisar las metodologías de investigación en educación, particularmente las orientadas a la investigación de las prácticas de intervención didáctica.

CAPÍTULO II. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. Antecedentes y estado actual del tema

En el presente capítulo se presentan los antecedentes tomados en cuenta para la investigación, comenzando por los sudamericanos, para proseguir con los antecedentes uruguayos, en un intento de aproximación al objeto de estudio. Cuestión que permitió construir un panorama del estado actual del tema, es decir, el estado del arte, en relación a la enseñanza de la educación física en el sistema educativo de Uruguay.

2.1.1. Antecedentes sudamericanos

2.1.1.1. Litwin, Edith. Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.

A modo de antecedentes al problema de investigación que se planteó, se señala en América Latina el estudio que realizó Litwin (2012), al respecto de las configuraciones didácticas en la enseñanza superior. Investigación desarrollada en la década de los 90, ubicada teóricamente en el marco de las derivaciones de la psicología cognitiva y socio–cognitiva al campo de la didáctica. Construido a partir de las prácticas de enseñanza en el nivel universitario en el área de las ciencias sociales. El planteo desarrollado es muy valioso (a pesar de los años que tiene), dado que significa un aporte al campo de la didáctica moderna, gracias a su esfuerzo interpretativo sobre las prácticas de enseñanza.

Su preocupación se centró en la construcción de una nueva agenda de la didáctica, para ello hizo énfasis en la búsqueda de ciertas dimensiones que caractericen la buena enseñanza, a partir de observaciones de clases de los docentes; a lo que llamó “configuraciones didácticas”. En sus palabras:

> …es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilos de negociación de significados que genera, las relaciones entre la prácticas y la

teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (p. 97).

De este modo, el autor identifica varias configuraciones didácticas, así como otras que denomina configuraciones no didácticas. Estas últimas tenían que ver con las exposiciones de temas e ideas de los docentes, sin tener en cuenta los procesos de aprendizajes de los estudiantes, suspendiendo la construcción social del significado. A la vez de plantear: "Contrariamente, encontramos que en cada una de las buenas clases que identificamos como expresión de altos niveles de experticia, ninguno de los docentes recurrió a la agenda clásica como base para organizarla" (p. 101).

El mismo autor, aporta el análisis de las preguntas realizadas por los docentes a sus estudiantes, a partir de las clases observadas, reconociendo los siguientes estilos:

a. Preguntas que se proponen evaluar los conocimientos aprendidos por los alumnos.
b. Preguntas cuyas respuestas dan pie a continuar la explicación del docente y la lógica a su discurso.
c. Preguntas que el docente formula y se contesta a sí mismo.
d. Preguntas para indagar las creencias previas de los alumnos sobre el tema de la clase.
e. Preguntas que utiliza el docente para ayudar los procesos de comprensión del alumno. Se trata de pistas para conseguir profundizaciones que los alumnos por sí solos no serían capaces de hacer.
f. Preguntas que contribuyen a la construcción de significados compartidos con los alumnos.

Otro gran aporte de Litwin (2012), si bien reconoce que no se agotan en estas, son las siguientes configuraciones didácticas:

1. *Configuraciones didácticas:*
   - Secuencia de progresión no lineal con estructura de oposición.
   - Secuencia de progresión no lineal con pares conceptuales antinómicos.
   - Secuencia de progresión no lineal descentraciones múltiples por ejemplificación.

- Secuencia de progresión no lineal descentraciones múltiples por invención.
- El objeto paradigmático: la obra.
- El objeto paradigmático: el experimento.
- El objeto paradigmático: la situación o caso problema.
- Narrativas meta analíticas o la desconstrucción de la clase, en la clase de didáctica.

2. *Configuraciones en el borde de la agenda de la didáctica:*

- La secuencia progresiva lineal.
- La secuencia progresiva lineal y el cierre: causa-efecto, problema-solución, abismal y de síntesis.
- La clase dramática desde la identificación.
- La clase dramática desde el distanciamiento (p. 110).

La perspectiva de la autora permitió fundamentar el presente trabajo a partir de considerar central la investigación sobre las prácticas de enseñanza, es así que se tomó al respecto, por un lado, las preguntas que los docentes le realizan a sus estudiantes, generando un estilo particular a su enseñanza. Y, por otro lado, las configuraciones didácticas y en el borde de la agenda didáctica. Ambas cuestiones fueron tomadas a partir de las consignas que presentan en las clases los docentes. A partir de entender la enseñanza como una actividad compleja, situada y conducida por el docente en un contexto particular, que tiene la intencionalidad de ser interactiva entre quien enseña y quien aprende, en torno a un conocimiento que se pretende circule, es que importa comprender como los docentes construyen dicho conocimiento en las prácticas de enseñanza situadas en términos políticos, teóricos, culturales y lingüísticos.

2.1.1.2. Goicoechea Gaona, María Victoria. Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física

Goicoechea (2015), se centra en el análisis de las acciones verbales y acciones no verbales, lo que implica investigar cómo se construye la interacción en las clases de educación física en la articulación de ambos tipos de acciones. Expresa que las clases de educación física cuentan con un mayor grado de lenguaje sintético, así como consignas muy largas para poder explicar la tarea motriz que se pretende realicen los estudiantes.

Otro aspecto del área es un mayor número de correcciones y predominio de lenguaje coloquial en las consignas. Asimismo, se construye sentido de los textos y las consignas cuando hay correspondencia entre la finalidad pretendida, el momento de la actividad en que se da la consigna y los contenidos a enseñar.

Presenta una metodología cualitativa–interpretativa y observacional, diseñando un estudio multidimensional. La autora se manifiesta al respecto de este diseño:

> …porque la observación en el área de educación física requiere del registro de dos tipos de respuestas: verbal, a través de los textos de las consignas y de los textos (orales) de las intervenciones de los alumnos cuando requieren la explicación de la consigna; y no verbales (acciones generales) donde incluyo las conductas relacionadas con los movimientos corporales y espaciales propios de la disciplina. Debido a las características del área, se torna fundamental el estudio de ambos niveles: el no verbal por razones obvias (la preponderancia de la tarea motriz), y el verbal para desentrañar la incidencia que en los textos de las consignas tiene el movimiento corporal (pp. 154-155).

Es importante mencionar que utilizó el recurso audiovisual como herramienta para el registro de la observación, así como la observación no estructurada (tomar notas de lo acontecido durante la clase). Esta autora destaca que en la estructura de las clases observadas se distinguen tres momentos: 1. Apertura (o entrada en calor), 2. Desarrollo (o parte central) y 3. Cierre (o vuelta a la calma). A la vez, identifica ciertas características en cada una: 1. Apertura: presentan acciones verbales: fórmulas de inicio (saludo, presentación de la actividad) y acciones generales (entrada en calor); 2. Desarrollo: acciones generales, es decir, acciones motrices y las acciones verbales que las organizan: consignas y 3. Cierre: presentan ejercicios de elongación y juegos como acciones generales y acciones verbales para la recapitulación de lo realizado, proyectar lo que se va a realizar en las siguientes clases y para la evaluación motriz y actitudinal, así como fórmulas de saludo y despedida.

Menciona la diferencia entre los ciclos escolares, en el primer ciclo se presenta el juego como estrategia para la tarea motriz, con el propósito del trabajo de las habilidades motrices básicas. En cambio, en el segundo ciclo aparece con predominio el deporte como centro de las tareas con el propósito de la enseñanza de gestos técnico de-

portivos. En relación con la modalidad de enseñanza, se destaca el uso de la pregunta didáctica como recurso, así como la explicación.

Goicoechea (2015), explicita las distintas modalidades de clases a partir de las acciones verbales de los docentes:

1. Modalidades de clases a partir de las acciones verbales de los docentes:

a. Sesiones en las que los profesores hablan mucho y enseñan mucho y los alumnos realizan prácticas intensas. Se trata de profesores que se toman su tiempo para la acción verbal (siempre en consonancia con el contenido de la clase: enseñan la ubicación y funciones de los jugadores en el campo de juego, explicando y fundamentando lo que exponen o lo que prescriben (acompañan la acción verbal con el modelo: con la acción general).

b. Sesiones en la que los profesores explican con un lenguaje escueto, pero ajustado a las necesidades de los alumnos: la reformulación es telegráfica, casi en clave, pero llega a los alumnos. Los aportes verbales del docente son precisos y las prácticas que realizan los alumnos son variadas y efectivas.

c. Sesiones en las que se observan escindidos periodos en los que el profesor y periodos para la práctica de los alumnos. En estos casos el profesor dedica largos periodos a la clase a la acción verbal (propia) y en el momento de la práctica deja que los alumnos trabajen solos, sin guía ni acompañamiento. Son sesiones con escasa reformulación de la tarea.

d. Sesiones en las que los profesores hablan poco (no explican, solo prescriben y de forma breve) y los alumnos realizan pocas ejercitaciones guiadas. Las prácticas más frecuentes son minipartidos (p. 435).

Por último, la autora afirma que:

> El peso de la práctica y de las acciones motrices en el área de la educación física, hace que la enseñanza se organice en torno a lo que hemos denominado: por el modelo de hacer concreto. La praxis determina la estructura de los textos de las clases y la modalidad de enseñanza dominante, en ambos niveles de escolaridad (p. 339).

En este caso, la teoría presentada por la autora permitió, por un lado, determinar que para investigar en relación a las consignas, es importante la grabación de las clases

y al mismo tiempo, tomar notas sobre el diálogo desarrollado entre el docente y sus estudiantes. Y, por otro lado, da cuenta de los rasgos propios de las consignas en el campo de la educación física, reconociendo una cultura particular de dicha área de conocimiento. Estos dos aspectos permitieron tomar decisiones en relación a la metodología de la investigación y a las categorías de análisis, particularmente en la especificidad de la educación física.

2.1.2. Antecedentes en Uruguay

2.1.2.1. Espasandín, Alberto. La enseñanza y sus configuraciones didácticas; su enfoque en formación docente

En Uruguay, si bien es de hace unos años, se destaca el trabajo de Espasandín (2004), por ser pionero en investigaciones referidas a la educación física y sus prácticas de enseñanza. Su interés central estaba en las distintas formas en que los docentes abordan la enseñanza de sus disciplinas específicas con el propósito de favorecer la construcción del conocimiento de los alumnos, analiza la dimensión política de la enseñanza, las concepciones de enseñanza y la formación docente, los nuevos docentes hacia una verdadera reforma educativa, los aprendizajes como construcción social y las instituciones de enseñanza, entre otros temas.

Dicho estudio se realizó entre los años 2003 y 2004, es importante destacar que se llevó adelante antes del pasaje de ISEF a la Universidad de la República. El abordaje metodológico fue desde una investigación-acción a partir de la conformación de un grupo de docentes de ISEF que estaban preocupados por su enseñanza, y por las formas que estas asumían, desfavoreciendo el aprendizaje y participación del estudiante terciario en la construcción de la ciudadanía como actor social y político. Espasandín (2004), se planteó la siguiente perspectiva en relación a las configuraciones didácticas y las decisiones tomadas por los docentes:

> Los aspectos de análisis que describimos y que constituyen las configuraciones didácticas que adoptan los docentes para facilitar los aprendizajes de sus alumnos, refieren a la dimensión social y política de la enseñanza. Las decisiones que toma el docente con referencia a ellos, nunca son neutras, sino que llevan consigo, como ya señalábamos, una gran carga ideológica, sus particulares concepciones de sociedad y de hombre (p. 3).

Para el análisis se planteó las siguientes categorías: 1. Las configuraciones didácticas o la buena enseñanza. 2. La dimensión política de la enseñanza. 3. Las concepciones de enseñanza y la formación docente. 4. Los nuevos docentes hacia una verdadera reforma educativa. 5. Los aprendizajes como construcción social. 6. Las instituciones de enseñanza.

El autor destaca las siguientes conclusiones: los docentes asumían que llevaban adelante buenas enseñanzas, dado que reproducían cómo se les enseño a ellos en el mismo ISEF (mera exposición de ideas); es decir, se parte de la idea que es mejor la enseñanza cuanto más se parezca al modelo hegemónico. Se reconoce la falta de reflexión crítica, así como el análisis y discusión de las configuraciones didácticas y las decisiones que toman en ellas. En relación a la forma de relacionar las actividades de la clase con la actividad profesional, Espasandín (2004) afirma: "Aunque esa relación pareciera obvia y que se produce en forma explícita o implícita, hemos observado, incluso en asignaturas del área técnico-profesional olvidos u omisiones en ese sentido" (p. 2).

En relación a la demanda de la sociedad, se plantea la necesidad de revisar los formatos de formación docente, ateniendo a los cambios permanentes (políticos, culturales, económicos, sociales). Es necesario formar sujetos críticos, responsables y políticamente comprometidos. Así lo manifiesta este mismo autor:

> Satisfacer esa demanda no le será posible a la educación, sin la superación de fuertes contradicciones que tienen que ver con diferentes concepciones de enseñanza y de aprendizaje implícitas en tradiciones muy arraigadas en las formas de pensar y actuar de los docentes y en general, de la sociedad en su conjunto…Tradiciones que hemos ido construyendo desde nuestro ingreso al sistema educativo y en nuestro paso por él, participando de infinidad de clases y observando a diferentes maestros que nos han marcado de alguna u otra manera (p. 3).

Por otra parte, se establece la necesidad de incorporar la tarea de investigación en las actividades de los docentes en general, y de los docentes de formación docente en particular. Por último, nos sigue manifestando Espasandín (2004) que:

> …el momento actual exige un cambio profundo en el pensamiento docente; exige, como ya lo señalábamos, asumir el alcance político de la acción de educar, la imposibilidad de adoptar una postura neutral y la necesidad de comprometerse socialmente (p. 4).

Los aportes del autor, permitieron la construcción de las categorías de análisis en relación a la perspectiva situada de las prácticas de enseñanza, es decir, las dimensiones teóricas, políticas, lingüísticas y culturales. Se consideró, por un lado, la dimensión social y política de la enseñanza. Y, por otro lado, la singularidad de cada práctica, en relación al docente, como aquel que toma las decisiones, desde su forma particular de ver el mundo. Es decir, desde sus supuestos básicos subyacentes, en este caso sobre la enseñanza, el aprendizaje, la planificación, la metodología y la evaluación. Se fundamenta desde esta teoría la perspectiva asumida para esta investigación sobre lo que se llamó los dichos (el discurso de los docentes) y los hechos (lo que sucede en la propia práctica de la enseñanza).

Recientemente, se ha publicado en Uruguay (Leymonié, 2018), la síntesis del trabajo de un colectivo de investigadores docentes que ha generado durante los últimos años, en el marco de los posgrados del Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Allí Sarni (2018a), sitúa a la enseñanza de la educación física en Uruguay, profundizando sobre las posturas teóricas que han dado sostén al grupo, problematizando la enseñanza de la educación física. Hay que entender la educación física desde analizar y comprenderla como actividad propia del ser humano, como construcción cultural y social e históricamente situada, en disputas teóricas, políticas y prácticas.

2.1.2.2. Peri, Ana. Estudio de los modelos didácticos en las clases de Educación Física en la escuela

Peri (2018), presenta un estudio sobre los modelos didácticos en las clases de educación física escolar, realizado en los años 2012 y 2013. A partir de reconocer los modelos didácticos predominantes, reflexiona sobre la temática en el campo profesional. Interesada en conocer lo que sucedía en algunas escuelas y comprender las prácticas de enseñanza, planificación, metodología y evaluación que ponen en marcha los docentes de educación física asociadas a los modelos didácticos. Se planteó como objetivo general: “Dar cuenta del estado de la cuestión en materia de modelos didácticos que

circulan en las clases de educación física en las escuelas públicas de Montevideo, procurando establecer relaciones con el programa vigente (PEIP)" (p. 65). A la vez, la misma autora expresa:

> Se desprenden cómo objetivos específicos la identificación de los enfoques sostenidos respecto a la enseñanza de la educación física por los docentes que la llevan a cabo, comprenderlos desde su perspectiva y establecer relaciones en el entramado de sus prácticas, vinculadas a las propias de evaluación, planificación y la metodología empleada respecto del enfoque de enseñanza concreto (pp. 65-66).

El diseño metodológico de dicha investigación fue mixto descriptivo, se aplicó un cuestionario semiestructurado a una población 246 docentes de educación física de los departamentos de Paysandú, Montevideo y Maldonado. Estableció para la construcción del cuestionario ciertas categorías que daban cuenta de una forma de conceptualizar un modelo didáctico para la autora. Es así, que presenta los siguientes aspectos: enseñanza, planificación, evaluación y buenas y malas prácticas. En relación a la enseñanza su preocupación estaba en identificar las concepciones sobre dicha práctica en relación a los modelos didácticos establecidos en el marco teórico. En relación a la planificación, se centró en identificar el valor que le otorgaban los docentes a dicha práctica en sus clases y que elementos y formas tenían en cuenta. Frente a la evaluación, su preocupación se centró en reconocer cómo la conceptualizaban, el lugar que le asignaban y la frecuencia con que llevaban adelante dicha práctica los docentes en sus clases. Y sumo un relato sobre las expresiones sobre las buenas y malas prácticas que a criterio de los docentes realizaban en la escuela. Es así, que finalmente Peri (2018), se preguntó: "cómo el docente toma decisiones a la hora de llevar adelante sus clases a partir de las descripciones mencionadas anteriormente y en un intento por comprender las configuraciones de relaciones complejas que determinan cierta tendencia a un modelo didáctico" (p. 71).

Parte de entender que los resultados no son generalizables dada la metodología cualitativa utilizada, es decir son probables, nunca definitivos y particularmente para la población estudiada. Permitiéndole según Peri (2018), "obtener una aproximación a la

representación de la realidad de lo que sucede en términos de modelos didácticos en las clases de educación física" (pp. 71-72).

Señalando la identificación de un mayor posicionamiento del modelo (psicologizado) sobre los otros (tradicional, tecnocrático y critico). Aporta ciertas aproximaciones: la enseñanza como la actividad que realiza el docente con la intención de que el alumno aprenda, en una relación causal entre enseñanza y aprendizaje. La planificación como un dispositivo a aplicar y seguir con cierta flexibilidad de adaptación a los estudiantes y a la institución. La evaluación, no aparece como una práctica cotidiana, no se relaciona ni con la enseñanza, ni con la construcción del conocimiento. Solo aparece como mecanismo de control y seguimiento de aspectos conductuales, desvinculada de la enseñanza. Por último y en palabras de Peri (2018):

> Por la escasa trayectoria que tienen tanto la educación física en la escuela como las investigaciones en este campo, el presente estudio tiene el valor de ser un primer mapeo de información que nos permite aproximarnos de forma descriptiva a lo que piensan de sus prácticas de enseñanza los docentes de educación física de las escuelas públicas (p. 77).

La perspectiva de la autora permitió fundamentar la presente investigación a partir de considerar la planificación, la metodología y la evaluación como dimensiones constitutivas de la enseñanza. Y la conformación de área de la educación física para el sistema educativo a partir de las decisiones que toman los docentes para conducir su enseñanza. Al mismo tiempo, permitió tener un panorama amplio al respecto de la enseñanza de la educación física en tres departamentos de Uruguay, uno de los cuales es donde se realizó la presente investigación. Es así, que oficio de primer acercamiento al objeto de estudio definido, contemplando los rasgos y características de una cultura particular, la de la educación física en la escuela uruguaya.

2.1.2.3. Oroño, Marcela. Configuraciones didácticas en la educación física escolar

El trabajo de Oroño (2018), sobre las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física en las escuelas públicas de Maldonado, problematiza el campo de la educación física, con particular atención a las configuraciones que circulan en sus prácticas pedagógicas, con énfasis en las prácticas de

enseñanza. Dicho estudio se realizó entre los años 2012 y 2013. Una de las preocupaciones centrales fue el reconocimiento y descripciones de las configuraciones didácticas que dieron cuenta de la identificación de diferentes prácticas de enseñanza.

El diseño metodológico se definió desde la perspectiva cualitativa, fenomenológica y con un alcance exploratorio y descriptivo. Utilizando el cuestionario semi abierto, como una de las técnicas metodológicas, para definir las unidades de análisis (como primera entrada al campo), a partir de considerar las respuestas diferentes de los docentes, que estarían indicando prácticas de enseñanza diferentes. También la entrevista en profundidad, donde abordó los siguientes temas: enseñanza, planificación, metodología, evaluación y educación física escolar. Así como, el análisis de documentos, particularmente el programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)[3](2008) y las planificaciones de los docentes. El trabajo pretendió:

> Indagar sobre las particulares formas que asumen las prácticas de educación física escolar, esto es, qué saberes son privilegiados en ellas, qué tipo de relación proponen al aprendiz respecto a ese saber y a ese conocimiento de la educación física, qué prácticas pedagógicas (asociadas, sea de planificación, metodología o evaluación proponen y cómo se habilita la construcción sobre algún sentido particular en el sistema didáctico/sistema de enseñanza en concreto (p. 84).

La autora definió y categorizó los temas centrales, así como presentó las siguientes categorías: 1. ¿Se enseña en la escuela? 2. Enfoques de enseñanza. 3. Modelos didácticos y configuraciones didácticas. 4. Relación entre enseñanza y evaluación. 5. La enseñanza vista en la planificación y la metodología.

Algunas de las conclusiones presentadas fueron el predominio del modelo didáctico tecnocrático en las configuraciones de enseñanza de los docentes, así como las concepciones que dan sustento ha dicho modelo: planificación, metodología y evaluación, en vínculo con la enseñanza. Es decir, y siguiendo a Oroño (2018):

[3]A partir del año 2021, se eliminaron los Consejos y se establecieron Direcciones Generales para cada nivel educativo, en este caso: Dirección General de Educación Primaria (DGEIP)

> …predomina la configuración de que es el docente quien domina y administra las técnicas de enseñanza; el estudiante es repetidor de los modelos correctos aplicados por el docente y el saber es el ideal proveniente de los diseñadores del currículo, el que se aplica como científicamente válido. De esta manera, el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando centrada en el método de enseñanza (p. 104).

Destaca que la evaluación se presenta como mecanismo de control, no forma parte de las tareas cotidianas de los docentes, así como su desvinculamiento de la enseñanza y de la construcción del conocimiento.

En relación a la planificación, Oroño (2018) menciona, que se conceptualiza como: "un dispositivo a aplicar y por tanto se entiende que la enseñanza se vuelve eficaz cuanto mejor sea el dispositivo" (p. 104). A la vez, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es causal y no ontológica, lo cual desatiende los aspectos epistemológicos implicados, sólo refiere a los aspectos morales. Por último, la autora informa que:

> Este estudio permitió conocer los modelos de interrelación didáctica que rigen la acción educativa de un grupo de sus docentes, aspecto fundamental para poder proyectarnos hacia la creación de estrategias que permitan modificar las configuraciones predominantes, en búsqueda de un modelo didáctico-pedagógico que dé lugar a aprendizajes más significativos y a posicionar de otro modo a la educación física escolar, desafío que podría plantearse como desarrollo de la presente investigación (p. 105).

En este caso, la teoría presentada por la autora permitió, por un lado, profundizar en dimensiones atendidas por ella, que sumado al primer mapeo realizado por Peri (2018), dieron cuenta de una teoría al respecto de la enseñanza de la educación física en la escuela. Y, por otro lado, estudiar desde un enfoque teórico similar lo que sucede en el liceo y la escuela técnica, ampliando su estudio al sistema educativo uruguayo en su conjunto.

2.1.2.4. Araújo, Elisa. Los modelos didácticos de los docentes de Educación Física en secundaria

Araújo (2018), presenta los modelos didácticos de los docentes de educación física en secundaria, realizado en los años 2013- 2014. Indagó sobre:

> …los modelos de enseñanza que construye el profesor de educación física que ejerce su profesión en este sector y, a su vez se intentó conocer cómo esa construcción se corresponde (o no) con lo prescripto por el programa actual vigente (reformulación 2006) (p. 108).

A su vez pretendió Araújo (2018), generar aportes al campo de la educación física en secundaria, reconoció los escasos antecedentes sistemáticos en Uruguay, a la vez de aportar a la reflexión de los docentes y estudiantes de educación física, así como, contribuir en la construcción de políticas públicas. El diseño metodológico de dicha investigación fue cualitativo-exploratorio. Utilizando el análisis de documentos (Plan reformulación 2006 del CES[4] y planes de ISEF) y entrevistas en profundidad cómo técnicas metodológicas. En relación a la selección de unidades de análisis, las seleccionó en función de los siguientes criterios: 1. Selección de contextos relevantes. 2. Representativa de cada plan de estudios cursado en ISEF (1981 y 1992), partiendo del supuesto de que las concepciones y modelos didácticos que configura cada docente podrían estar relacionados con su formación inicial.

Para el análisis presenta cuatro categorías denominadas de la siguiente manera: 1. Qué educación física se construye en el liceo: lo moral y lo epistémico. 2. El docente y la enseñanza de la educación física. 3. El saber y la actividad de la educación física. 4. Educación física y los programas: posibles relaciones didácticas.

Si bien no pretendió resultados generalizables, generó aportes en relación a la enseñanza de la educación física en el CES.

Araújo (2018), reflexiona sobre las relaciones entre conocimiento y la enseñanza en el aula, marcando una tendencia de la educación física posicionada desde una lógica de servicio al sujeto: sea por el mantenimiento de la salud, para sostener cierta idea de higiene o para la práctica de ejercicios y modalidades deportivas culturalmente instala-

[4]Consejo de Enseñanza Secundaria. A partir del año 2021, se eliminaron los Consejos y se establecieron Direcciones Generales para cada nivel educativo, en este caso: Dirección General de Educación secundaria (DGES)

das. Aparece un enfoque clásico con mayor preponderancia: "…caracterizado por la entrada al gimnasio manteniendo la tradición de la educación física de espaldas al saber y al sujeto y su contexto" (p. 126). A la vez de presentar una relación causal entre enseñanza y aprendizaje y posicionados en una educación física tradicional, que no considera un tratamiento crítico del campo y del sentido de su enseñanza.

Refiere a la ausencia de adecuación moral y epistemológica, dejando a la luz escasa legitimidad académica y acotada validez social. Estando al servicio de lo prescripto en el programa (los contenidos), desvinculados del contexto moral y alejado del campo de conocimiento en tanto lectura crítica-epistémica. Sobre este tema y siguiendo de nuevo a Araújo (2018) manifiesta que:

> Finalmente, surge la preocupación. Esta situación parece estar cosificada: no nosotros los docentes, ni los estudiantes, ni el sistema parecemos ser conscientes de que, o bien: a) es imprescindible proponer otra educación física desde una nueva mirada para la materia que gire su lógica y la instale como contenido de enseñanza al igual que las otras; o bien b) quizá alcance con reconocerla como medio, cuyos técnicos -no necesariamente docentes- aportarán al cuerpo lo que el cuerpo necesita: estado físico y salud, y quizá al alma la recreación necesaria para seguir esforzándose en el salón de clases (p. 129).

Los aportes de la autora, permitieron ampliar las contribuciones de los antecedentes mencionados con anterioridad en relación, en esta oportunidad, al caso particular del liceo y la enseñanza de la educación física. Sus reflexiones y teoría facilitaron el estudio en relación al vínculo entre la enseñanza y el conocimiento, así como el lugar de la educación física en el liceo, identificando ausencia de abordaje de la enseñanza considerando dimensiones morales y epistemológicas. Estas cuestiones sustentan el presente trabajo, en relación al marco teórico, las categorías de análisis y la metodología de la investigación.

2.1.2.5. Opizzo, Gustavo. Miradas sobre la educación física en la escuela de práctica

Por su parte Opizzo (2018), presenta algunas miradas sobre la educación física en las escuelas de prácticas, este estudio se realizó en los años 2015-2016. Pretendió profundizar en las concepciones sobre educación física que manifiestan todos los parti-

cipantes de la institución (maestros, profesores de educación física, niños, familia) para reconocer qué educación física se construye en las escuelas de prácticas. El autor plantea que:

> Al pretenderse reconocer y diferenciar las concepciones personales y grupales acerca de las ideas y conceptos de la educación física que maneja la comunidad educativa toda, siendo estos quiénes forman parte de los centros educativos mencionados, sus fundamentos y miradas respecto al tema resultan, a la vez que centrales y únicos, relevantes para el análisis de la temática (p. 138).

Presenta un abordaje metodológico cuantitativo, fenomenológico y de carácter exploratorio. A la vez que presenta un estudio de caso desde un enfoque biográfico narrativo. Entre las técnicas metodológicas presenta: entrevista narrativa y el grupo de discusión. Es interesante mencionar que: "en el caso de los niños se solicitó que realizaran un dibujo en torno a la siguiente consigna: dibuja una clase de educación física en la escuela" (p. 139).

Para el análisis presenta cuatro categorías denominadas de la siguiente manera: 1. Educación física considerada como práctica. 2. Educación física desvinculada del centro educativo. 3. Variables intervinientes en la educación física. 4. Aún lejos, pero cambiando.

Opizzo (2018), plantea la reubicación de la mirada teórica sobre las prácticas docentes y aporta a los profesores perspectivas sujetas según Oroño (2017, p. 188) a "concepciones políticas en torno a su objeto de enseñanza en la escuela": la educación física. Manifiesta una tendencia a comprender a la educación física como práctica, no se visualiza la circulación de conocimiento disciplinar, no parece ser el centro del asunto. Es así, que aparentemente en las escuelas de prácticas, no se asume a la educación física como el lugar de generar conocimiento. A la vez, desvinculada de la institución: "es necesario ahondar sobre la vinculación que debe tener la educación física con la escuela, sorprende ese divorcio que se intuye existe entre ambas, quizás por desconocimiento o por falta de voluntad de trabajar colectivamente" (p. 157).

Destaca algunos casos, en que los docentes creativos proponen la participación de los niños en la construcción del saber, cuestión clave para que la educación física no pierda su espacio escolar en sentido de conocimiento legítimo epistemológicamente y

moralmente. Así como plantea la preocupación de identificar una educación física escolar que no tiene un objetivo propio, que responda a su especificidad. Sino más bien que sostiene que las clases de educación física están como un espacio socializador, recreativo y por tanto, el lugar asignado para la enseñanza es el espacio con el maestro. Reclama así, una educación física escolar que tenga como centro el saber: "atendiendo a lo histórico, político y social como tema que la dota de legitimidad con su entorno" (p. 157). Opizzo (2018), afirma que:

> A la luz de los hallazgos nos cuestionamos la (re) visión del trabajo de la práctica docente. Especialmente el pensar su abordaje problematizando a la enseñanza para la comprensión como posibilidad que permita a su vez aportar al desarrollo de las competencias del practicante, en tanto profesor que mediatice en sus clases el conocimiento de la educación física. Esta primera visión que nos deja la entrada a las escuelas de práctica de Maldonado, y refleja la mirada de los niños y los docentes de las escuelas, se aleja de la intención central de las practicas docentes: superar la práctica para transitar, en todo caso y desde ella, hacia la creación de conocimiento (p. 158).

La teoría presentada por el autor permitió fundamentar la presente investigación a partir de la construcción de la educación física, en este caso para la escuela de práctica, vinculando, una vez más, los aspectos morales y epistemológicos de la enseñanza. Al mismo tiempo, aporto la mirada de los niños como otro de los elementos constituyentes del acto de enseñar.

En suma, y reconociendo que la investigación realizada se destaca por su rasgo contextual, no se encontró otro antecedente que presente y analice las concepciones de los docentes en general y de educación física en particular, más allá de los destacados, sobre su enseñanza en relación a la planificación, metodología y evaluación, y de su constatación con la realidad (lo que se denominó en la presente investigación como los dichos y los hechos). Al mismo tiempo, puede decirse que no se han encontrado en Uruguay, investigaciones que aborden el estudio de los tres sub sistemas (escuela, liceo y escuela técnica), similares al aquí presentado. En síntesis, y en relación con el objeto de estudio presentado en el objetivo general de dicha investigación, es de destacar la relevancia a partir de su originalidad, marcada en conocer las formas y el fondo de la

educación física institucionalizada, para el caso uruguayo. Con la intención de ser un estudio sistemático y contextualizado, a partir de las propias perspectivas de los docentes, que son quienes conducen la enseñanza en el sistema educativo, evidenciando el propósito que le asignan a dicha área de conocimiento, así como los problemas que exigen atención

2.2. Escuela

2.2.1. Educación y escuela

Hablar de educación implica, desde una perspectiva crítica, definir aspectos que trascienden el uso del propio término e inclusive el uso coloquial y básico junto con los sentidos que eventualmente se le asignan. Implica, y en ello radica el compromiso de definirla, pensar en los aspectos éticos, políticos e ideológicos que la configuran como práctica socialmente aceptada y socialmente construida. Implica inclusive pensarla y entenderla como práctica consciente o inconsciente, indefinida muchas veces dada su alusión simplista, pero cargada en todo caso de un peso único que la propia cultura le asigna (Corbo, 2019).

Albornoz y Leymonié (2018), expresan: “La educación supone la apuesta a seres humanos plenos desde perspectiva personal y colectiva y se derrama en una práctica educativa entendida como acción transformadora de la realidad con intencionalidad perfectiva” (p. 17).

En dicho sentido y más allá de las diversas variaciones históricas, y aceptando en cierta forma la (in)cuestionable polisemia del término es preciso problematizar la educación desde el análisis del propio término en el sentido estricto y aludiendo esencialmente a aspectos de orden hermenéutico, hasta llegar a la diversidad producto, esencialmente, del enfoque político e ideológico en el que se enmarque. Sobre la educación Freire (2015), aporta:

> Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción, por lo tanto, está entre una “educación” para la “domesticación” alienada y una educación para la libertad. “Educación” para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto (p. 27).

Dicha definición presenta un tipo de educación relativa a una ideología, en particular seguramente la que atraviesa el propio autor, la misma alude a una idea de educación como práctica al servicio de la libertad del hombre-sujeto. En contraposición de la educación entendida como una práctica de reproducción de determinados elementos de orden doctrinal. Por su parte, Darder (2017) en un intento por aportar al análisis sobre la educación y sus sentidos construidos históricamente expresa:

> Freire nos ayudó a entender cómo la cultura hegemónica de la escolarización socializa a los estudiantes para que acepten su papel o lugar particular dentro del orden material —un papel o lugar que históricamente ha sido determinado por las fuerzas colonizadoras de la sociedad dominante, basada en la política económica y sus estructuras de opresión ordenadas…Como tal, las escuelas son sitios políticos que participan en la construcción, el control y la contención de las poblaciones oprimidas culturales, a través de su función legitimadora, con respecto al discurso, el significado y la subjetividad (p. 21).

Se puede preguntar de otra forma, al servicio de qué se pondrá en juego esa práctica. Este debate también es político e ideológico. Es importante, en dicho sentido, y en palabras de Oroño y Azaustre (2022, p. 270): “pensar también que cada objeto de enseñanza pensado para la educación ha sido configurado en los diversos tiempos históricos, de forma de transmitir implícitamente un discurso educativo particular”. Ya manifestaba Bruner (1997), que:

> La educación siempre tiene consecuencia sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. Todo el mundo sabe esto, nadie lo duda. También sabemos que estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos, e incluso sabemos que, en un sentido menos inmediatamente personal, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones (p. 45).

Se puede entonces, evitar la inquietante necesidad de definir la educación como algo que es, intentando determinar su esencia y asumiendo la necesidad de definir una educación para cada época o se puede, en otro sentido, intentar construir un discurso en

cuanto a un deber ser necesario e imperativo para un espacio histórico. Para focalizar este análisis, es necesario limitar el campo y se hará referencia estrictamente a la educación formal y al sistema educativo en particular. La escuela en la forma en que hoy se conoce, la escuela moderna, ha sido producto de innumerables críticas debido a su carácter esencialmente reproductivista. Sus formas se han vinculado en todo sentido a la reproducción de relaciones orientadas a mantener las estructuras en sus formas originales. En palabras de Oroño y Azaustre (2022, p. 270): "Quienes definen qué se hace en la escuela y para qué se hace, serán en este sentido quienes controlan la educación". Serán ellos entonces quienes dirán qué objeto de enseñanza deberá circular en dicho espacio de educación, de forma que no se alteren ciertas estructuras para ellos funcionales y fundamentales. Althusser (2005), quien refiere a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, lo describe de la siguiente manera:

> Si los aparatos ideológicos del estado funcionan de modo predominantemente hegemónico, lo que unifica su unidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología sobre la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada -a pesar de sus contradicciones y diversidad- bajo la ideología dominante, que es la de la clase dominante (p. 118).

Más allá de los diversos matices, los sentidos que atraviesa la educación han sido y son básicamente los mismos y se vinculan directamente con esa preparación que reciben los sujetos para convivir en un determinado espacio social sujeto a determinados rasgos culturales y por tanto particulares. De esta forma y en relación con lo anterior, las diferencias están en si la educación limita al sujeto a simplemente reproducir o si, por el contrario, lo libera para reproducir, producir y modificar esos rasgos culturales. Bruner, (1997), afirma que:

> Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse básicos, cuáles uniformes, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles son para las niñas y para los niños de la clase obrera y cuales para los superdotados. Sin duda, parte de esa selectividad estaba basada en las nociones que se

> tenían sobre lo que requería la sociedad o lo que necesitaba el individuo para salir adelante (p. 45).

Para este autor, ha existido un vínculo natural entre los fines de la escuela, las necesidades sociales y las formas de trabajo requeridas para cada individuo. Lo interesante es plantearse si esas necesidades contemplaban el crecimiento o el cambio de las estructuras de poder o, si por el contrario, mantenían abajo al de abajo y arriba al de arriba, en la búsqueda por mantener el statu quo. Díaz-Barriga (2015), reitera que:

> … seguramente son esos viejos conceptos los que permiten volver a reconocer lo que se pretende con la educación: formar a un ser humano, a un ciudadano, a un sujeto social y, en el caso de la educación superior, a un profesional (p. 13).

Por su parte, Jackson (2015), define la educación como:

> …un proceso facilitado socialmente de trasmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor en el carácter y el bienestar psicológico (la personalidad) de quienes la reciben e, indirectamente, en su ambiente social más amplio, que en última instancia se extiende al mundo entero (p. 135).

Este autor afirma: “Por eso una buena educación, seguida fielmente, nos ayuda a comprender” (p. 136). Es oportuno reflexionar sobre los fines del sistema educativo en la sociedad actual y reconocerlo como centro de trasmisión cultural, de aquellos saberes considerados valiosos, que responden a sentidos políticos, teóricos, sociales y lingüísticos. Es necesario que se acompase con los cambios políticos, educativos y sociales. Es este el desafío que enfrenta la educación en general y la educación física en particular. Así lo expresa Acosta (2018):

> Afrontar la esperanza de la educación, es pensar seriamente qué debe hacer y cómo debe hacer la escuela para cambiar (dimensión reflexión pedagógica), pero

> fundamentalmente, la escuela debe estar convencida que puede y debe hacerlo (dimensión ética/política de la educación) (p. 35).

Queda expresada así, por un lado, la importancia de reflexionar sobre y en la educación por parte de todos los actores involucrados (especialmente los docentes), para construir una sociedad más justa, democrática y solidaria y por otro lado, la necesidad de investigación en educación. Y para ello es clave la formación en el campo disciplinar en didáctica y pedagogía, así como en investigación. Se entiende imprescindible la participación colectiva, para construir la cultura (de ese tiempo y espacio), que resignifique la posibilidad de una vida digna para todos, y es en la educación donde se encuentra el lugar propicio para tan importante desafío. En el mismo sentido aportan Albornoz y Leymonié (2018):

> …entendemos especialmente relevante el rol que los docentes juegan en las transformaciones del sistema educativo. Así, la formación en el campo de la investigación es vital como instrumento de reflexión colectiva y mejoramiento compartido de las prácticas mediante el desarrollo de espacios de participación y acción. Estos espacios suponen formación, mirada crítica, comprensión, acción y colaboración. Conocer, participar y transformar en un ciclo permanente que no reconoce un único inicio, que propicia, con nuestra apuesta al cambio, otros cambios que vendrán (p. 19).

Por su parte Ocaño (2021), trae al análisis la relación entre la educación y la cultura académica, en tanto la educación tiene el desafío de socializar los contenidos y sentidos legitimados culturalmente, al mismo tiempo que interpelan y reflejan la sociedad. Es así que entiende importante que la educación recupere su valor social, que signifique el lugar del estudiante y del docente. Considera que:

> Es necesario que la escuela vuelva a ejercer un papel político relevante en la lucha por la democratización. Quizás esta lucha suponga hoy menos la formación de inteligencias al servicio de la producción, del mercado laboral o de la economía, que la formación de la conciencia por la vía de ofrecer las condiciones para

> el surgimiento de un lenguaje que conceptualice la sociedad y haga posible a los sujetos políticos en la organización del trabajo que dignifique (p. 32).

Asimismo, explicita la necesidad de luego de garantizada la escolaridad, centrarse en los contenidos y su significancia cultural en términos universales, pero también particulares de la sociedad de pertenencia.

2.2.2. Fines del sistema educativo

Para este estudio se parte de comprender y analizar el concepto escuela[5] en el marco de la modernidad, es decir, la escuela moderna, de masas. En ese sentido, Ocaño (2017) expresa lo siguiente:

> Se puede situar la creación de las primeras escuelas en torno al año 3000 a.C. como consecuencia del desarrollo de la escritura en la cultura sumeria. A partir de allí son muchas las formas escolares que se han ensayado siguiendo las transformaciones sociales en las diversas sociedades. Pero la escuela pública, laica, gratuita, obligatoria, universal, tal cual la conocemos hoy, corresponde a la cultura propia de las sociedades industriales, es la típica expresión de la modernidad. Podríamos decir que la escuela actual es heredera directa de la escuela pública burguesa, una de las más importantes creaciones modernas (producto y a la vez impulsora de la condición moderna) (p. 29).

El sistema educativo se constituye, en su desarrollo histórico, como espacio válido de circulación de ciertos saberes, determinados en un nivel de decisión político, abocado a la tarea de facilitar a esos sujetos, los más jóvenes, la adaptación en sus relaciones sociales a la vez que la interpretación de un determinado código de reglas, usos, prácticas y expresiones cambiantes que configuran la cultura. El sistema educativo habilita al sujeto que la recorre, que la transita, a la vida en sociedad. El título escolar se significa otorgándole al sujeto la validez en cuanto a la incorporación de un capital cultural mínimo, incuestionable y necesario. Lo que no se puede asegurar, y no ha podido asegurarse el sistema educativo, es que todos los sujetos tengan las mismas posibilida-

[5]Se utiliza el término escolar en sentido genérico, es decir para los tres sub- sistemas del sistema educativo uruguayo: escuela, liceo y escuela técnica.

des de acceso a ese capital porque es la propia estructura teñida por una incuestionable, pero a la vez imperceptible -por su carácter implícito- lucha de clases, la que condiciona a los sujetos en cuanto a la apropiación de ese capital. El título escolar esconde entonces tras de ese disfraz, un modelo de sujeto construido por la clase dominante que, bajo ese manto de igualdad genuina que simula la escuela, describe los estándares del éxito y del fracaso, ocupándose casi sin proponérselo, de promover las estructuras de desigualdad. Siguiendo a Ocaño (2020):

> …la misma escuela creada para asegurar las transformaciones que llevaron a la democratización de la sociedad según los intereses de la burguesía, resultó ser la estructura idónea para la conservación y mantenimiento posterior del nuevo status quo alcanzado. En otras palabras: la escuela ha sido utilizada para la transformación de la sociedad, pero también para la conservación del orden establecido (p. 20).

Es así, que la condición de capital cultural se impone, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de capital humano (Bourdieu, 2011).

Es entonces, que es posible definir los fines del sistema educativo describiendo los sentidos que se le asignan, pero parece imperativo partir de ese análisis de la intersubjetividad objetiva y auto-validada por un sector, que estructura las formas de la escuela, el liceo y la escuela técnica y que, a su vez, es estructurada por ellas.

Siguiendo a Bourdieu (2011), se reconoce por lo menos tres ejes que son los que, en su articulación y construcción conjunta, delimitan el rol funcional de la escuela. En primer lugar, un eje personal, vinculado esencialmente al desarrollo individual del sujeto en cuanto a sus habilidades particulares y propias. En segundo lugar, un eje instructivo, orientado a la construcción de los vínculos sociales que faciliten al sujeto su interacción en un determinado espacio social y cultural. Y en tercer lugar, un eje social, vincu-

lado a comprender las relaciones que la propia escuela establece con el contexto y la forma en que dicho contexto es condicionado por esas influencias.

Por su parte Tarabini (2020), ratifica dos de las funciones del sistema educativo que hoy siguen vigentes: "Desde la creación de los sistemas educativos modernos, éstos han tenido dos grandes funciones complementarias junto con la de custodia: la formación de las nuevas generaciones para ejercer una profesión y su preparación para desarrollar la vida en sociedad" (p. 146). Quedan de manifiesto dos tipos de formaciones: una asociada con el mundo productivo, es decir, con la integración de los sujetos para ser parte de la maquinaria productiva a partir de las relaciones de producción, y otra para vivir en sociedad. En este caso, podría pensarse al tiempo productivo en relación con aquellos lugares en los que su espacio productivo lo vincula. En esta lógica, se podría decir que en función del lugar que se ocupa en la cadena productiva, es con el tipo de sujeto que se va a relacionar. Queda así, expresada una relación de dependencia entre las dos funciones.

Por otro lado, ya señalaban Masschelein y Simons (2014) la importancia de concebir el sistema educativo en un sentido público:

> Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar "tiempo libre" en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a "algo" común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. En nuestra opinión, el futuro de la escuela es una cuestión pública (o más bien, con esta apología queremos convertirlo en una cuestión pública) (pp. 13-14).

Es entonces, que hablar específicamente del tiempo libre, representa de cierta manera la apropiación de otras formas de la cultura, que pueden disociarse de lo que el sujeto productivamente hace. Cuestión que implica construir y democratizar la cultura. En este sentido complementa la perspectiva asumida por Tarabini (2020), al asociar el tiempo libre al disfrute de ciertas prácticas que están vinculadas con la cultura del movimiento, es decir, los tiempos no productivos. Para lo cual, es necesario reinventar la escuela, más allá de lo que significa el sujeto en clave de capital humano, lo que puede ser el sujeto, como sujeto productivo y lo que puede hacer en la sociedad en relación a los espacios productivos a los que se vincula. Además de pensar en democratizar la cul-

tura para que todos tengan acceso a la diversidad de prácticas que de alguna manera configuran los espacios de tiempo libre. Se evidencia una necesidad de complementariedad para que la vida en sociedad y lo productivo no queden anclados, y eso genere grietas sociales, es decir, que los sujetos no solo se vinculen en sociedad a aquello que productivamente se le permite vincularse como "obrero" o como "empresario", sino pensar en clave de democratización de cultura, así como aprovechar el tiempo libre independientemente de su condición de producción.

Se puede decir entonces, que los fines de la escuela, el liceo y la escuela técnica, están íntimamente ligados a las formas políticas, ideológicas y culturales de pensar la educación particularmente la formal- en un determinado momento histórico. Tal como se asume la necesidad de definir una educación para cada momento y espacio, se asume que existirán diversas formas de pensar los fines de la escuela, si bien el discurso de fondo podrá coincidir en esa necesidad instructiva que se le adjudica a la propia institución como preparación para la vida de los noveles sujetos.

Sarni (2018b), preocupada por la educación y la evaluación en el sistema educativo, en relación con la política, aporta:

> En esta época, producir y poner a circular conocimiento en y sobre el tema, requiere de un equilibrio minucioso, de ser la intención del escritor o del docente (que a veces es el mismo), aportar desde su lugar político a esa legitima rabia muchas veces caída en desuso, que, al decir de Freire, implica la búsqueda permanente de la transformación social, agrego, a favor de todos los sujetos y no de algunos de ellos: a favor de la equidad (p. 119).

En el mismo sentido y a favor de la igualdad de oportunidades para los sujetos, independientemente de su clase social y cultural, Masschelein y Simons (2014) reafirman:

> También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece "tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en "bienes

> comunes" y, por tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p. 12).

2.2.3. Sistema educativo y curriculum

Se acuerda con Fiori y Leymonié (2020), en sentido dado en las prácticas educativas al término curriculum:

> …un documento de carácter oficial que adopta un país, una institución educativa, un centro educativo (la escuela, el liceo, la universidad), etc. En este sentido, se habla de currículum explícito como aquel que se encuentra en un documento oficial escrito y comprende ciertos aspectos de la cultura que la sociedad entiende se deben "trasmitir a las nuevas generaciones" y que presentan claramente explicitados como objetivos educativos (p. 158).

El sistema educativo, como espacio educativo de circulación de saberes socialmente validados, se configura -o por lo menos debería- como parte de un proyecto social. Se afirma en este sentido que no es la educación quien cambia la sociedad, sino que es la sociedad la que cambia la educación porque, en definitiva, la educación es un producto de la sociedad para la sociedad. En esta forma, surge como necesidad la implementación de instrumentos al servicio de estos fines. Es decir, se asume como necesidad la construcción de un proyecto social que tiene como una de sus bases la propia escuela, se piensa en la construcción de determinados dispositivos al servicio de ese proyecto. El curriculum debería ser entonces, el dispositivo articulador por excelencia entre el sujeto y ese proyecto social, pero deberá a su vez ser objeto de construcción permanente en cuanto a las necesidades emergentes de cambio que reclama y exige la acción educativa.

Es así, que es importante reconocer el sentido dado por Gimeno-Sacristán (2012) al curriculum, que incorpora las dimensiones temporales y espaciales que lo convierten en una construcción particular, con sentidos particulares, dados por los actores que participaron en la elaboración de dicho documento (aportando desde su mirada singular y

situada), además de las políticas públicas del momento y del contexto concreto (histórico, político y teórico):

> ...el curriculum es una construcción donde se conjuntan diferentes respuestas ante posibles opciones, donde hay que tomar partido entre las posibilidades que se nos presenta, ese currículum real es una posibilidad de alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en el futuro. No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se sigue opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles (p. 33).

Se encuentra, en dicho sentido, innumerables formas de diseñar y pensar el currículum. Tal vez, las más distantes y contradictorias son aquellas que lo vinculan esencialmente a la prescripción, de las que lo piensan como construcción de y en la acción. Dichos extremos son mucho más complementarios que contradictorios y que en todo proceso educativo escolar se necesita, en cierta forma, de un equilibrio problematizado en el sentido estricto para lograr esa complementariedad necesaria.

En uno u otro sentido queda clara la importancia de reconocer y comprender el lugar de la escuela en y para cada sociedad en sentido amplio y para los actores que participan en ella en sentido particular. Es así que se vuelve imperioso reflexionar sobre el currículum y su relación con la realidad concreta. Es entonces, que cobra sentido el aporte de Fiori y Leymonié (2020), que recogen la perspectiva de varios autores (Grundy, 1987; Torres, 2011 y Gimeno-Sacristán, 2010), que coinciden en comprender el curriculum como proceso y como praxis, situados en un paradigma socio crítico contextualizado. Plantean tres dimensiones en el proceso de desarrollo curricular para su análisis como parte del proceso: 1. Los fines, objetivos o motivos: también llamado curriculum oficial. 2. Acciones y actividades: métodos y prácticas de enseñanza visibles. 3. Resultados o efectos reales: no son visibles directamente. Fiori y Leymonié (2020), explican dicho proceso a través de fases:

Fase 1: implica la elaboración del Proyecto curricular, explícitamente presentado en el texto escrito de los documentos curriculares. Los docentes y los materiales curriculares realizan una interpretación del texto escrito.

Fase 2: se lleva a la práctica concreta a través de las acciones desarrolladas por docentes y estudiantes.

Fase 3: de desarrollo del proceso.

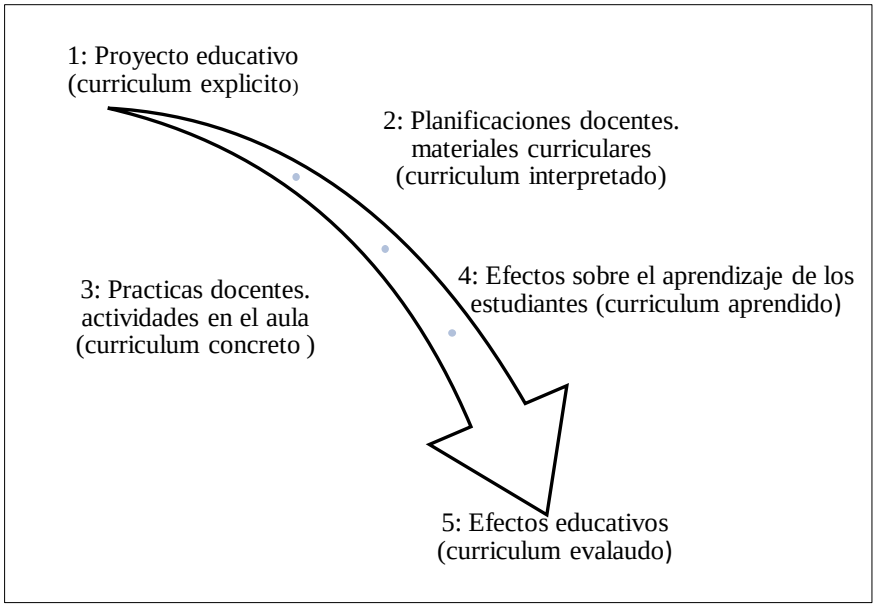
Fase 4: estas acciones producen efectos de carácter subjetivo, -efectos que no es posible detectar externamente-, en los aprendizajes de los estudiantes.

Fase 5: se aprecian efectos comprobables por medio de distintos tipos de evaluación (oral, escrita, desempeños), que resultan en el curriculum evaluado, como dimensión visible y comprobable del éxito o fracaso escolar.

La relación entre la primera y la quinta fase no es simétrica. Las intenciones educativas propuestas en los curriculum oficiales en forma explícita, no suelen reflejarse en los resultados de los aprendizajes (veáse la Figura 2.1):

Figura 2.1.

Desarrollo curricular como proceso y praxis



Nota: Fiori y Leymonié (2020, p. 166). Didáctica Práctica. Para la enseñanza básica, media y superior. Grupo Magro editores.

Siguiendo la línea de los autores, el curriculum es una suma de toma de decisiones en varios niveles y por varios sujetos, que definen para un contexto particular, las formas y los sentidos de aquellos saberes que consideran valiosos culturalmente para su tratamiento didáctico. En términos materiales, el curriculum representa la totalidad de las acciones que se definen en cada nivel de concreción en relación con aquello a enseñar, así como los medios para hacerlo y los criterios para valorar eso que se hace, es decir la evaluación. Y cómo esas prácticas inciden

en el desarrollo de los estudiantes, además de los sentidos e intereses explícitos e implícitos que la práctica educativa representa. El curriculum es, en definitiva, la totalidad de las acciones pedagógicas y didácticas que configuran la experiencia de docentes y estudiante y que definen, en términos de Jackson (2001), la vida en las aulas. Queda así, de manifiesto el valor del trabajo colaborativo y responsable, por un lado, de quienes elaboran el currículum explícito, como de los docentes y estudiantes, en la re elaboración a partir de su interpretación, a la vez de la constante vigilancia para que tenga sentido para quienes aprenden en particular, así como para la sociedad en general.

2.2.4. Diseño y desarrollo curricular

Se puede decir, que de todo lo que se sabe y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el currículum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad. Así, Gimeno-Sacristán (2010) aporta:

> En su origen, el currículum significó el territorio acotado que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el plan de estudios propuesto e impuesto en la escolaridad a los profesores (para que lo enseñen) y a los estudiantes (para que lo aprendan) (p. 26).

En ese sentido y aludiendo a la idea original y básica del currículum, se podría describirlo como ese instrumento de orden prescriptivo, destinado esencialmente a organizar los contenidos para dotar de un orden preestablecido a la enseñanza a la vez que delimitar espacios y límites disciplinares mediante acuerdos explícitos de fronteras esencialmente epistemológicas entre los profesores que conviven en un mismo diseño. Este tipo de diseños que a priori parecen organizar las acciones educativas, desde un análisis ideológico, pueden significarse en instrumentos al servicio de la reproducción de la hegemonía dominante, limitadores de la libertad de los docentes y, por tanto, neutros y objetivos en cuanto a las realidades particulares de cada espacio en el que se desarrollan las prácticas. Sus formas representan además supuestos básicos subyacentes que, en el orden epistemológico responden a una lógica positivista y, desde la psicología del aprendizaje, asumen que todos los sujetos aprenderán lo mismo, de igual forma y res-

ponderán a los mismos intereses. Más allá de los diseños tradicionales, el gran cambio en las concepciones del curriculum, aparecen de la mano de Stenhouse (1996):

> Desde mi punto de vista como profesor, un currículum, es decir, una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenidos/métodos, posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y yo me interese por seguirla y puede que yo me proponga a mí misma el currículum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis. Para poner a prueba este currículum hipotético resultaré favorecida si puedo contar con la cooperación de mis alumnos ya que ambos necesitamos evaluar las hipótesis. Esto significa negociar con ellos el currículum, su evaluación y su posible modificación (p. 106).

En este sentido, el currículum trasciende el instrumento prescriptivo original alcanzando un nivel superior en el cual, desde la construcción conjunta entre actores y factores que componen la acción educativa, se construye un currículum real sobre dicha acción que desplaza a lo prescriptivo a la categoría de hipótesis.

Ante las diversas interpretaciones que pueden existir sobre los diseños, es preciso destacar la importancia de lo prescriptivo como hipótesis inicial en el sentido de que se asume esa construcción como una construcción que define, orienta y describe en su lógica estructural, un determinado proyecto social construido sobre una base política, ideológica, social, y cultural. Para Stenhouse (1996), el rol del docente es el de un investigador que piensa sus prácticas y construye currículum sobre la acción. No existe en sus formas una manipulación directa del docente sobre el saber, producto esencialmente del momento histórico en que se formulan sus propuestas. Es decir, que sus formas no trascienden lo fenomenológico, no llegan a promover una intervención crítica en cuanto al saber. Ander (1995), describe estas cuestiones de formas e identifica dos niveles de concreción curricular como son el diseño curricular y el desarrollo curricular. El diseño curricular, se corresponde con esa dimensión prescriptiva que se resuelve en espacios esencialmente políticos y administrativos y que produce estructuras generalmente -tal sucede en Uruguay- de orden nacional. Este diseño describe aquello que deberá suceder

en la escuela. En ese sentido presenta, en los modelos tradicionales, los objetivos de aprendizaje y recorta desde ellos los contenidos, lo que el niño deberá aprender, tomando como base la relación enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, en los modelos socio críticos describirá contenidos desplazando los objetivos a un lugar direccionador, no condicionador, es decir, lo que el docente deberá enseñar asumiendo entonces, entre otras cosas, una relación de dependencia ontológica entre la enseñanza y el aprendizaje (Fenstermacher, 1989). Siendo esos contenidos todo aquello que la propia cultura requiere que el sujeto conozca, comprenda y modifique, de forma de participar activamente como sujeto crítico.

Es importante, en este momento, establecer a que se refiere cuando se habla de diseño curricular y de desarrollo curricular. Para Corbo et al. (2018), el diseño curricular es:

> …una estructura estática, en un documento "contenedor de contenidos" que establece una base sobre los saberes validados socialmente, a poner a circular en los espacios educativos formales. Es de orden que sea prescriptivo porque justamente esa es su función, prescribir. Este es un nivel de concreción necesario, porque desde él se sostiene un proyecto social del orden de lo político y será, entonces, es ese nivel donde se elabore (p. 5).

El desarrollo curricular, por otra parte, como dimensión operativa toma como punto de partida la necesidad de que el primer nivel de concreción sea analizado y puesto en discusión por cada una de las instituciones, los docentes y los alumnos que desarrollan las propuestas educativas. Y atenderá, en dicho sentido, a todos los elementos reguladores de la práctica como ser los propios rasgos institucionales, las características de los alumnos y sus intereses y experiencias previas, los rasgos culturales y, las formas en que se construyen en la escuela y en su relación con el medio, las relaciones sociales.

En palabras de los mismos autores el desarrollo curricular es: "ese documento que, tomando como base el diseño, será elaborado en cada espacio institucional, con el propósito de adaptar lo prescripto a las particularidades del entorno. Es un segundo nivel de concreción, la dimensión operativa" (p. 5).

Es aquí donde cada docente investigará y construirá su propio currículum, es decir, se enriquece ese primer nivel de diseño al que se refería el autor. Es lo que se llama

el currículum en acción. Es importante en este nivel, determinar criterios de investigación y construcción curricular que respondan a cierta lógica y que no desconozcan aspectos epistemológicos y morales esenciales para pensar la enseñanza.

Desde un análisis ideológico la propuesta, no responde necesariamente a una perspectiva crítica, ya que la propia producción del docente en un nivel curricular operativo puede limitarse a la reproducción de prácticas contextualizadas socialmente, pero modélicas para el aula. Se proporciona un excelente punto de partida para analizar teóricamente las prácticas. Es importante avanzar un escalón en este análisis y pensar las prácticas de enseñanza como la puesta en juego de construcciones docentes políticas e ideológicas -conscientes o no- necesarias de ser analizadas con la intención de describir las formas del currículum explícito y del currículum oculto. Gimeno-Sacristán (2015) manifiesta que:

> Los derechos universales y de los menores pueden por tanto convertirse en una nueva narrativa que nos oriente en la elección del para qué, qué, del porqué y del cómo de lo que seleccionemos para formar el contenido del currículo, que tiene que sintetizar las buenas aportaciones que son inspiradas desde otras narrativas parciales o unilaterales (p. 21).

Es importante, y como último punto, describir de forma básica las relaciones entre currículum y planificación. El término planeamiento, comienza a visualizarse en la educación a partir del "Seminario sobre planeamiento integral de la educación" en Washington el año 1958 organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de los Estados Americanos (OEA), en el cual se destaca la necesidad de pensar la educación como una cuestión específica en cuanto a los requerimientos sociales particulares. Se profundiza en el tema en Paris en el año 1968 acordándose, en todo sentido, que la educación deberá dejar de ser un tema esencialmente de expertos para pasar a ser un tema de los actores en sus realidades. La planificación aparece entonces en el desarrollo curricular, en el currículum en acción.

La transcripción de la dimensión prescripta no trasciende el propio diseño de base y desconoce las realidades y las necesidades particulares del entorno, es la investigación curricular la que las piensa. No planifica ni construye currículum quien adopta lo

que se prescribe como dogma de aula. La planificación es una acción esencial y básica para la elaboración del proyecto curricular docente y de sus estrategias diarias de enseñanza. La reflexión crítica del docente es el elemento final necesario para planificar la enseñanza y pensar la educación, pero es imperativo tener presente que no hay crítica sin ideología. Páez et al. (2018), aportan:

> Para la persona que ejerce la docencia, su práctica educativa está moldeada por la postura epistemológica que le subyace, por el modelo didáctico que le estructura, le delimita o le amplía los espacios socioeducativos en los cuales se mueve y ejerce su rol educativo, ya sea en equidad o en desigualdad. En este contexto, las y los docentes, el estudiantado, las familias, el entorno sociocultural, también influyen en las relaciones profesionales educativas (p. 90).

2.2.5. Curriculum oculto

Más allá de lo que prescriben los diseños de base y el desarrollo del curriculum, más allá de lo explícito de los contenidos que se enseñan en la práctica educativa, existen rasgos implícitos en la propia acción, en sus formas y en las estructuras institucionales, que configuran códigos muchas veces imperceptibles que deberán ser manejados por docentes y estudiantes durante todo el proceso de escolarización. Esos mensajes educativos subyacentes han sido objeto de estudio de los críticos del currículum ya que, en la mayoría de los casos, son esas estructuras codificadas las que recortan los sujetos en función de lógicas políticas, culturales, sociales, lingüísticas e ideológicas. Fiori y Leymonié (2020), describen a lo que a su entender es el curriculum oculto:

> …el término curriculum también hace referencia a todas aquellas acciones que, día a día, se realizan en el desarrollo de las prácticas educativas, que se trasmiten a través de las experiencias de los distintos actores de la institución educativa, en la propia institución en el ejercicio de la función docente, dentro de un aula, en la planificación de un curso, de un plan de estudios, que no están declaradamente escritas en los documentos oficiales pero que los estudiantes aprenden a través de su permanencia en la institución educativa. Se le suele denominar curriculum implícito u oculto (p. 158).

Está claro que el sistema educativo se configura como un campo propio en el cual las relaciones sociales fluyen producto de cierta lógica que valida la institución y que, históricamente, reproduce formas sociales construidas y validadas a priori en la realidad social, es decir, fuera de la propia escuela. El estudio del curriculum oculto se significará en el estudio de esos códigos escolares implícitos, estructuradores, que hacen a la propia esencia de la escuela, el liceo y la escuela técnica, y que sobreviven en ella, naturalizados, hasta el punto de ser reproducidos por estudiantes y docentes, muchas veces, inconscientemente.

Los mismos autores, reconocen el origen de estas discusiones en relación al curriculum oculto en la década de los sesenta:

> Esta noción surgió en la década de los sesenta, con las investigaciones de Philip W. Jackson, quien lo estudió como factor de socialización, en diferentes centros educativos. Aparecen así, en la escena educativa, un conjunto de elementos que están presentes en el desenvolvimiento educativo, del aula y del centro educativo, que se relacionan con la selección de contenidos, con el aprendizaje de los estudiantes, con las normas de una comunidad educativa, con el accionar y las actitudes de los docentes, y con la internalización de la cultura de la sociedad (p. 158).

Queda expresada la necesidad de articulación entre el diseño y desarrollo curricular, así como entre la planificación y el curriculum oculto. Este último, como se vio no está explicitado en los documentos, entonces solo es posible reconocerlo a partir de las investigaciones de las prácticas educativas. Así lo expresa Torres (2005), "La reflexión sobre el sistema educativo y sobre lo que son las cotidianidades de las aulas es una tarea compleja y, por supuesto, polémica" (p. 9).

Es interesante la perspectiva planteada por Perrenoud (2012), cuando se pregunta: "¿Existe un curriculum verdaderamente oculto?" (p. 97), en esa idea, aunque no esté escrito, necesariamente significa que es oculto, más bien es conocido por todos y conforma y constituye así, cierta institucionalidad particular en cada centro educativo. El mismo autor, agrega:

> De todas formas, ningún aspecto de la socialización, por oculto que este, se encuentra completamente al abrigo de una elaboración teórica ingenua o perspicaz. Las ciencias de la educación y el debate ideológico sobre la escuela contribuyen a modificar poco a poco la representación de fines y efectos de la enseñanza (p. 99).

Más allá de las perspectivas y sentidos asumidos en relación al currículum oculto, queda en evidencia la importancia decisiva de su estudio, para la comprensión de las prácticas de enseñanza en su complejidad, así como de la contribución del sistema educativo a la transformación de la cotidianidad en las aulas. En este sentido Torres (2005), destaca la importancia de la investigación en relación a dicha temática:

> …nos permiten ver con mayor claridad lo que realmente sucede en el interior de ese nicho ecológico que son los centros escolares. Esto nos facilita el reinterpretar todo lo que allí acontece y subrayar las posibilidades de desarrollar prácticas educativas comprometidas con la defensa de una sociedad más justa, más democrática y, por tanto, más libre (p. 11).

En otras palabras, es imprescindible no solo el estudio de las consignas, como texto que expresan, el curriculum oculto, es decir, los hechos, lo que realmente sucede en las clases, más allá de los programas y los supuestos de los docentes. Sino también, que los docentes sean conscientes, de su rol preponderante como quienes habilitan espacios de reflexión y análisis u obturan esta posibilidad. En ese sentido se torna imprescindible que los docentes reconozcan y expliciten las decisiones tomadas en la clase, más allá de lo dicho en su proyecto o planificación. Así, de nuevo el autor (Torres, 2005), aporta:

> Para ello es necesario que en las instituciones escolares, las profesoras y los profesores, como intelectuales comprometidos, generen un clima de reflexión y debate sincero, sin temores ni disimulos, acerca del porqué de los contenidos culturales con los que trabajan y cómo lo hacen; sobre que dimensiones de la realidad, con qué fuentes y con qué metodología facilitamos la reflexión de nuestros

> alumnos y alumnas, les permitimos comprender su realidad y les capacitamos para seguir analizando y poder intervenir solidaria, democrática, eficazmente en la diversas esferas de la vida en su comunidad (p. 11).

2.3. Enseñanza

2.3.1. Las prácticas de enseñanza institucionalizadas

En primer lugar, cuando se refiere a enseñanza, se hace desde la perspectiva asumida por Noble (2019):

> …se considera enseñanza, en este enfoque, el fenómeno centrado en el enseñante, en particular, en sus teorías, saberes, acciones, procedimientos, funciones y propósitos, cuya búsqueda es generar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de otros sujetos, con relación a un determinado conocimiento (p. 9).

En este sentido, Steiman (2018) destaca que se trata de pensar la enseñanza en el marco de instituciones educativas formales, lo cual no desconoce el resto de las posibilidades de dicha práctica. A la vez, de considerarla como una práctica social, entendida como:

> …las prácticas sociales se explican a partir de la aprehensión de su historicidad y de su producción, la cual está refiriendo a la posibilidad que les cabe a los agentes de reestructurar lo incorporado, aunque siempre limitada, y de luchar por la posesión del capital que está en juego (p. 21).

En otras palabras, en función de cómo concibe la práctica cada actor, de qué objetivos se propone, así de cómo se percibe así mismo y a los otros, es el comportamiento que va a desarrollar en una práctica concreta, dándole la condición de social a la práctica misma. Es así que se considera la práctica docente como una práctica social, que además no se limita a la práctica de enseñanza, aunque si las incluye.

Por tanto, Steiman (2018) señala algunas características de la práctica docente considerada como una práctica social:

a. La práctica es resultado de la relación dialéctica entre una situación y un contexto particular.

b. Las prácticas y las representaciones son producto del sentido práctico.

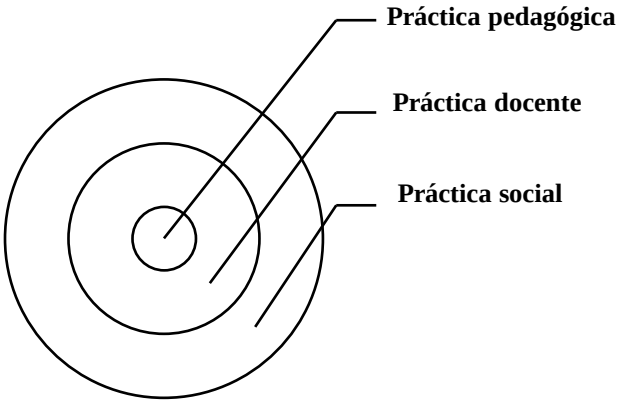
c. Es una práctica cargada de incertidumbres y vaguedad, producto de tener por principio, no unas reglas conscientes y constantes, sino principios prácticos sujetos a cambios.

d. Considerarla en el marco de las instituciones, reconocer la necesidad de reflexión y la investigación en y para la práctica.

Se puede decir, que la práctica pedagógica, entendida esta como la relación entre la práctica de enseñanza y la práctica de aprendizaje, forma parte de la práctica docente y que ambas son prácticas sociales. En la Figura 2.2. se representan para su mayor comprensión.

Figura 2.2.

Los docentes: Práctica social, práctica docente, práctica pedagógica



Nota: Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.

A los efectos, se concibe a la enseñanza como una práctica social intencional de intervención, a partir de comprender el sistema educativo como el lugar de circulación de saberes. En la cual lo singular toma relevancia, tanto en el sentido del contexto, como de los sujetos que allí participan, así como la incertidumbre, lo diverso es parte de esta práctica, considerando los diferentes casos particulares. Aparece así, el concepto de profesional amplio, acuñado por Fiori y Leymonié (2020):

> …se compromete en un aspecto que lo ayuda a lograr la deseada coherencia entre la teoría y la práctica: encara su enseñanza dentro de un marco que va más allá de su propia aula incluyendo el resto de la escuela, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Esta mirada más amplia habilita a docentes e investigadores

unir experiencias desde sus respectivos campos de acción en la búsqueda de soluciones a problemas didácticos concretos (p. 9).

Es de destacar las características que plantea Steiman (2018), sobre las prácticas de enseñanza, a partir de un rastreo exhaustivo de autores referentes en la temática:

a. Es una actividad intencional de trasmisión cultural (Davini, 2008).

b. Es una práctica contextualizada, en relación a un espacio particular, así como a un contexto cultural (Jackson, 2002).

c. Es una práctica regulada por concretarse en los sistemas educativos cuyo control lo tiene el Estado (Feldman, 2010).

d. Expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas (Edelstein y Coria, 1995).

e. Obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad (Edelstein y Coria, 2002).

f. Supone un tipo de mediación pedagógica entre intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos (Davini, 2015).

g. Implican algún tipo de racionalidad, una manera particular de pararse frente al mundo (Edelstein, 2002).

h. Están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social (Edelstein y Coria, 2002).

i. Presupone un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular (Litwin, 1996).

j. Se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad (Meirieu, 2001).

Al mismo tiempo, advierte la ausencia de una categoría de análisis manejada por Chevallard (1992), la transposición didáctica, considerada no como sinónimo de enseñanza. En sus palabras, "…si concebimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de los otros, no cabe caracterizarlas como una mera transposición" (Steiman, 2018, p. 32).

Es así, que asumiendo todas estas características de las prácticas de enseñanza y en el marco de instituciones educativas, es decir, como prácticas escolarizadas, se aso-

cian a las prácticas de planificación, metodología y evaluación que se desarrollan seguidamente.

La Tabla 2.1. pretende, a modo de síntesis, representar gráficamente un dispositivo de lectura de la realidad de las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza. Se reconoce que es una representación que no refleja a la realidad en su complejidad, sino que simplemente se establece como punto de partida para un posterior análisis de las prácticas de enseñanza.

Tabla 2.1.

Relaciones entre las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza

Dimensiones para la justificación de la educación física	Enfoques	Perspectiva asumida para la enseñanza.
La educación física **"a través del movimiento**", que construye una Educación Física con fines externos a ella, sean éstos morales, emocionales, para la salud o la ocupación del tiempo libre.	Un enfoque **saludable** orientado a la formación para la adquisición de estilos de vida activos que integren la práctica de actividades físico-deportivas Un enfoque **social** (y axiológico) orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas	Perspectiva **técnica** (explicación, predicción y control). El saber se construye a partir de la experiencia y la observación. Las teorías comprenden conexiones hipotético–deductivas y el descubrimiento de regularidades (leyes naturales)
La educación física **"sobre el movimiento"**, configurándola con fines propios, intrínsecos, en base a conocimientos teóricos basados en las ciencias de la salud o en la cultura física.	Un enfoque de **rendimiento** orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva Un enfoque **competitivo** orientado a la formación para la competición deportiva	
La educación física **"en el movimiento"**, que aporta singularmente a la escuela, cuyo conocimiento "práctico" solamente se consigue mediante el movimiento físico, se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión, perspectiva también intrínseca vinculada con la posibilidad del sujeto de conocerse a sí mismo y a su entorno.	Un enfoque **desarrollista** (corporeidad y motricidad) orientado al desarrollo motor del alumnado Un enfoque **lúdico** orientado a la formación para una utilización recreativa y adecuada del deporte en el tiempo de ocio Un enfoque **educativo** (culturalista) orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto de la cultura del movimiento.	Perspectiva **práctica** (comprensión, significado y acción). El saber se produce mediante la comprensión del significado de los hechos. Las teorías utilizan diferentes formas de registrar la acción a través de otros textos (nota de campo, fotografías, grabaciones, objetos materiales).
	Un enfoque **crítico e histórico cultural**, que aborda la cultura y establece relaciones dialécticas con el sistema productivo vigente en la búsqueda de sus contradicciones.	Perspectiva **crítica** (reflexión, crítica ideológica, deliberación y praxis) El saber se genera mediante la autorreflexión. Las teorías críticas son teorías sobre las personas y sobre la sociedad que se proponen la construcción de un proyecto social que se proponga repensar las relaciones dialécticas -objetivas- entre libertad

	individual y libertades colectivas, un proyecto emancipatorio. El interés emancipador está indisolublemente unido a los intereses de verdad y justicia

Nota: Corbo et al. (2022). *Relaciones entre las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza*. Udelar.

2.3.2. La práctica de enseñanza y la planificación

La práctica de enseñanza del docente se expresa y descansa en cuestiones morales e ideológicas, que dan cuenta de cierta toma de decisiones que da lugar a determinado recorte de contenidos (y no otro) a los que se les propone tratamiento didáctico mediante otras prácticas. A esas otras prácticas constitutivas de algún modelo particular, se les llamara por ello asociadas a la enseñanza, y que, de ser coherentes entre sí, van dándole un estilo particular a la enseñanza del profesor, y constituyen alguna configuración particular, así como eventualmente un modelo didáctico (Oroño, 2018).

La misma autora, se refiere a la metodología, la evaluación y la planificación como prácticas asociadas particularmente a la enseñanza, que dan cuenta el particular entramado de relaciones que el profesor de educación física sostiene en términos de sus configuraciones didácticas particulares.

Se parte de la premisa de que la planificación es una tarea compleja y de que, a modo genérico, pretende la anticipación o previsión en relación a la tarea que se desempeña. Supone experimentación, elaboración de hipótesis, refutaciones, confirmaciones y conclusiones.

Por su parte, Sales (1989) explica que el termino planificación en sus orígenes estaba relacionado con la industria y administración de empresas, asociado con la eficiencia y eficacia, en este caso de la educación. Se reconoce como perspectiva inicial que da cuenta de cierto concepto de educación, al paradigma positivista. Que considera la educación como un acto medible, observable y por tanto controlable y predecible, en el que la planificación es la herramienta que permite dicho control junto con la evaluación. La autora ya refería a esta perspectiva de la siguiente manera: “planificar para la eficiencia de la educación” (p. 36).

Otro gran hito fue a partir de la década de los 70, que surge como cuestionamiento al paradigma positivista, la corriente crítica en la educación, posicionando una nueva perspectiva epistemológica, al decir de Sales (1989): “…planteando una línea epistemológica diferente, aunque no reducible tal vez, a un nuevo paradigma y derivada

de corrientes como el Existencialismo, la Fenomenología, el Neomarxismo, la Psicología genética de Piaget y el Psicoanálisis" (p. 36).

Ahora bien, toda planificación desde cualquier perspectiva es un intento de controlar el futuro, el que, en esencia, supone incertidumbre. El grado de posibilidad de control del fenómeno educativo depende de la postura epistemológica del planificador, en tanto que la voluntad efectiva de control de la educación y el sentido de ese control depende de la ideología del planificador, pero también de la estructura social.

En la Tabla 2.2. que se presenta, se amplía a partir de preguntas que orientan la reflexión, las características de cada enfoque en relación a la planificación:

Tabla 2.2.
Preguntas orientadoras para pensar la práctica de planificación

Preguntas que orientan la reflexión	**Línea de planificación de corte positivista**	**Líneas de planificación derivadas de las teorías críticas de la educación y de la nueva sociología del currículo**
¿Por qué este enfoque?	Porque el fenómeno educativo es considerado previsible y controlable.	Porque el proceso educativo es considerado como un hecho social e individual en toda su complejidad.
¿Para qué?	Para el control de la educación en función del logro de los fines de socialización	Para la promoción del individuo a través de la escuela, como espacio clave inserto en una comunidad, sociedad, y en un tiempo determinado.
¿Cómo llevarla a cabo?	A través de métodos tecnológicos confiables para su aplicación.	Planificación desde el sistema, la escuela o el aula. Busca la compresión del proceso educativo y el reconocimiento de su relevancia para elaborar las estrategias de planificación.
¿Quién debe llevarla a cabo?	El sector de planificación en estrecho contacto con los definidores de la política educativa que, a su vez, responden a los objetivos de políticas económicas y sociales del país en el que se situé el trabajo	Se jerarquiza la ideología democrática participativa. Debe ser una tarea compartida, por todos los implicados, docentes, padres, alumnos y otros actores influyentes.

Nota: Corbo et al. (2018). La planificación de la educación física en la enseñanza media: algunas nociones para abordar su discusión. *Borradores* (4), 3-31.

En términos generales, se podría decir, que la planificación es una hipótesis que, si bien responde a las ideas del docente, supone el compromiso de ir respondiendo en el recorrido, y como parte del proceso recursivo, a todas las preguntas vinculadas al que aprende, volviéndose un espiral representativo de las relaciones entre el planificar, el actuar, el observar, el reflexionar, el revisar el plan, el volver a actuar, volver a observar, y el reflexionar nuevamente. Para Gvirtz y Palamidessi (2006):

> La planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. En tanto su finalidad práctica, no podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Pensar el diseño o la planificación como instrumentos abstractos sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción, ya que la acción siempre remite a algo concreto social e históricamente existente. Y su representación -por el medio que sea- debe contemplarlo de este modo (p. 177).

Se plantea en esta definición ciertas características comunes a todas las planificaciones: propósito, como intención de resolver algún problema; representación, como una representación en perspectiva temporal y espacial; anticipación, como una proyección de realizar algo; intento, como una prueba, un primer esquema. En definitiva, se representa una realidad que intentará anticipar el desarrollo de las situaciones educativas que, manifestada entonces como un intento, supone la posibilidad de reformular, transformar. Se analiza cómo es la realidad, buscando plasmarla a través de la representación y la anticipación, para luego contrastar el plan con la realidad, realizando los ajustes necesarios. Estas decisiones, no son sólo técnicas, sino políticas, sociales, culturales e ideológicas, por parte de quién la toma que, en este caso particular, es el docente.

Se parte de comprender la enseñanza como una actividad compleja, determinada por la propia institución y dependiente de la postura del docente en relación con el currículum, al contenido, a las comunicaciones dentro del aula, al aprendizaje, a la evaluación, a la metodología y a la propia enseñanza. De acuerdo con todos estos factores, será el tipo de planificación que se elabore y proponga. En el mismo sentido Díaz-Barriga (2015) plantea:

> …el valor, la importancia y el sentido vital del "currículum real", que se despliega en acciones cotidianas, en interacciones entre estudiantes y profesores, entre todos los miembros de la institución escolar (incluyendo sus directivos) y entre los medios de comunicación y los integrantes de la escuela. Interacciones que son decisivas porque afectan la formación y el aprendizaje de todos, porque en un descuido llevan a confundir "aprendizaje" con "aprendizaje escolar", reduciendo el valor y el significado del primero (p. 12).

Por su parte, Gvirtz y Palamidessi (2006) plantean los siguientes condicionantes de la planificación:

1. El carácter social e histórico de la situación de enseñanza. La planificación se desarrolla en contextos sociales, culturales e institucionales particulares en las que están determinados de antemano los roles de cada uno, así como definido el saber, la ciencia, las finalidades de la escuela. Por lo tanto, los docentes al momento de tomar decisiones en relación a para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar lo realizan desde el marco de restricciones institucional (la escuela define de algún modo más o menos explícito lo que se debe o se puede y lo que no se debe o no se puede hacer). De todas maneras, siempre es posible dentro del marco de restricciones de la institución, realizar una tarea docente responsable, en ambos sentidos: epistemológicamente y moralmente.
2. El carácter complejo de la situación de enseñanza. La enseñanza se desarrolla a partir de ideas reguladoras (políticas, sociales e ideológicas); así como la acción didáctica es multidimensional y compleja (elementos personales, materiales, culturales, afectivos, organizativos, sociales, etc.). Asimismo, las situaciones de enseñanza se dan de manera simultánea e inmediata, buena parte de las decisiones del docente están determinadas por la inmediatez del acto de enseñar, por lo tanto, la enseñanza es en cierto modo impredecible, dado los variados factores que intervienen en el diálogo con el alumno.
3. Los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo. La macro política y la administración del sistema educativo, la institución, la situación de enseñanza, los textos y materiales de enseñanza.

Se puede identificar la magnitud de la tarea de planificar responsablemente, con la necesaria coherencia entre los distintos niveles de decisiones. Se requiere de reflexión y análisis para pensar la práctica antes, durante y después de realizada, sin olvidar que la planificación es para la práctica y pretende mejorar la enseñanza y que, por lo tanto, no puede ser una acción simplemente burocrática que responda a las necesidades administrativas de la institución. Debe servir para repensar la acción y mejorarla.

Siguiendo con Gvirtz y Palamidessi (2006), “La planificación es un acto eminentemente práctico; se orienta en función de la acción y su objeto se realiza en la práctica. La planificación, como los mapas, deben ser representaciones útiles” (p. 184).

Se entiende que lo importante es la acción misma de enseñar y no tanto la planificación, entendiendo que la misma tiene por sentido guiar la acción de enseñar. Por tanto, la planificación tiene que tener sentido para la enseñanza y no convertirse en antieconómica. Así, Corbo et al. (2020) comprenden la planificación como:

> Una práctica que define sentidos políticos, ideológicos y culturales de una institución o de un sujeto en particular para el caso de la planificación de aula-del patio para nosotros-, estando esta última teñida por los sentidos de la primera. Dicha práctica es un ejercicio hipotético, que intenta antecederse a lo que sucederá al momento de comenzar las acciones didácticas para tomar decisiones a priori, decisiones siempre sometidas al juicio de las prácticas reales de enseñanza, en relación dialéctica (p. 528).

Asimismo, es importante comprender que es un acto público de intercambio y discusión con otros docentes, con los alumnos y por qué no con la familia, partiendo de la presunción de que los demás también son actores con potencial constructor. En definitiva, todo docente preocupado por la buena enseñanza debe cuestionar, reflexionar, debatir sobre la práctica de planificar, si la misma es coherente con su concepción de enseñanza, currículum, aprendizaje, evaluación y metodología. Una buena enseñanza, de acuerdo con Gvirtz y Palamidessi (2006) es:

> Una idea reguladora que se va armando en nuestras cabezas (y en nuestros corazones) tras muchas lecturas, errores, idas y venidas, discusiones, experiencias, éxitos y fracasos … Es aquella que enseña bien algo bueno, tanto en el sentido epistemológico de la acepción (que sea pertinente desde el punto de vista científico, que se encuentre validado por la ciencia), como en un sentido ético-social y personal (que sea ética y moralmente justificable su enseñanza en relación con la idea de mundo y de hombre que se quiere trasmitir (p. 186).

En la misma línea, Fenstermacher (1989), entiende que la buena enseñanza debe analizarse también desde la perspectiva moral y epistemológica. Una buena enseñanza desde el punto de vista moral es aquella que se desarrolla en el marco de acciones do-

centes justificables desde los principios morales, aspecto muchas veces marginado del debate didáctico. Desde lo epistemológico, una buena enseñanza es aquélla que selecciona los contenidos que se entienden como importantes de ser conocidos y comprendidos por el estudiante, en otras palabras, lo que vale la pena ser enseñado. Esta selección que el docente realiza implica o involucra cuestiones de índole ideológica que están indisolublemente ligadas a consideraciones éticas.

Se puede decir, que la planificación cobra real sentido en la enseñanza, ya que impregna todo el resto de las decisiones didácticas, metodológicas y evaluativas. Planificar supone un recorte particular acerca de fundamentar explícitamente la postura ideológica de quien enseña, en relación con la enseñanza, materializada en conceptualizaciones concretas sobre las dimensiones didáctica, metodológica, evaluativa, del aprendizaje y teórica como soporte del curso. Asimismo, la enseñanza supone gestionar la clase, prestar ayuda pedagógica y generar situaciones de aprendizaje. Feldman (2010), presenta tres razones por lo que cobra sentido la planificación:

> La primera razón es que la enseñanza es una actividad intencional y siempre tiene finalidades. Entonces, es necesario asegurar de algún modo que estas finalidades sean cumplidas o, si es el caso, cambiarlas. La segunda razón, es que siempre se opera en situación de restricción. Para empezar, restricciones de tiempo. La programación es un medio para buscar el mejor balance entre intenciones y restricciones. La última razón para programar, es que la enseñanza, aparte de tener propósitos y operar con restricciones, siempre opera en ambientes complejos por la cantidad de factores intervinientes y por el ritmo en el cual esos factores concurren. En una sala de clases no sólo pasan muchas cosas, a veces pasan muchas cosas al mismo tiempo. Cuantas más variables están previstas dentro de la programación, más capacidad quedará disponible para atenderá otros sucesos (p. 41).

Queda clara la relación entre la enseñanza y la planificación, sus sentidos y formas técnicas, así como su lugar en la construcción de las prácticas de enseñanza en la tarea de los docentes como primer eslabón, junto con los estudiantes, del sistema educativo, trascendiendo dicha mirada, hacia una perspectiva crítica de la enseñanza y de la educación.

Si bien se reconoce que es habitual en los docentes de educación física entender la planificación como un dispositivo técnico, con matices tradicionales, es decir, se adaptan los planes anuales a las escuelas nuevas, a los niños, a los espacios. A la vez, que lo técnico implica comprender la planificación como un dispositivo eficiente, eficaz y enfatizando todo ello en el cumplimiento de ciertos objetivos fijados a priori. En cuanto a los contenidos a ser enseñados y el modo de seleccionarlos, se destaca la tendencia por parte de los docentes a utilizar criterios tradicionales para la selección y secuenciación de los contenidos. Es decir, prima la idea de que cuanto mejor sea la planificación más efectiva será la enseñanza. De esta manera, se ve como lo técnico se vincula a modelos tradicionales de enseñanza orientados sobre la idea del resultado, propio de la educación física.

Superando la mirada técnica planteada en relación a la planificación se propone pensar y conceptualizar la planificación como práctica situada (histórica, teórica y política), en un intento por trascender el proceso de naturalización de ciertas prácticas que acompañan a los docentes, a partir de reconocer que muchas veces y de forma inconsciente, se comprende la planificación según la define el propio subsistema (escuela, liceo y escuela técnica). En ese sentido, Corbo et al. (2018), aportan:

> …el docente se adapta a formas de actuar y de hacer, a prácticas naturalizadas y se transforma, a su vez, en reproductor de estas. Lo que está claro es que, en la mayoría de los casos, esa reproducción es una forma inconsciente, producto de la comodidad y de la economía de esfuerzo que esas mismas formas suponen (p. 4).

Para alejarse de concepciones de prácticas modélicas, capaces de reproducirse y con una aparente eficiencia y eficacia, sin análisis y reflexión, pensadas para replicarse en cualquiera sea el contexto donde se sucede la enseñanza, es necesario pensar las prácticas como aquellas acciones cargadas de sentidos ideológicos, políticos, sociales y culturales de quienes enseñan a partir de una construcción y re construcción individual y necesariamente colectiva. Acordando con la idea planteada por Carr y Kemmis (1988), citados por Corbo et al. (2018): "…pensar *la práctica* no puede referirse solo a aquello que un profesor hace, pues eso que hace –se sepa o no- está cargado de teorías" (p. 4).

Es importante ampliar con el concepto acuñado por Sales (2009), en relación al currículo, entendido como una construcción cultural, en un intento de organizar las prácticas educativas, es así, que se comprende que es el docente quien lo construye y re construye para su práctica. Se vuelve necesario poner el énfasis en las prácticas de cada docente y su cotidianidad, más que en el dispositivo y su ejecución, configurando y re-significando su sentido. Se permite de esta manera el cambio de las formas construidas y reproducidas hegemónicamente. En sus palabras:

> El ubicarnos en la construcción del currículo en nuestras prácticas cotidianas implica entonces deconstruir sentidos "dados", como es el de la relación teoría/práctica o, dicho de otra manera, fines/medios, en el que nos toca como docentes jugar en la práctica, arbitrando los mejores medios que vienen dados desde la teoría, es decir, del plan y del programa. Esa teoría nunca es neutra en la medida en que viabiliza -no en balde, los planes y programas son mediadores sociales- determinada/concepción/es de individuo que se pretende formar, de conocimiento y de la relación individuo-conocimiento-sociedad (Sales, 2009, p. 14).

Se destaca, desde esta perspectiva, que el docente trasciende la mirada técnica de reproductor del conocimiento, para convertirse en un experto en la enseñanza y su transposición didáctica (Chevallard, 1992), así como en el manejo del conocimiento, con un sentido crítico, reflexivo y ético fuerte.

Retomando a Sales (2009), destaca la importancia de:

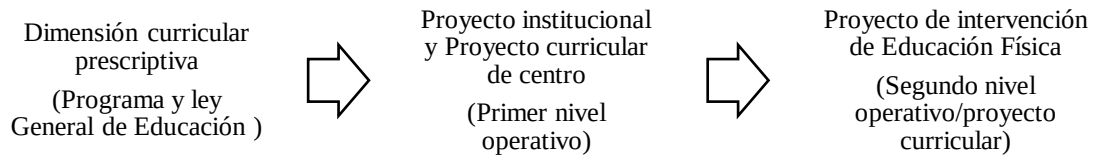
> Construir y no meramente ejecutar el currículo, entendiéndolo como cruce de prácticas diversas, de opciones con multiplicidad de sentidos en un contexto dado, y no como simple texto prescriptivo con vocación de reducción de complejidad, implica asumir lo incierto, lo inacabado de esas prácticas y del conocimiento que las motiva, a la vez que supone ante todo (de/re)construir nuestra identidad como docentes exclusivamente técnicos (p. 16).

Es así, que se entiende que planificar implica tomar el programa del sub sistema donde se va a desarrollar la práctica de enseñanza (escuela, liceo, escuela técnica), considerado el currículo en su dimensión prescriptiva, y a partir de allí elaborar la dimensión operativa, es decir el currículo en acción. Se reflexiona a partir de las particularidades de los estudiantes en su contexto y como se vienen desarrollando los supuestos subyacentes de quien planifica (enseña). Es de este modo, que se pude decir, que se está frente a la práctica de planificación.

A modo de avanzar sobre la práctica de planificación en la Figura 2.3. se presentan los niveles institucionales de la misma:

Figura 2.3.

Los niveles de concreción curricular



Nota: Adaptado de Corbo et al. (2018, p. 7). La planificación de la educación física en la enseñanza media: algunas nociones para abordar su discusión. *Borradores* (4), 3-31.

2.3.3. La práctica de enseñanza y la metodología

La metodología responde a la pregunta por el cómo enseñar, cuestión significativa en la práctica de enseñanza, así como en la educación, considerada de las más importantes en dicho proceso. Ocaño (2021) amplia diciendo:

> Quizás la repuesta al cómo no deba articularse de espaldas a las preguntas de fondo sobre el sentido y las finalidades de la educación, ni tampoco como mera consecuencia mecánica, o apéndice irrelevante de éstas. La respuesta metodológica se inscribe en las mismas preguntas de fondo señaladas. Está al principio y al final del proceso de la praxis pedagógica (p. 11).

Siguiendo al autor, es importante señalar que durante mucho tiempo la metodología se asentaba en la universalización del método, que se concebía en sentido riguroso, como una serie prefijada de pasos a seguir de cierto modo y no de otro, permitiéndole al docente resolver cualquier situación, independientemente del contexto y tiempo. Se observa en esta postura una mirada reduccionista del tema, que niega las relaciones que inciden en el acto de enseñar y aprender según sea el caso; y en relación a la construcción del conocimiento. Entendiendo por método, a la forma ordenada y sistemática de llevar adelante la actividad, en este caso la enseñanza.

Ocaño (2021), aporta al respecto: "Bien mirado este método supone una relación definida por un proceso rígido y vertical que va del maestro (quien debe presentar con claridad el objeto o contenido) al alumno (quien debe aplicar lo aprendido en resolver casos prácticos)" (p. 67). De fondo se está diciendo que es posible la enseñanza y el aprendizaje, de una única forma, a partir de un único camino (método), además de que ese método es eficiente y capaz de resolver todas las situaciones tanto de enseñanza como de aprendizaje. Aparece visible el sentido de homogeneidad tanto para el que aprende como para las instituciones. Esta forma de comprender el método de enseñanza se desprende de la pedagogía tradicional.

En la misma línea, Sarni (2018), describe en detalle la relación entre la práctica de enseñanza, el método y la construcción de conocimiento; en este contexto adquiere sentido citarla en extenso:

> …bastaría con pensar en una de nuestras clases para poder afirmar que la acción de enseñarle algo alguien no es necesariamente única, ni el logro del aprendizaje es cuestión de escoger y plantear el método ideal. De considerar la existencia de un único orden natural y por tanto de una única forma o camino para organizar aquello que se realiza, o afirma que esa forma ideal, correcta, única, de alcanzar el aprendizaje esperado existe, sería negar en ese mismo acto, al conjunto de relaciones que inciden en los procesos de construcción del conocimiento, la personalización y adaptaciones sucesivas que quien enseña suele realizar a efectos de proponerlo para su aprendizaje, la necesaria contextualización a las características particulares del lugar en el que será enseñado el que orienta énfasis y propone futuros posibles, y los procesos particulares de aprender de los destinatarios,

> en nuestro caso, de nuestros estudiantes, alumnos y alumnas que participan en las clases de educación física (p. 3).

Queda de manifiesto el vínculo entre el método y la perspectiva técnica de la enseñanza, así mismo, la utilización de planes y programas como equivalente a currículo. Que debían de ser cumplidos en tiempo y forma por los docentes, en otras palabras, reproducían los pasos únicos y efectivos para el logro de los aprendizajes, también únicos y homogéneos.

Para el caso de la educación física, es innegable el aporte de autores clásicos en relación a los métodos de enseñanza, si bien hoy se ha superado sus perspectivas teóricas, iniciaron la reflexión al respecto.

Así refieren Ashworth y Mosston (1986, citados por Sarni, 2018b) que:

> … se ocupa del asunto del análisis metodológico de la Educación Física. Entendiendo a esta producción como la clásica, de interés para docentes de educación física, cuyo valor añadido es el de surgir de la reflexión de lo que sucedía por aquello momentos en las prácticas de nuestra disciplina (p. 8).

Es entonces que se los considera, para el caso de la educación física, los precursores de la temática del método. El eje central de la propuesta se manifiesta en las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y objetivos, la no controversia entre los estilos, la elección de un estilo según sean los objetivos y la congruencia entre la intención y la acción. Su producción teórica da cuenta de cierto estilo de enseñanza particular en términos de metodología de enseñanza. Se parte del concepto de que no hay ningún estilo que pueda considerarse mejor que otro (no controversia). Por tanto, cada estilo tiene la misma importancia. Lo que provocan el desarrollo de un sujeto independiente es el tránsito por todos los estilos. Siguiendo con los aportes de la autora:

> Los estilos de enseñanza planteados, en palabras del autor, procuran identificar la estructura del comportamiento docente, a efectos de fortalecer su intención de enseñar. Enseñar con intención (afirma) es enseñar bien, y esto le requiere mínimamente al profesorado: a) identificar y poner en claro la estructura de la ma-

> teria y b), conocer la estructura del aprendizaje (¿cómo aprende una persona?). El conectar ambas estructuras supone elaborar o establecer algún puente: darle estructura a una particular forma de enseñanza que lo haga posible (Sarni, 2018b, p. 8).

En tal sentido, se puede decir que los buenos resultados en la enseñanza son producto de la congruencia entre la intención (lo que se pretende) y la acción (lo que realmente pasa). Es necesario un gran compromiso por parte del docente, en busca de una buena enseñanza, para la cual, entre otras cosas debe conocer los distintos factores que afectan dicha congruencia o no (intención-acción). Algunos de estos factores son: objetivos, organización de los alumnos, organización de la materia, tiempo dedicado a la tarea, disciplina, control, retroalimentación, entre otros.

El axioma de la base del Espectro de los Estilos de Enseñanza es que la enseñanza es una cadena de decisiones. Toda acción en el acto de enseñar se desprende de la toma de algún tipo de decisión. Estas categorías de decisiones han sido organizadas en tres momentos:

1. Pre-impacto: decisiones tomadas previas al encuentro entre profesor y alumnos, en el orden de la planificación.
2. Impacto: decisiones tomadas durante el desarrollo de la clase, en el orden de la ejecución.
3. Pos-impacto: decisiones tomadas luego de la ejecución, a modo de retroalimentación y de evaluación de la ejecución, en el orden de la evaluación.

Los tres momentos forman la anatomía de cada estilo, así como el conjunto de estilos forman el espectro de estilos de enseñanza.

Si bien los aportes de dicho autor fueron importantes, e inauguraron la discusión y la reflexión en educación física en relación a la enseñanza y la metodología, actualmente se consideran insuficientes, dado que de fondo sostiene que enseñar de una forma decanta en aprender de esa forma, en otras palabras, seleccionar el estilo de enseñanza correcto garantiza el mejor aprendizaje. Considerando los contextos de enseñanza como homogéneos, cuestión que es impensable desde la perspectiva asumida de enseñanza, como aquella práctica situada en términos políticos, teóricos, históricos, culturales y lingüísticos. Que dan cuenta de la necesidad de pensar la metodología para ese contexto y momento particular. A la vez de reconocer que no es posible un tratamiento metodo-

lógico dejando de lado el análisis del contenido. Sólo desde la especificidad del contenido y de su propio análisis se hace posible el abandono de la postura mencionada al principio en relación a la mirada instrumentalista del método. En tal sentido, Edelstein (1996), aclara:

> El método está determinado por el contenido mismo de la realidad indagada. Dependerá entonces de las formas particulares de desarrollo que asume esa realidad concreta a investigar. Los métodos no son simples operaciones externas, procedimientos formales que se agregan mecánicamente y desde fuera a aquello que es objeto de indagación (p. 80).

Se puede decir, entonces, que no es posible un análisis metodológico ajeno al tratamiento del contenido, además de pensar la problemática del sujeto que aprende. Por tanto, resolver la situación de la enseñanza con un solo método o de una forma única y universal.

Es de importancia abordar el sentido de la construcción metodológica; según la misma autora, la misma no es absoluta, sino relativa, es decir, se conforma a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden. Es por tanto una construcción singular que no constituye una mera sumatoria de tareas, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica de enseñanza, implicando no sólo el aspecto conceptual, sino también el didáctico, para lograr una transposición y que sea accesible el conocimiento, además de pensar en que los alumnos generen sus estrategias con el propósito de que aprendan.

La construcción metodológica refiere a una construcción con sujetos particulares, objetos de estudio particulares y en el marco de situaciones y contextos particulares. Es de destacar que la postura en relación a la metodología que adopte un docente determina un estilo particular de formación, de aprender, por partes de los sujetos asignados a esta tarea. Al decir de Pérez-Samaniego y Devís-Devís (2009), “el método es, además, una síntesis práctica de opciones tomadas del orden de lo psicológico, lo didáctica y lo filosófico, ya que en el confluyen todos los elementos didácticos que configuran el currículum en la práctica” (p. 201). Opciones en relación a los materiales, relacionamiento entre los sujetos, rol del que enseñan y del que aprende, organización, evaluación, entre otros. Por tanto, el método no refiere solamente al momento de dar la clase, sino a op-

ciones antes y después de la misma. Implica para el docente, generar un proceso reflexivo y de construcción del conocimiento.

En la misma línea, Corbo et al. (2020), consideran:

> Comprender la importancia de la construcción metodológica implica reflexionar sobre la imposibilidad de llevar adelante la enseñanza con un solo método neutro (aséptico) en el entendido de que la enseñanza es una actividad práctica compleja entre sujetos en un contexto dado. Esto implica para el docente, por un lado, reconocerse responsable de elaborar y llevar adelante la tarea de enseñanza con fines vinculados con determinado proyecto social y político - para lo cual necesariamente tendrá que interpelar sus prácticas en relación a los modelos tradicionales de la enseñanza de la educación física- ; por otro lado, comprender que la metodología pone en juego a sujetos particulares en un tiempo y espacio particulares en relación a algún conocimiento pensado y elaborado en y para la institución educativa justificado en el campo pedagógico (p. 537).

Se puede ver cómo cambia el rol del docente, que deja de ser un ejecutor de propuestas y métodos elaborados por otros y para otros; para transformarse en constructor de su propia metodología, para su propia enseñanza. Esta concepción del rol docente implica reconocer al docente como un intelectual de la enseñanza, en la que tiene entre otras la tarea de proyectar (elaborar sus propias propuestas) su enseñanza, así como su construcción metodológica, para el contexto particular donde desarrolla su tarea.

Es así, que Peri y Ruga (2019) afirman que: “podría decirse desde una relación dialéctica, el docente construye su práctica a partir de un sentido social, histórico y político que le confiere cierto significado y no otro, contribuyendo así a cierta manifestación particular de la práctica…” (p. 17).

Coincidiendo con Litwin (1999), “no se trata de métodos ajenos a los tratamientos de cada contenido, sino de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza, entrelazando de esta manera la buena enseñanza y la enseñanza comprensiva” (p. 97). Siguiendo al autor, un buen docente es aquel capaz de brindar varias maneras de abordaje a un mismo contenido (concepto), generando tanto en los alumnos como en sí mismo el deseo de continuar aprendiendo y enseñando respectivamente. Llegar a saber algo implica una acción situada en su naturaleza social y cultural, y distribuida, según

los distintos facilitadores que lo acercan. Por tanto, el conocimiento no es independiente de las situaciones en las que se aprende, no es autosuficiente. El pensamiento crítico debe ser logrado primero por los docentes, para luego favorecer estas formas de pensamiento en los contextos compartidos en el sistema educativo. A la vez de reconocer que la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa, no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien.

2.3.4. Las prácticas de enseñanza y la evaluación

Es importante señalar que durante mucho tiempo y aún sigue presente la desarticulación entre la enseñanza y evaluación, se puede decir que la tendencia es concebir la evaluación de acuerdo con los modelos tradicional y tecnocrático. Es decir, entendida desde una perspectiva observacional, realizando juicios informales sin criterios preestablecidos, como mecanismo de control. En este sentido, Corbo et al (2021), aportan:

> En educación es bastante común referirnos a evaluar cómo calificar. Uno de los motivos de esta simplificación puede estar relacionado con la tradicional y naturalizada rendición de cuentas a la que se somete sistemáticamente un sistema educativo en el que acreditar —no necesariamente aprender— es su moneda de cambio (p. 72).

En palabras de Santos-Guerra (2017), “La evaluación, que podría utilizarse de forma prioritaria para comprender, para mejorar, para dialogar, para motivar y para potenciar la calidad del aprendizaje, se está utilizando para medir, para comparar, para clasificar, para controlar y para jerarquizar” (p. 9).

En la misma línea del autor, desde esta perspectiva de la evaluación, se asume dejar de lado dicha práctica como mecanismo de aprendizaje para el estudiante y como práctica de enseñanza para el docente. Él mismo parte de considerar a “la evaluación como un fenómeno complejo. Permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones, principios y actitudes…Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres” (p. 10).

En términos generales se puede decir que la evaluación, como práctica asociada a la enseñanza, configura un tipo de sujeto, así como sistemas educativos y en definitiva a la sociedad misma. Siempre desde el posicionamiento político e ideológico del docen-

te. Se visibiliza una lucha de poder sobre el campo de conocimiento en general y en particular el campo de conocimiento de la educación física. Es así que se puede destacar dos dimensiones de la evaluación: la política y la epistémica. La dimensión política se manifiesta en el momento de la toma de decisiones al respecto de ¿para qué evaluar? y ¿quién tiene que hacerlo?, de acuerdo a las distintas formas de responder estas preguntas es como se distribuye el poder sobre el campo de conocimiento. En la misma línea y retomando los aportes de Corbo et al. (2020), expresan:

> Las decisiones que son tomadas –entre ellas por el profesorado- al responder a la pregunta ¿para qué evaluar? Y ¿Quiénes deberían realizarlo?, se conecta directamente y, sobre todo, con la decisión sobre la posesión y distribución del poder del conocimiento evaluado (de la verdad o lo verdadero, en oposición a lo falso) (p. 539).

Por su parte, la dimensión epistémica, se manifiesta, en relación al vínculo entre lo enseñado y lo evaluado, es decir que se evalúe lo que realmente se enseñó y lo que se pretende evaluar y no otra cosa. Es clave para la legitimación de la educación física en el sistema educativo y en él, en la sociedad en su conjunto, reconocer el valor epistémico del campo de la educación física. Y por lo mismo, la necesidad de atender no solo la dimensión política de la evaluación, sino la epistémica, que vuelven a poner el foco en el vínculo entre la enseñanza y la evaluación. Los mismos autores aportan:

> Esa red es ante todo epistémica porque la/s respuestas a la pregunta sobre ¿qué evaluar?, las definiciones de aquello a ser evaluado (y por ende de aquello que no ha de serlo), evidencian –en tanto frecuentes o recurrentes- cierta valoración predominante sobre el campo de conocimiento del que se ocupa la evaluación, en ese mismo acto, lo verifican. Esta cuestión de dar valor a un objeto, validar y juzgar lo evaluado, lo imprime, lo consolida y lo empodera, nuevamente, de modo recursivo (p. 540).

Es así, que se destaca la necesidad de desarrollar prácticas evaluativas auténticas, íntimamente ligadas a los procesos de enseñanza desarrollados durante las prácticas

docentes, pero fundamentalmente enfocadas en la reflexión y eventual solución a un problema educativo y social real.

En este sentido, Corbo y Sarni (2020) aportan:

> La evaluación para la praxis es, per se, una evaluación contrahegemónica) (Sales y Torres, 1995) que busca trascender los rasgos fenomenológicos de las de su estilo, pensando en la transformación de la realidad objetiva, de las relaciones sociales que se configuran en relación del objeto evaluado. Su esencia está en el retorno sobre el mundo (p. 4).

Es así que Ravela et al. (2017), aportan el concepto de la evaluación desde la perspectiva del "movimiento para la evaluación auténtica" (p. 92), que persigue dos grandes estrategias: por un lado, acercar la evaluación al proceso de enseñanza y por otro, utilizar otras herramientas y dispositivos de evaluación poco utilizados por las prácticas convencionales. El movimiento de la evaluación auténtica invita a los docentes a proponer evaluaciones que reflejen las situaciones de la vida real, es decir, trascender el espacio del aula, así se reconoce el potencial transformador de la acción pedagógica. Se destacan los siguientes rasgos centrales de dicho movimiento evaluativo a partir del análisis de los mismos autores:

- Evaluar a través de producciones o demostraciones reales de aquello que deseamos que los alumnos sepan y puedan hacer bien.
- Proponer en estas evaluaciones procesos mentales más complejos y estimulantes que la simple respuesta a cuestionarios.
- Reconocer y facilitar la existencia de más de un enfoque o respuesta en la producción de los alumnos, evitando la solución de lo homogéneo y estandarizado.
- Utilizar criterios y estándares de evaluación claros, transparentes y apropiados.
- Propiciar la autoevaluación, de manera que cada alumno pueda valorar sus dificultades y progresos.

Retomando a Corbo y Sarni (2020), consideran que un dispositivo de evaluación para la praxis, debería ocuparse de:

- Pensar, desde el inicio, los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje, como procesos engarzados.

- Pensar la evaluación como una práctica que, constantemente, condense la confrontación del mundo escolar con el mundo social, poniendo al saber cómo el objeto de debate, debate que será a partir de la co-participación entre sujetos.
- Ese saber será entendido como aquel que habrá de ser objeto de praxis,
- Su reflexión en situación de praxis social, hará posible la apropiación/transformación de la cultura, esto es, del mundo construido (p. 5).

A partir de lo anterior, se conceptualiza la evaluación como una práctica educativa, que, a partir de procedimientos técnicos y éticos, construidos en consenso con los actores implicados y en diálogo con el conocimiento, intenta recabar información y tomar decisiones en torno a los procesos de aprendizaje y de las prácticas de enseñanza, con el principal fin de propiciar durante su puesta en marcha, la transformación de los sujetos y de la sociedad en su conjunto. Se considera que para ser posible la transformación deben problematizarse los espacios prácticos y proponer prácticas que superen las que se acuerda que existen más allá del espacio áulico, es decir transformación de la praxis. De lo contrario son sólo acuerdos, y es entonces que predomina la hegemonía dominante.

En este sentido algunas reflexiones en torno a la evaluación podrían orientarla y favorecer su incidencia en la transformación de la praxis. Sales et al. (2014), establecen una serie de interrogantes que merecen la pena ser contestadas a partir de una profunda reflexión, con el objetivo de aportar a la mejora de las prácticas evaluativas, en tanto, prácticas educativas: ¿Qué es evaluar? ¿Qué se avalúa? ¿Para qué se evalúa? ¿Por qué se evalúa? ¿Quiénes evalúan? ¿Cuándo se evalúa? ¿Cómo se evalúa?

En general, lo que históricamente ha preocupado a los docentes es dar respuesta al abordaje metodológico de la evaluación, es decir ¿cómo evaluar? Lo que podría generar algunos inconvenientes técnicos, pero sobre todo éticos, perdiendo el carácter educativo del acto evaluativo, prevaleciendo sí, el carácter procedimental, es decir, tienden a despedagogizar la didáctica, recortando lo político. En ese sentido, Corbo et al. (2021) , reflexionan:

> …la trasformación de los sentidos de la evaluación implica superar la abstracción del concepto, entendiéndolo inscripto en una dinámica de constelaciones

> que deben ser abordadas críticamente por ser las que definen el fondo sobre el que se construyen el total de las prácticas (p. 71).

Desde esta perspectiva parece necesario reflexionar en torno a tres dimensiones posibles para la evaluación: 1. Para medir (hegemónica), 2. Para comprender (contrahegemónica) y 3. Para transformar (praxis).

Es así, que la evaluación de la educación física se estructura en torno a tres categorías teóricas:

1. Evaluar para medir: pone foco en la valoración de rangos de alcance de comportamientos observables, se desatacan las pruebas a partir de medidas de suficiencia, tanto teóricas como prácticas.
2. Evaluar para comprender: pone foco en la contextualización a partir de la construcción de dispositivos cuyos objetivos reflejan la intención de comprender y/o integrar conocimientos en la formación del estudiante.
3. Evaluar para transformar: pone foco en los procesos de transformación crítica y construcción de conocimiento a partir de la participación del estudiante.

Al mismo tiempo, la educación física se construye a partir de estas tres categorías que estructuran la evaluación, y en esa dinámica estructura las prácticas asociadas a ella, como son la enseñanza, la planificación y la metodología. Es decir, cobran cierto sentido dado por el docente, en y para el sistema educativo, cuestión que termina legitimando cierta educación física para dicho sistema y en sentido amplio, para la sociedad, en un momento histórico particular. Así lo expresan Corbo et al. (2021):

> …el concepto y las acciones prácticas de evaluación de cada época serían definidos por sus relaciones de dependencia y, si bien el número de conceptos que podrían integrar esa constelación a priori parecería infinito, el ejercicio epistemológico consistiría en revisar la construcción del objeto a partir de aquellos que la historia material define como estructurantes; antes que nada, las relaciones de producción (p. 79).

Transformar la educación física implica, en definitiva, transformar, por un lado, las prácticas que conllevan a la elaboración de los planes de estudio, es decir, los dise-

ños curriculares. Y por otro lado, las prácticas llevadas adelante por los docentes a partir de sus supuestos básicos subyacentes, entre ellas la evaluación.

2.3.5. Las prácticas asociadas: planificación, metodología y evaluación

Más allá de los vínculos que se podrían establecer o no, entre la enseñanza, la planificación, la metodología y la evaluación, lo que está claro es que los supuestos de los docentes respecto a estas prácticas subyacen a su discurso sobre la educación física en los distintos sub sistemas del sistema educativo, marcando una tendencia clara hacia un determinado proyecto social y político.

Es decir, los docentes en sus prácticas de enseñanza, y a partir de sus formas de comunicación desarrollan un tipo de educación y van dándole forma, construyendo en este caso, una educación física para el sistema educativo que no necesariamente se desprende del discurso de las políticas educativas pensadas para el sistema. Se perpetúa como tal, porque, cuando algo que se asume que es conocimiento, no se cuestiona y se instala, pero su origen es coloquial, carece de validez epistemológica. En palabras de Peri (2018):

> El epicentro de su análisis refiere a la reflexión sobre los fines de la educación (no es técnico, sino ético, político e ideológico) y la tarea del docente que necesita replantear su práctica desde principios teórico fundantes de la educación y la enseñanza, apoyada en el espíritu crítico, la investigación y la autocrítica de su propia práctica, de la institución escolar, del contexto y la interrelación de sus miembros y sus respectivos roles (p. 70).

En la misma línea, Ocaño (2021), aporta el concepto de aula como:

> …todo objeto a ser comprendido, síntesis de ricas y múltiples determinaciones. La concepción de aula es la expresión concreta de teorías dominantes, y la práctica pedagógica reflejo de relaciones sociales e históricas. Es, por lo tanto, un campo también del análisis teórico más general afín a la teoría de la educación, la filosofía de la educación y la filosofía política, por ejemplo (p. 10).

Siguiendo al autor, es entonces que cobra sentido pensar la relación entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación como prácticas asociadas a la enseñanza y como prácticas que configuran a la educación, en una propuesta que se construye y re construye en las aulas, en el encuentro entre estudiantes y docentes en un contexto y momento histórico particular a medida que se va desarrollando la enseñanza. Sería pertinente preguntarse: ¿para qué educar?, ¿qué educación?, ¿para qué sociedad?, es decir explicitar los sentidos y formas de la educación. A la vez de preguntarse ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿para qué sociedad? Otra vez implica explicitar los sentidos y las formas de la enseñanza y en ella los sentidos y las formas de la planificación, la metodología y la evaluación.

Peri (2018), lo sintetiza de la siguiente manera:

> Se constituye el acto de enseñanza como un proceso creativo donde el dcoente poseedor de saberes/conocimientos los raticula de manera flexible y diversa al contexto particular donde pone en marcha su enseñanza, y se convierte en un promotor de la cultura y de lo humano a traves de una relacion afectiva con sus educandos (p. 70).

Queda expresada la relevancia del lugar del docente en la construcción de los sentidos y formas de la educación física en primera instancia, pero también de la cultura escolar, así como de la cultura del movimiento para el sistema educativo. Y eso se contruye en la cotidianidad de sus prácticas de enseñanza y en las decisiones que toma el docente en torno a la planificación, la metodología y la evaluación.

Siguiendo al autor citado, se vuelve necesario pensar la enseñanza y sus prácticas asociadas (planificación, metodología y evaluación) como un proceso recursivo de espirales paralelos. En donde cada práctica se sucede al mismo tiempo y cada una retroalimenta a la otra, dándole sentido y forma en este caso a la educación física en y para el sistema educativo.

2.3.6. Consignas como texto de enseñanza

Es interesante ver y comprender como los docentes en sus prácticas de enseñanza sé transforman en los encargados de generar puertas de ingreso al conocimiento para sus alumnos. En ocasiones la propia rutina diaria ocupa en otras tareas (administrativas,

organizativas, falta de recursos) a los docentes; que también son importantes, pero, no se está atendiendo el problema en su conjunto y se descuida las maneras de presentar el saber (configuraciones didácticas) que posibiliten el ingreso al conocimiento por parte de quien aprende. Particularmente en la elaboración de las consignas como texto de enseñanza (Oroño et al. 2020).

Las autoras antes citadas entienden que, es en las consignas que…"se vehiculiza la postura ideológica de quien enseña y evidencia en términos prácticos y concretos la posibilidad de reflexión y transformación de la enseñanza y el aprendizaje" (p. 137). Es posible pensar la enseñanza asociada al aprendizaje y a la evaluación permitiendo la posibilidad del encuentro con el conocimiento por parte de los que aprenden a partir de aproximaciones subsecuentes y diversos al conocimiento, en otras cosas a través de la elaboración con responsabilidad de las consignas. Transformándose la enseñanza en una actividad cultural, histórica y, entonces significativa tanto para quien aprende como para quien enseña (Oroño, 2021).

Se destaca el valor de reflexionar sobre las consignas en correspondencia a la construcción del conocimiento ubicando a la enseñanza como eje de la tarea docente. A su vez, las consignas, hacen visible el marco teórico, ideológico, político de quien enseña. Por tanto, es importante pensar antes las consignas para darle sentido a la enseñanza.

En este sentido, hay varios autores que han analizado y estudiado desde diferentes perspectivas el tema de las consignas en relación al aprendizaje y las tareas cognitivas de quien aprende: Anijovich y González (2015); Anijovich et al. (2004); Atorresi (2005); Camelo (2010); García (2010); Gentiletti (2012); Mancovsky (2011); Riestra 2004; Sanjurjo y Rodríguez (2009); Vázquez et al. (2009); Vázquez (2007); acordando que las consignas establecen diálogo entre la tarea que se pretende que realice el estudiante, el aprendizaje, la evaluación y la enseñanza. Esta última, en tanto actividad intencional y práctica que evidencia una postura política, ideológica, social, cultural y lingüística no solo del centro educativo sino, y particularmente, de quien enseña. Y, a su vez, es deseable que se considere como un proceso recursivo de construcción y transformación colectiva, con participación tanto de los estudiantes como del docente (Oroño et al. 2020).

Las autoras afirman: "En el caso de la educación física, podemos pensar las consignas como dispositivo para el aprendizaje y construcción epistemológica de la educación física como campo en disputa" (p. 138).

En este sentido, Riestra (2010), aporta al respecto de qué se entiende por consigna:

> … son textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia, desde la planificación de las secuencias didácticas, es considerada y analizada como el propio texto (acción de lenguaje) de enseñanza y su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir. Se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes (p. 3).

En toda práctica de enseñanza el docente, consciente o inconscientemente, pone en juego al momento de llevar adelante dicha tarea, sus sentidos respecto a: la experiencia, las consignas, el conocimiento y el orden social. De esta forma se evidencia el carácter político de la enseñanza, materializado en la elaboración de las consignas (Oroño et al. 2020).

Volviendo a Riestra (2010), la autora manifiesta al respecto de la forma que puede asumir la consigna: "organiza la acción que cada alumno internalizará, puede constituirse en instrumento o bien, puede conducir una acción reproductora y reduccionista, que no favorezca procesos de apropiación de habilidades y de saberes objetivados" (p. 179).

Es entonces que se vuelve sugerente y destacado el análisis de las consignas, en tanto pueden vehiculizar una reproducción o una transformación de los sujetos en sujetos de cultura. Por otro lado, es necesario establecer el vínculo inevitable entre la enseñanza, las consignas y la evaluación.

Vázquez (2007), por su parte plantea el papel que juegan las consignas en relación a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se presentan resumidas de la siguiente manera:

- Orientan y organizan la actividad de los estudiantes.
- Orientan el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos.
- Configuran las acciones mentales en los aprendices ya que en su formulación intentan regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar.

- Restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados.
- Conforman un contrato que guía la producción y evaluación de los textos.
- Proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección (p. 4).

Queda expresado el sentido indisociable de dichas prácticas y la importancia de comprender la enseñanza como una práctica de carácter social. Así como la necesidad de un docente comprometido al elaborar las consignas en pro de un sujeto que es sensible a la sociedad, y por tanto, sus prácticas deberían ser sensibles a ese proyecto social.

En el caso particular de la educación física, las consignas en su mayoría se dan de forma oral, es entonces que se torna imprescindible, reflexionar sobre las consignas orales y su implicancia en la enseñanza y el aprendizaje, al igual que las consignas escritas (Oroño et al. 2020). En palabras de las autoras:

> Las consignas en términos de preguntas, deberían ser planificadas de manera consciente por parte de los docentes, dado que son estas, las buenas preguntas, que mejoran las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Desde una perspectiva técnica de la enseñanza, podríamos decir que en escasas ocasiones se planifican las consignas, sino más bien responden al "sentido común" y a la espontaneidad del momento para su elaboración (p. 139).

En relación a la particularidad de las consignas orales Anijovich y González (2015), plantean la interacción que facilitan, o no, dentro del aula en relación a la enseñanza y la evaluación.

Asimismo, transitan por un ciclo que inicia por la pregunta inicial del docente, continúa con la respuesta del alumno y vuelve a comenzar con otra pregunta o retroalimentación del docente. Se puede observar una debilidad en dicho proceso, dada la escasa participación del alumno y del grupo como tal. Anijovich y González (2015), proponen:

> … si las preguntas son formuladas y respondidas por los alumnos o por el docente, o si estos mismos actores participan en la retroalimentación. La modifica-

ción del ejemplo puede generar un intercambio de saberes capaz de enriquecer el conocimiento construido por el grupo y, al mismo tiempo, establece una cultura de la colaboración y una comunidad de aprendizaje en la clase. El resultado se verá altamente favorecido, si las preguntas promueven la contribución personal de los alumnos y habilitan a respuestas incorrectas (p. 79).

Volviendo a Oroño et al. (2020), aportan:

Desde una perspectiva de la enseñanza superadora de la perspectiva técnica, se ha mencionado anteriormente la importancia de las consignas como evidencia de los propósitos y objetivos de la enseñanza y las posibilidades que presentan respecto al aprendizaje de los estudiantes (p. 140).

Otro aspecto a tener en cuenta, en el momento de la elaboración de las consignas desde este mismo enfoque, es la dimensión del conocimiento que se pretende transiten los estudiantes, tal como se observa en la Tabla 2.3:

Tabla 2.3.
Relación entre las dimensiones del conocimiento y dimensiones del proceso cognitivo

Dimensión del conocimiento	Dimensión del proceso cognitivo
Fáctico	Recordar
Conceptual	Comprender
Procedimental	Aplicar
Metacognitivo	Analizar
	Evaluar
	Crear

Nota: Anijovich y González (2015, p. 81*). Evaluar para aprender*. Aique.

Se identifica en esta perspectiva de la enseñanza el sentido asumido por Carr y Kemmis (1988), respecto a las concepciones como aquellas ideas subyacentes, del orden de lo teórico pero que sostienen y dan sentido a las prácticas, bajo el entendido de teoría y práctica entendidas como unidad indisociable.

A continuación, se presenta una posible clasificación de las consignas para el caso de la enseñanza de la educación física, a partir de los aportes de Goicoechea (2015), Barrera et al. (2010), Moro (2005) y Astorresi (2005):

- Según su intencionalidad: organización, reproducción, comprensión y de opinión.
- Según el canal de comunicación: grafismos, audiovisual, verbal, gestual, mostración, táctil, escrita y visual.
- Según el número de integrantes a quien va dirigida: directa e indirecta.
- Según el tipo de respuesta esperada: abierta y cerrada.

Es ineludible volver a pensar las prácticas de enseñanza como aquella configuración particular que despliega el docente y los alumnos, para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Sin olvidarse que el docente lo hace desde sus supuestos básicos subyacentes a sus prácticas, el sentido que le da al campo disciplinar (en este caso al de la educación física), las relaciones que establece entre teoría y práctica, el abordaje de los contenidos y su estilo particular respecto al contrato didáctico; en definitiva, al recorte singular que establece para su enseñanza (Oroño et al.2020).

Desde la misma perspectiva, Edelstein (1996), utiliza el concepto de construcción metodológica:

> Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural) (pp. 81-82).

Por su parte, Peri y Ruga (2019) aportan:

> La construcción metodológica implica reconocer al docente como un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, en la cual esta construcción deviene de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de los sujetos que aprenden, y de las

> situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se entrecruzan (p. 21).

Se puede decir, entonces, que son las consignas que ponen en juego cierta metodología, que pretende producir conocimiento sobre el objeto educación física desde una perspectiva epistemológica/epistémica como parte de un proyecto social más amplio, para el caso, el sistema educativo uruguayo (escuela, liceo, escuela técnica).

Retomando a Oroño et al. (2020), las autoras expresan la necesidad de reflexionar en torno a las consignas como parte constitutiva de la enseñanza, en el entendido de que las consignas no solo condensan las perspectivas y decisiones asumidas por el docente, en el orden de la enseñanza, la planificación, la metodología y la evaluación, sino, que evidencian un enfoque particular del proyecto social y político en el que se enmarca la educación física para la escuela. Es entonces, que las consignas de la clase marcan e inauguran cierta forma de comprender la educación física y en ella a la educación para la escuela y la sociedad. En sus palabras:

> …apostamos por una postura ética que rescate, para la enseñanza, el compromiso con la experiencia educativa de niños, niñas y jóvenes, que no es otra cosa que asumir responsablemente la tarea profesional docente; en otras palabras, nos interesa destacar el sentido que vincula la experiencia con la subjetividad, o sea, con la íntima transformación que produce en los sujetos involucrados (pp. 134-135).

A la vez, de articular las consignas con la praxis, en tanto la práctica educativa es una experiencia colectiva, histórica, social, cultural y lingüística. Reconociendo que no es posible para la transformación, quedarse en el plano de lo teórico, sino introducirse en las prácticas concretas. Vale la pena citar de nuevo a Oroño et al. (2020), ya que estas autoras manifiestan que:

> Vamos a acordar que el mundo de la práctica nos enfrenta a la incertidumbre porque la experiencia educativa auténtica no es predecible en su totalidad. Sólo podemos anticipar algunas posibilidades que, claramente la hacen tentativa. Por

> eso, debemos tener dispuestas diversas alternativas de acción para nuestros estudiantes, que harán o no posible su experiencia transformadora. La experiencia no la vemos en las planificaciones, sino en la acción que, en nuestro caso, resulta de la transcripción de lo que sucede en la clase, de una narrativa que, en clave de consigna, emerge de la práctica, y es llevada a un texto que nos permite analizar la interacción cultural a través del diálogo de los sujetos participantes. Es allí, donde en la praxis se produce conocimiento que supera las barreras del espacio/tiempo de la clase y puede ser comunicado (p. 136).

2.4. El contexto uruguayo

2.4.1. Relación entre Estado, educación y educación física en el sistema educativo de Uruguay

En este apartado se propone estudiar las características y el tipo de relación entre Estado, educación y educación física en Uruguay, haciendo una reconstrucción del pensamiento pedagógico, en tres períodos históricos del país: Estado fundacional, Estado de bienestar y Estado contemporáneo. Asimismo, se identificarán y caracterizarán las corrientes ideológicas que sustentan dichas relaciones en las etapas mencionadas. Se realizará una presentación histórica y educativa de cada período, y luego se profundizará en un referente de la pedagogía nacional de cada etapa, así como se analizará la educación física escolar en cada período. En un intento por comprender la realidad cambiante del mundo, a la vez de construir formas de identificación como protagonistas críticos, en el entendido de que los proyectos educativos responden a proyectos políticos y sociales.

Es por tanto, que conocer los momentos centrales en la Historia de la Educación resulta indispensable para la comprensión de la educación física en esos modelos, su justificación, sus orientaciones y función social. Se reconoce que el sistema educativo y los textos que producen reflejan los distintos límites de la educación física nacional heredera de las tradiciones occidentales en diálogo.

En virtud de lo anterior se presenta el tema desde el vínculo entre modelo de Estado, modelo educativo y educación física. Desde el sistema educativo estatal porque los documentos que emanan de él (planes, programas, infraestructura, recursos; en sentido amplio) testimonian el desarrollo de la educación física en el sistema educativo uruguayo. Que a su vez son reflejo de las configuraciones de los gobiernos insertas por su parte en determinados marcos históricos, filosóficos, ideológicos mayores.

Su análisis permite reconstruir:

- La función del sistema educativo para el Estado en cada época.
- La concepción educación física y su función en cada época.
- La concepción de sujeto.
- Perfil y la formación del docente
- Cómo se conciben las prácticas de educación física para la escuela y cuáles son.

La educación física, desde sus orígenes, ha intentado justificar su inclusión en los sistemas educativos. Esas justificaciones han sido diversas y se vinculan con una realidad histórica y sus correspondientes relaciones sociales y encontrarán su correspondencia real con los fines del Estado y, por tanto, con los fines de la educación. Se reconoce que los fines de la educación física, para validarse en el sistema educativo, deben partir de los fines de la educación.

En los Estados nacionales la educación estatal ha desempaño una función política particular: la creación del ciudadano. En Uruguay los diferentes modelos de Estado que se han sucedido a lo largo de su historia (Estado fundacional, Estado de bienestar y Estado contemporáneo) han estado acompañados por un modelo pedagógico determinado, que han puesto en juego concepciones de sujeto pedagógico particulares. Esto es así en general y en la enseñanza de la educación física en particular.

2.4.2. La educación como bien público en el Uruguay

La educación es una práctica histórica, política, colectiva y pública. Por tanto, las políticas educativas responden a las necesidades de cada contexto social. Es importante reconocer que las concepciones son ideológicas, es decir, siempre que se toma postura se hace a partir de las concepciones del mundo que se tiene, por tanto, implica un posicionamiento ideológico.

La educación desde la época de la colonización responde a las intencionalidades que reflejan el pensamiento de la época. En el período colonial, los españoles, en respuesta a los intereses de la corona española, utilizaban la evangelización como modelo educativo. Por tanto, las escuelas eran responsabilidad de la Orden de los Jesuitas y de los Franciscanos.

En Uruguay la primera escuela pública se funda en 1809. Funcionaba en el Cabildo bajo la dirección del Padre J. Arrieta. Según el reglamento los contenidos a enseñar eran: lectura, escritura, aritmética y preceptos religiosos. En 1812 la escuela se clausura debido a la expulsión definitiva del ejército español como consecuencia del sitio de

Montevideo, y vuelve a abrirse en 1815, ahora bajo el control del gobierno artiguista; el preceptor es M. Pagola (Araujo, 1911).

Aunque se siguen impartiendo los mismos contenidos que en el período anterior, debido al influjo de las ideas artiguistas comienza a gestarse una educación con un sentido ético y político. Se pretende, a través de la educación, mejorar la situación intelectual y moral de los sujetos, así como generar conciencia revolucionaria desde la escuela. En 1815 Artigas funda la primera Escuela de la Patria en el campamento de Purificación y en Montevideo, la primera Escuela de Primeras Letras.

Más adelante, durante el período de la Provincia Cisplatina: 1816- 1825, a propuesta de Dámaso Antonio Larrañaga se introduce como novedad metodológica el sistema lancasteriano, también llamado modelo monitorial o de ayuda mutua. Este sistema consistía en el aprovechamiento de las capacidades de los alumnos más aventajados de la escuela. El maestro instruía en 2 horas a esos alumnos (monitores) en los temas del día. A continuación, cada uno de los monitores se hacía cargo de un grupo pequeño de alumnos a los que retrasmitían esos conocimientos adquiridos poco antes. Para que la clase funcionara en orden, el maestro desde una tarima dirigía todo. La enseñanza se limitaba a la lectura, escritura, cálculo elemental, algo de gramática y doctrina cristiana. Se mantuvieron los contenidos: lectura, escritura y álgebra; y se agregaron como contenidos a enseñar: gramática y doctrina cristiana. Este sistema estuvo en vigencia hasta 1825. Así queda reflejado: "Todo aquello se parecía —o al menos debía parecerse— a una enorme máquina humana, bastante similar a la imagen de las fábricas que por entonces extendía el maquinismo por todo el mundo" (MEC, 2014, p. 27).

En 1827 se crean varias escuelas en un nuevo intento por organizar la educación de la población, la primera Escuela Normal para la formación del maestro y se determina la obligatoriedad del título docente para el desempeño de la tarea. Cuyos principales objetivos eran (MEC, 2014, pp. 27-28):

- Promover, difundir, uniformar, sistematizar y metodizar la educación pública y en especial, la enseñanza primaria.
- Autorizar o negar la apertura o continuación de todo establecimiento de educación.
- Reglamentar las condiciones de su existencia; examinar las obras o doctrinas que sirvan de tema al estudio de las ciencias morales.
- Inspeccionar el orden económico de los citados establecimientos y corregir sus abusos.

- Vigilar cuidadosamente la observancia del más perfecto acuerdo entre la enseñanza y las creencias políticas y religiosas que sirven de base a la organización social de la República,
- Proponer, en fin, al Gobierno todas las mejoras de que sea susceptible la educación pública.

En 1847 se crea el Instituto de Instrucción Pública, que tenía las funciones de promover la educación pública; regular el funcionamiento de toda institución educativa; vigilar la enseñanza de las ciencias morales; asegurar la relación armónica entre enseñanza, las ideas políticas y religiosas que constituían la base de la organización social de la República.

En este sentido queda de manifiesto la relación entre educación y política, es decir, la educación como política y bien público. En tanto, el poder es del pueblo y el pueblo entrega parcialmente el poder al Estado (al gobierno transitorio) para que lo regule. Y el Estado lo regula a partir de instituciones mediadoras, estas instituciones establecen estructuras de regulación con un poder que no les pertenece y del que hacen uso parcialmente.

Actualmente, está regulado por la Constitución de la República que establece como características centrales (ya desde 1876) la obligatoriedad, gratuidad y laicidad de la educación en el territorio nacional y por la Ley General de Educación Nº 18.437, que en los siguientes artículos establece:

> Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental). - Declárese de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.
>
> Artículo 2º. (De la educación como bien público). - Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.
>
> Así como expresa los principios de la educación en los siguientes artículos:
>
> Artículo 6º. (De la universalidad). - Todos los habitantes de la República son titulares del derecho a la educación, sin distinción alguna.
>
> El cuidado y educación de los hijos e hijas para que éstos alcancen su plena capacidad corporal, intelectual y social, es un deber y un derecho de los padres.

Artículo 7º. (De la obligatoriedad). - Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.

Artículo 15. (Principios). - La educación estatal se regirá por los principios de gratuidad, de laicidad y de igualdad de oportunidades, además de los principios y fines establecidos en los títulos anteriores. Toda institución estatal dedicada a la educación deberá velar en el ámbito de su competencia por la aplicación efectiva de estos principios.

Artículo 16. (De la gratuidad). - El principio de gratuidad asegurará el cumplimiento efectivo del derecho a la educación y la universalización del acceso y permanencia de las personas en el sistema educativo.

Artículo 17. (De la laicidad). - El principio de laicidad asegurará el tratamiento integral y crítico de todos los temas en el ámbito de la educación pública, mediante el libre acceso a las fuentes de información y conocimiento que posibilite una toma de posición consciente de quien se educa. Se garantizará la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias.

Queda de manifiesto el interés del estado por la educación como bien público, es decir, como derecho de todos los ciudadanos dando las garantías necesarias para su desarrollo como sujeto activo y transformador de la sociedad.

2.4.3. Estado fundacional

Aunque Uruguay se creó en 1828 como resultado de la firma de la Convención Preliminar de Paz, recién en el último cuarto del siglo XIX comenzó a construirse efectivamente el Estado (Filgueira et al. 2003). A esta etapa de construcción estatal- nación se le llama Estado fundacional.

La preocupación de la clase dirigente en este período fue hacer viable al país como Estado independiente y cohesionar realidades y tradiciones culturales e ideológicas muy diferentes: el sur de tradición hispana más el agregado de inmigrantes que llegaron en gran número al país hasta mediados del siglo, y el norte con tradiciones brasileñas.

Durante el militarismo, en particular durante la dictadura de Latorre (1876-1879) se empezaron a tomar medidas de unificación, centralización y control estatal. A nivel económico, se consolidó la propiedad privada que transformó la producción económica del campo y el medio rural (propiciando también la desaparición del gaucho), utilizando como instrumentos la policía de campaña, el Código Rural y el alambramiento de los campos. A nivel político, la modernización de las comunicaciones y del transporte (construcción de las principales vías férreas del país y expansión del telégrafo), así como la profesionalización del ejército (en particular la mejora del armamento) permitió que se afianzara el principio de autoridad del Estado (Mallo, 2014).

Como señala Barrán (2008), en el último cuarto del siglo XIX Uruguay culminó su proceso de modernización, es decir, "acompasó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la Europa capitalista, entrando a formar parte de su círculo de influencia directa" (p. 218). Este proceso económico implicó una nueva sensibilidad, una transformación sustancial en la conducta de los uruguayos; su disciplinamiento moral y político.

Para el logro de este objetivo se aunaron los esfuerzos de la clase dirigente, a pesar de que tenían visiones y creencias muy diferentes en algunos aspectos: en lo económico los grandes empresarios del medio rural (nucleados en la Asociación Rural) y los grandes comerciantes de las ciudades; en lo ideológico y político, los católicos y los positivistas. Sobre esto último es importante destacar que, a fines del siglo XIX, a nivel filosófico se enfrentaron corrientes opuestas: el catolicismo, el protestantismo, el espiritualismo racionalista y el positivismo, que tenían verdaderas batallas en la prensa y los órganos culturales. Particular disputa hubo entre el catolicismo, representado por la Iglesia nacional, con el obispo Jacinto Vera a la cabeza y el apoyo del reconocido escritor Juan Zorrilla de San Martín, y el positivismo, defendido en particular por José Pedro Varela. Desde 1870 el positivismo empezó a ganar terreno en la acción política y se consolidó como visión hegemónica en la actividad académica con la Reforma Vareliana y la Universidad de Montevideo, a partir del rectorado de Alfredo Vásquez Acevedo (Ardao, 1968).

Es decir, hubo una "alianza fundacional", "un acto político que constituye el acuerdo de las élites de poder" para poder alcanzar un "sistema integrador de construcción de identidad cultural y política del país" Casassus (1999, citado en Mallo, 2014, p. 28). Por diferentes razones todos estaban de acuerdo en que debía crearse un sentido

nacional y que para ello la educación era fundamental. La educación adquirió entonces la función pública de proyecto nacional.

Por diferentes razones apoyaron entonces la llamada Reforma Escolar Vareliana, que tuvo como objetivo político el fortalecimiento de la democracia, en el sentido de formar a los ciudadanos.

La Reforma Escolar Vareliana tuvo como antecedente las acciones realizadas por la Sociedad de Amigos de la Educación Popular creada en 1868 a instancias de José Pedro Varela, José María Ramírez y Elbio Fernández, entre otros intelectuales de la época (Mena-Segarra y Palomeque, 2011) y comenzó en 1877 con la aprobación del Decreto- ley de Educación Común n.º1350.

Con la Reforma Vareliana se estructuró el sistema escolar estatal. Tuvo un claro fin "civilizatorio y de unificación social" (Mallo, 2014), hacer que todos los uruguayos tuvieran conocimientos básicos de escritura, lectura, cálculo y tecnologías básicas (para que sean obreros capacitados); y compartieran los mismos valores morales y sociales, como el valor del trabajo, la disciplina, el control, el respeto a la autoridad (para que sean buenos ciudadanos).

Los pilares de las políticas educativas del período fueron entonces dos: "la inclusión, que está expresada en la masificación (escuela, laica, gratuita y obligatoria), y la homogeneidad expresada en la transmisión de un patrón cultural único (currículum nacional)" (Mallo, 2014, p. 28). En el mismo sentido se expresa Ocaño (2021), "Su rasgo definitorio es la centralidad del docente y del contenido en el aula". Asimismo agrega: …"toman por base una vision esencialista del ser humano correspondiendolea la educacion la tarea de ajustar a cada individuo a la escencia idela y universal que caracteriza als er humano" (pp. 63-64).

De este modo, la escuela tuvo una función conservadora de transmisión de conocimientos y además productora de valores de los sectores sociales hegemónicos, validándolos para la sociedad en general (ANEP-CEIP, 2007). Retomando a Ocaño (2021), y en la misma línea de lo planteado por la ANEP[6], aporta: …"una educación universal capaz de llevarle las "luces al pueblo". Con ello se le aseguraría la formación del ciudadano capaz de apuntalar el desarrollo de las transformaciones que la burguesía necesitaba" (p. 65).

[6]Administración Nacional de Educación Pública

2.4.3.1. Referente de la pedagógica nacional del período: José Pedro Varela

José Pedro Varela (1845-1879): pedagogo, periodista, político y escritor, ocupó un lugar fundamental en la estructuración del sistema escolar estatal con la reforma liderada por él. Su preocupación era transformar al país en un Estado nacional y moderno, y para ello le dio a la educación un lugar central (Oroño, 2016).

Ya en 1865 Varela señalaba el valor de la educación como instrumento de disciplinamiento político y moral, y como aspecto fundamental para el logro del progreso económico: "lo que necesitamos es poblaciones ilustradas […]. Las inmensas riquezas nacionales, movidas por el brazo del pueblo, trabajador e ilustrado, formarían la inmensa pirámide del progreso material. La ilustración del pueblo es la verdadera locomotora del progreso" (Mallo, 2014, p. 28).

En 1874, en La Educación del Pueblo vuelve a indicar el vínculo entre educación, Estado y ciudadanía: "Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos. La Escuela es la base de la república; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía" (Varela, 1910, p. 56). Ocaño (2021), aporta al respecto: "No bastaba, entonces, con implantar la democracia. Era necesario formar al ciudadano. No bastaba proponer transformaciones, era necesario formar a la población para que las realice y las consolide" (p. 65).

Para que esto fuera posible la educación debía ser obligatoria y gratuita. Ambos aspectos harían posible la igualdad, tan necesaria para la democracia. Varela (1910), afirmaba:

> Los que una vez se han encontrado juntos en los bancos de una escuela, en la que eran iguales, a la que concurrían usando de un mismo derecho, se acostumbran fácilmente a considerarse iguales, a no reconocer más diferencias que las que resultan de las aptitudes y las virtudes de cada uno; y así, la escuela gratuita es el más poderoso instrumento para la práctica de la igualdad democrática (p. 37).

Otro concepto fundamental del pensamiento pedagógico vareliano, ligado al de ciudadanía que propone, es el de laicidad, que le valió duras críticas y enfrentamientos con la Iglesia. Esta postura vareliana estuvo fundamentada primero en el espiritualismo

ecléctico y luego, en el positivismo, al que adscribió desde 1870. En su etapa espiritualista, escribía Varela (1866, citado por Mallo, 2014), en la Revista Literaria:

> ¿Cómo podrán ser republicanos los pueblos cuya religión es monárquica? ¿Qué es el catolicismo si no la monarquía religiosa? ¿Qué es el Papa sino el rey? ¿Pueden vivir unidas en la cabeza de un hombre, la idea de la igualdad de todos y la idea de la infalibilidad de uno solo? ¿Se puede ser republicano en política y ser monárquico en religión? ¿Ser católico y ser demócrata? ¡No! (p. 30).

Varela (1910), vincula la laicidad con la igualdad y la democracia. El dogmatismo de la Iglesia le resulta incompatible con estos principios. Varela fue precursor del positivismo en Uruguay y responsable de su éxito en la educación. Esta corriente filosófica fue de renovación ideológica nacional. En particular Varela estuvo influenciado por Spencer, influencia que se observa en dos ideas fundamentales: la observación empírica de los hechos como fundamento del espíritu científico y la idea de evolución (Mallo, 2014). El primer aspecto lo llevó a criticar fuertemente a la Universidad; decía que en ella había un divorcio entre la teoría y la práctica (Mallo, 2014). En la reforma escolar se observa en una innovación que realizó: la incorporación de la asignatura Lecciones sobre objetos, en la que se trabajaba a partir de la observación y manipulación de objetos. El segundo aspecto se observa en su obra La Legislación Escolar (de 1876) en la que señala causas y responsables de la situación del país.

El pensamiento vareliano responde a dos grandes corrientes del siglo XIX: la educación popular (con autores como Mann, 1796-1859) y la educación científica (inspirada en autores como Spencer, 1820-1903). La educación popular, común o del pueblo da título a su obra pedagógica fundamental y asigna un lugar a la acción educacional fundamental en la transformación de la sociedad. La educación científica es la puesta en práctica del positivismo a la pedagogía, e implicaba dos aspectos: por un lado, modelar los espíritus conforme a la disciplina y al método de la ciencia positiva; por otro, la propia educación debía transmitir el saber acumulado por la ciencia y debía conducirse científicamente, fundándose en el estudio científico de su propio objeto, ejerciéndose de acuerdo con métodos también científicos (Ardao, 1968).

2.4.3.2. La educación física para el sistema educativo en el Estado fundacional

Para intentar comprender el desarrollo actual de la educación física escolar es necesario remitirse a sus orígenes. En Uruguay, la incorporación de la educación física a la escuela se identifica claramente con las dos últimas décadas del siglo XIX, vinculado a la figura central de José Pedro Varela y la creación de la escuela pública como institución del Estado. Esta nueva institución se estructuró como parte de un proyecto político, sustentada en tres principios clásicos del pensamiento positivista de la época: educación universal, moral, laica y formación del ciudadano. Este proceso es contemporáneo a otros iniciados desde el Estado como la responsabilidad del orden social, la conformación de una sociedad con identidad nacional y la instauración de un modelo económico centrado en la propiedad privada.

En 1876, en la Conferencia de Maestros y Pedagogía, José Pedro Varela dijo en el discurso inaugural: "El método histórico aventaja al científico, porque agrega el conocimiento de los hechos y conduce, a estudiar el estado físico, intelectual y moral de los niños" (Blanco, 1948, p. 310). Se expresó sobre la importancia de la higiene y la gimnasia. Se destaca la primera inquietud oficial a favor de los juegos y la gimnasia.

Se determinan dos formas de entender la educación corporal; una de origen militar y otra de origen de las ciencias biomédicas. Varela privilegia esta segunda forma, dando cuenta de una concepción higienista de la educación física. Propone la incorporación en el programa escolar de ejercicios físicos y gimnásticos, entendiéndolos como complemento del desarrollo intelectual del niño y por tanto necesarios.

De todas formas, el primer manual de gimnasia escolar es publicado por Lamas (primer profesor de educación física por concurso) en 1903 siendo el primer manual de gimnasia escolar. Este manual se enmarca en los programas de Pedagogía y Programa Escolar vigentes y estaba dirigido a los maestros, quienes eran los encargados de asumir la responsabilidad de las clases de educación física en las escuelas. El manual se dividía en tres partes: 1. Teórica: en relación a los conceptos de educación física, posturas inconvenientes, alimentación, aseo y limpieza; 2. Práctica: con ejercicios que tienen como base la gimnasia sueca escolar; 3. Juegos escolares.

La educación física tenía la intención de alcanzar la integridad en la educación de los niños. Sus objetivos eran brindar la educación corporal y la formación moral del estudiante. La educación intelectual se garantizaba por la enseñanza de las otras disciplinas. La educación del cuerpo se entendía en términos de higiene y economía. Por lo tanto, se determinaba una serie de normas y prescripciones: a) la postura; b) la alimen-

tación; c) el aseo y la limpieza y d) los descansos y recreos, compensatorio del trabajo intelectual. Se entiende el cuerpo en su concepción dualista, es decir, cuerpo y mente separados.

La escuela era pensada desde la educación masiva y sistemas simultáneos de enseñanza. La finalidad era educar muchos niños a la vez, bajo supervisión permanente. El éxito estaba en concentrar y dirigir la atención simultánea de todos los alumnos. Por tanto, se trabajaba con grupos que tenían una misma edad para brindarles idénticos saberes a partir de iguales métodos.

La enseñanza se impartía a partir de un estilo de mando directo o comando (Mosston , 1982), apoyada en una concepción de aprendizaje a través de la imitación, lo que supone respuestas específicas para estímulos específicos.

2.4.4. Estado de bienestar

En la primera mitad del siglo XX, ya finalizado el período de construcción estatal del siglo anterior, comenzó una etapa de expansión del Estado uruguayo (1904-1958) (Filgueira et al. 2003). El proyecto de país generado asignó al Estado un papel particular: impuso un modelo industrialista y dirigista; en lo social proporcionar servicios para cumplir con los derechos sociales a la totalidad de los habitantes del país. A este modelo se le llama Estado de bienestar.

Se regularon los derechos laborales (Por ejemplo, con la “Ley de 8 horas”); se estatizaron varias empresas (el puerto de Montevideo, la compañía de telégrafos, el Banco de la República y el Banco Hipotecario); el Estado pasó a tener el monopolio de la energía eléctrica (UTE) y se creó la Administración de Ferrocarriles del Estado; se estableció el voto femenino y el divorcio por la sola voluntad de la mujer. La Iglesia se separó finalmente del Estado. Casi todas estas medidas se realizaron en los gobiernos de Batlle y Ordoñez (1903-1907 y 1911-1915). De este modo, en los primeros años del siglo XX se configuró un modelo de país con fuerte presencia estatal, que buscaba un crecimiento con justicia social. El dirigismo económico y la intervención estatal estaban al servicio de la nivelación social.

La educación creció y se fortaleció para acompañar este proceso. Fue concebida como “promesa”, como medio de ascenso social y nuevos sectores se incorporaron a ella (las llamadas capas medias: burocracia y obreros). Hubo cambios cuantitativos y cualitativos en la educación (Mallo, 2014). Por un lado, se amplió significativamente la

cobertura de la educación estatal con la creación de los liceos departamentales (1912), además de la consolidación de la escuela con el constante aumento de la matrícula escolar. Por otro lado, los diferentes subsistemas educativos pasaron a ser entes autónomos (Mallo, 2014), lo que indicaba la importancia asignada a la educación, a la vez que dio mayor libertad de acción a los entes y a sus docentes.

Las décadas de los 40 y los 50 del siglo XX "marcaron un punto de inflexión que trajo como resultado una nueva concepción de docente y una nueva concepción de su rol en el sistema educativo y en la sociedad" (Mallo, 2014, p. 33), produciéndose una reorientación de la política educativa del país, que se concretó en un nuevo plan para la formación de maestros en 1955 y en la creación del Instituto Magisterial Superior en 1959 y el Instituto de Profesores Artigas en 1949.

El mismo autor refiere a la corriente pedagógica de la Escuela Nueva o Activa como aquella que "dominó el escenario nacional en la primera mitad del siglo XX" (p. 34). La misma, en oposición a la escuela tradicional, se interesa en formar sujetos democráticos, con espíritu crítico y de cooperación, a partir de un aprendizaje multidisciplinar basado en los intereses y necesidades de los alumnos, por lo que el docente se concibe en términos de acompañante del proceso y no como su eje. En la misma línea, aporta Ocaño (2021):

> En lugar de la ciencia abstracta y universal, propia de la concepción humanista tradicional, esa concepción entiende que los seres humanos no tienen una esencia que los precede y, por lo tanto, deben ser considerados en su existencia real, como individuos que interactúan y se distinguen entre sí según sus peculiaridades individuales naturales (p. 71).

Desde el punto de vista metodológico, propone trabajar a partir de la observación, con centros de interés y proyectos, lo que implica por ejemplo salir fuera del aula y un cambio en el espacio educativo (sustitución de los pupitres por mesas de trabajo cooperativo). El mismo autor profundiza diciendo: "Bajo esa orientación teórica la práctica pedagógica valorizara la actividad, las experiencias, la vis y los intereses de los alumnos" (p. 72).

La Escuela Nueva surgió en Europa y en los EE.UU. Tomó como referencia el pragmatismo pedagógico de John Dewey, quien desarrolló el principio de la "educación para la acción", frente a la clásica "educación para la instrucción". Se consideraba que en la educación lo importante era organizar experiencias verdaderas y solucionar problemas prácticos. En Europa este movimiento se concretó en diferentes propuestas metodológicas que adoptaron como lema "aprender haciendo". Se destacan el método de María Montessori y el de Olive Decroly (Bralich, 1987). Estos autores fundamentales integraron los programas de didáctica y pedagogía de la formación de maestros de Uruguay desde 1928. Desde 1925, además, funcionaban en Uruguay tres escuelas experimentales que llevaban a la práctica las propuestas de la Escuela Nueva: las escuelas de Malvín, Las Piedras y Progreso.

A su vez, Mallo (2014, pp. 34-35), señala que sobre esta base "se fueron consolidando en el pensamiento pedagógico nacional diferentes vertientes", que presenta de la siguiente manera:

1.Una concepción antropológica y social de la educación, "que se alejó del humanismo idealista, abstracto y especulativo, propio del siglo XIX, para dar paso a la noción de educación como hecho situado, condicionado por el momento histórico". Figuras como Julio Castro, Agustín Ferreiro, Jesualdo Sosa, Reina Reyes y Miguel Soler se ubican en esta línea. Esta perspectiva ubicó a la pedagogía nacional en el plano concreto de la realidad y la solución de sus problemas, y significó un importante cambio en la concepción y papel de la escuela, en el que los maestros tuvieron un rol protagónico, tanto de reflexión teórica como a nivel práctico de concreción de experiencias concretas de renovación pedagógica: congreso de maestros rurales (1944- 1945), un nuevo plan para la educación rural en 1949; el Núcleo Escolar Experimental de La Mina, las Misiones Socio-pedagógicas a partir de 1945.

2. Una concepción pragmática de la educación, muy influenciada por los norteamericanos Dewey y James. Su principal interés es buscar una relación más directa con los problemas prácticos. Su representante más destacado es Antonio Grompone.

3. La corriente vazferreiriana. El pensamiento de Vaz Ferreira no se limita a lo educativo, sino que su aporte es fundamental en todos los planos del pensamiento nacional. Llama la atención sobre tres aspectos: 1. Los peligros de adaptar mecánicamente la práctica educativa a las conclusiones de la psicología, 2. La importancia de reconocer

que en el campo educativo no existen reglas sino dos ideas directrices que se complementan: el escalonamiento y la penetrabilidad y 3. La crítica a la didáctica de su época.

2.4.4.1. Referente de la pedagógica nacional del período: Julio Castro

Julio Castro (1908), secuestrado y desaparecido en la Dictadura Militar en 1977, sus restos fueron hallados en 2011. Maestro, pedagogo, político y periodista, ocupó un lugar fundamental en la renovación pedagógica nacional, realizando aportes esenciales para la construcción de una pedagogía crítica. Su preocupación era lograr la inclusión social y para ello le dio a la educación pública un lugar central.

En este sentido, entendía que el objetivo central de la educación era formar un hombre capaz de actuar eficientemente en los procesos de transformación social. Precisamente en el Programa de Escuelas Rurales y Granjas de 1949 (que redactó siendo Inspector Departamental de Montevideo, junto con Miguel Soler y Enrique Brayer Blanco) se reflejaba su interés en colocar a los estudiantes y a los docentes en su propio medio, para que estén en condiciones de actuar sobre él y transformarlo.

La educación era para Castro un hecho social por el que un grupo humano transmite a las generaciones que le suceden su cultura y sus ideas. Esta transmisión está condicionada por el medio natural y por el desarrollo económico y cultural de los pueblos: "la educación está condicionada por los elementos físicos e históricos de un momento o un medio dados" (Castro, 2007, p. 37). Por eso concebía la escuela como un espacio abierto a la comunidad que no solo beneficiaba a los niños, sino también a sus familias, y para ello debía actuar de puertas abiertas. En el mismo sentido amplía Ocaño (2021):

> Ya no se trataba en este caso de "llevar las luces al pueblo" con el fin de constituirlo en un cuerpo de ciudadanos capaces de introducir las transformaciones que el sistema necesitaba, sino más bien de desarrollar "las potencialidades" de cada uno con el fin de su integración a la vida social tal cual se presentaba, creando la convicción de que todos somos valiosos para el sistema (p. 73).

Esta importancia social asignada a la educación como transmisora de cultura fundamental es una idea central en el autor, así como la necesidad de diferenciar la edu-

cación rural de la urbana. Es decir, la necesidad de un enfoque diferenciador de la educación según las características del medio.

Preocupado especialmente por la situación de los habitantes del medio rural fue un impulsor de las Misiones Sociopedagógicas. Promovió y difundió las propiedades, las características y las necesidades de las Misiones, que creó en 1945. Con esta herramienta denunciaba la existencia de personas doblemente marginadas, marginadas por la pobreza y también por la injusta condición de ruralidad.

Adjudicó un rol específico a los docentes y a los estudiantes. El docente debía funcionar como generador de oportunidades de aprendizaje, porque el estudiante era el centro de la actividad escolar; todos los elementos educativos debían girar a su alrededor: la escuela, el aula, los métodos de enseñanza, entre otros. Según Castro (2007):

> La organización escolar debe adaptarse a las exigencias de este principio de infantilidad si quiere ponerse a la altura de los tiempos. No es ésta una exigencia de las escuelas "nuevas" o de tal o cual método – de esos ya rotulados -; su necesidad parte de las exigencias del niño que han evolucionado haciéndose más imperiosas en el presente (p. 115).

Otra idea central de su pensamiento tiene que ver con el propio mobiliario escolar, al que lo entendía como consecuencia de determinada concepción pedagógica: mientras que el banco fijo refleja la pedagogía tradicional, la mesa colectiva refiere a la nueva educación, influida por las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva. Todo esto se comprende, si se observan las consecuencias que tuvo el pensamiento pedagógico tradicional en la formación de su mobiliario, especialmente en el banco fijo. Castro (2007), lo expresa de la siguiente manera:

> La disciplina se caracterizó por la quietud y el silencio; se adaptó el mobiliario de clase de acuerdo a ese fin. Pero, como además, la enseñanza se reducía a oír y contestar, en medio de actividades intelectualistas, hubo necesidad de buscar el ambiente propicio para lograr, lo más ordenadamente posible, esa quietud. Por otra parte, una de las características de la escuela tradicional fue su cerrado individualismo: ni trabajo en grupo, ni realizaciones que no surgieran del propio es-

fuerzo personal. Esto tuvo a su vez, como consecuencia, el ideal del aislamiento. El niño además de estar callado y quieto, debía estar solo (p. 84).

El mismo autor, asignó especial importancia al conocimiento del educando y su realidad social. Por ello consideró indispensable antes de iniciar la labor educativa realizar un diagnóstico del niño y su medio para dar lugar a una educación sustentada en las características intelectuales y sociales de los alumnos, así como en el respeto a su libertad. Ocaño (2021), lo sintetiza diciendo: El "todo somos iguales" fundado en la esencia universal del hombre es sustituido por "todos somos únicos, irrepetibles y singulares" fundado en los desarrollos de las ciencias auxiliares de la pedagogía, especialmente la psicología (p. 73).

Según las palabras de Castro (2007): "El respeto a la infantilidad tiene como condición, el respeto a la libertad infantil. Solamente en un clima de libertad personal y colectiva el niño se manifiesta como tal cual es: también solamente así, la libertad no es indisciplina" (pp. 115-116).

2.4.4.2. La educación física para el sistema educativo en el Estado de bienestar

En 1911 se hace realidad el proyecto de Batlle y Ordoñez[7]: se crea la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) y será nombrada por el poder ejecutivo. Sus miembros son honorarios durante 2 años, pudiendo ser reelectos. Los fines de la CNEF fueron (Blanco, 1948):

- Organizar todo lo referente a los concursos anuales en la República.
- Formación de asociaciones de cultura física nacional.
- Relacionar las asociaciones nacionales, entre sí y con las extranjeras; unificando la acción y los métodos.
- Fomentar la fundación de plazas de juegos, gimnasios, baños públicos y stands de tiro.
- Recabar de las autoridades, de las corporaciones y particulares, asignaciones de fondos y otros recursos para impulsar la cultura física del país.
- Organizar conferencias públicas sobre higiene infantil.

[7]"En julio de 1906, el Presidente de la República, José Batlle y Ordóñez envió un mensaje y proyecto de Ley a la Asamblea general a fin de crear los juegos atléticos" (Blanco, 1948, p. 321)

- Combatir las causas de deterioro físico en todas las clases sociales.
- Proyectar un plan nacional de educación física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y secundaria (p. 15).

Esta intención oficial de promover y desarrollar la educación física en el país, se visualiza en 1920, cuando se comienza a dictar cursillos intensivos de Maestros de Plazas de Deportes, quienes serán los responsables de desempeñar la tarea de profesor de educación física en las escuelas.

La Asociación Cristiana aportó la importancia de los de juegos organizados y actividades en la naturaleza, contribuyendo de este modo a incluir la recreación dentro de la concepción de educación física.

En 1923, también con la responsabilidad de la CNEF, se crea un plan sistemático para la conformación de la educación física escolar, resolviendo que los docentes de educación física de las escuelas fueran designados y dirigidos por la CNEF. La posibilidad de avanzar en el desarrollo de la educación física se vio dificultada por la existencia de pocos docentes en la plantilla de la CNEF y la multiplicidad de obligaciones en el campo de la actividad deportiva y recreativa que asumiera aquel organismo. De todas maneras, se desarrolla el tercer curso de verano de preparación de Maestros de educación física. Los objetivos de este Plan de Desarrollo de la educación física eran: correctivos, orgánicos y morales; sanitarios e higiénicos. Se determinaron dos horas semanales bajo la responsabilidad del maestro de educación física y tres horas fuera del horario escolar bajo la responsabilidad de los docentes de la CNEF.

En el artículo 7° de la ley nº 8365 del 23 de octubre de 1928 queda de manifiesto la intención oficial de continuar con el desarrollo de la educación física escolar en todo el país:

> Declarase obligatoria la enseñanza de la educación física para todos los niños y niñas hasta la edad de 15 años que habiten en las localidades en que la Comisión Nacional de Educación Física tenga establecido sus servicios, sin más excepciones que las de carácter médico.

Las primeras personas que ejercieron la docencia en la actividad físico-deportiva en Uruguay a fines del siglo XIX y principios del XX provenían de muy distintas procedencias: docentes formados en el extranjero, militares, personas de otras profesiones docentes y deportistas. Con la inauguración del curso 1939-1940 para la formación en docencia en educación física se inicia el proceso de desarrollo de la profesión y se amplía el de la propia educación física.

En 1950 se incorpora la enseñanza y práctica de los deportes dentro del currículum escolar, lo que es un claro reflejo de la significación social que habían tomado las disciplinas deportivas a partir de los triunfos obtenidos por el país.[8]

En 1956, se incorporan al Programa Escolar de Educación Física la enseñanza y práctica de danzas, actividades rítmicas y juegos cantados, dentro de una concepción curricular manifiesta en diferentes formas de expresión (ANEP-CEIP, 2005).

En el nuevo Programa Escolar de 1979 se incorpora la educación física mediante una propuesta de planificación por objetivos en el marco de una concepción fuertemente tecnológica de la educación, como se señaló en el apartado anterior. Los contenidos propuestos eran las formas básicas, los movimientos gimnásticos, los juegos, los predeportes y las danzas (ANEP-CEIP, 2005).

En 1986 la CNEF aprobó un Programa de Educación Física, Deporte y Recreación para nivel Escolar, en el que se plantea la misma planificación por objetivos del anterior: establecimiento de objetivos generales (Educación para la Salud, Educación del Movimiento, Educación por y para el Rendimiento, Educación Estética, Educación por y para el Juego y Educación para el Tiempo Libre) y específicos (Formación Física Básica, Educación del Movimiento, Rendimiento y Creatividad) y el detalle de los contenidos a ser incluidos en la educación física. Era una propuesta concebida para una educación física independientemente del curriculum escolar. Simultáneamente, los programas oficiales de enseñanza primaria mencionan la carga horaria semanal de educación física, la que se establece en media hora semanal.

2.4.5. Estado contemporáneo

Filgueira, et al. (2003), refieren a la etapa de repliegue (1959-2000), como la etapa posterior a la de expansión estatal de la primera mitad del siglo XX, que impuso un modelo agro-exportador y liberal. La respuesta a la crisis económica mundial fue

[8]Uruguay ganó los mundiales de fútbol de 1930 y 1950.

"achicar" el Estado (reducción del gasto social, en particular en la educación); se siguió la ideología liberal, la economía y la sociedad pasaron a estar regulados por el mercado. En el plano cultural, la dictadura- cívico militar (1973- 1985) frenó los avances sociales y educativos, reorientándose la educación de un modo acrítico y ahistórico, negando de este modo la renovación pedagógica del período anterior (Mallo, 2014), con la intervención de la educación y la creación de una nueva Ley General de Educación n.º14101 de 1973, nuevos planes de estudio y programas educativos (en 1979) y muchos docentes también fueron separados de sus cargos.

La baja inversión en educación llevó al deterioro del salario docente y la falta de recursos materiales y edilicios. El sistema educativo no estaba en condiciones de concretar las expectativas sociales depositadas en él y empezó, con el aumento de la repetición y la deserción, también el descrédito social hacia la educación y los docentes (ANEP-CEIP, 2007).

Con la restitución democrática y en el marco de la globalización[9], en los años 90 del siglo XX se enfatizó la posición liberal con lo que se conoce como neoliberalismo. En el plano educativo en Uruguay se llevó a cabo la Reforma Educativa (1995- 1999), cuyos lineamientos estuvieron supeditados a condiciones impuestas por instituciones de crédito internacionales. El rol del Estado se desdibujó y los condicionamientos externos impusieron una nueva visión: la educación como compensación y formadora de sujetos para el mercado (ANEP-CEIP, 2007).

Las teorías tecnócratas imperantes entonces concebían "la educación con una función utilitarista orientada hacia el saber hacer, la capacitación para el trabajo" (ANEP-CEIP, 2007, p. 20). Ocaño (2021) aporta al respecto:

> La escuela pasó a ser concebida como un instrumento eficaz para la incorporación efectiva de grandes masas de trabajadores al proceso de producción. Principios como eficacia, productividad, calidad y competitividad serán los pilares sobre los que se levantara la pedagogía mecanicista (p. 78).

[9] La globalización es consecuencia del desarrollo del capitalismo, que se ha dado a partir de la liberalización económica y política, permitiendo la unión de mercados, posibilitado también por el desarrollo tecnológico (sobre todo en las comunicaciones), que van más allá de los límites de los Estados. A partir de este cambio económico se ha dado también la unión de sociedades y culturas, y un aumento considerable de las comunicaciones internacionales, que ha dado lugar a la homogeneización cultural. La globalización ha dado lugar por todo lo anteriormente dicho, al surgimiento y desarrollo de espacios y actores sociales transnacionales, lo que implica una estructura de poder y un régimen político internacional (lo que a su vez reduce la capacidad de acción de los Estados en cuanto a su autonomía y la soberanía, lo que se reflejó claramente en la Reforma Educativa de los 90).

Mientras que el acuerdo fundacional de fines del siglo XIX "apostaba a fortalecer la educación pública, la responsabilidad del Estado y la educación laica", a fines del siglo XX "se apostó a fortalecer la participación privada en la educación restringiendo la presencia del Estado a las funciones de control". La Reforma Educativa "le asignaba al Estado la responsabilidad de ofrecer educación compensatoria, desde una visión asistencialista, a los sectores más pobres de la sociedad y se sostenía que había que preparar al ciudadano planetario. No se hablaba de laicidad sino de calidad y equidad, de educar para la tolerancia" (ANEP-CEIP, 2007, p. 30). Se reformularon los planes de estudio y los programas educativos para cumplir con esta finalidad en 1996, y se prestó especial atención a la educación inicial, para favorecer la incorporación de las madres al mercado laboral.

Al respecto Tiramonti (2004, citado en ANEP-CEIP, 2007), señala que:

> A partir de los años 90, el discurso educativo se asocia fuertemente a la idea de modernizar para participar de las posibilidades brindadas por la globalización […]. La discusión alrededor del Estado nacional y la centralización del poder ilustra el propósito de modificar la ingeniería estado céntrico que construyó la modernidad y ampliar los espacios sociales organizados por el mercado (p. 32).

Esta visión, supo generar, sin embargo, propuestas contrarias, críticas:

> Desde la teoría, se han ido acuñando concepciones filosóficas, pedagógicas y didácticas que recuperan la idea de educación como praxis emancipadora, que contribuye a la concientización del hombre. Esta concepción antropológica se estructura como relación dialéctica entre los hombres y de éstos con el medio, como comunicación dialógica que exige compromiso, participación y respeto por el pensamiento y opinión del otro (ANEP-CEIP, 2007, p. 35).

2.4.5.1. Referente de la pedagógica nacional del período: José Luis Rebellato

José Luis Rebellato (1946-1999), filósofo y docente, se interesó particularmente en construir una formulación teórica alternativa al paradigma dominante de las últimas décadas del siglo XX, ubicando a la ética y a la educación en un lugar fundamental, a partir del concepto de ética de la liberación.

Rebellato (2000), manifiesta que el neoliberalismo ha aumentado en enorme medida la exclusión económica, social y la marginación de la gran mayoría de la población, a la vez que ha aumentado también la destrucción de la naturaleza. En sus palabras: "Estamos en un escenario de crisis" (p. 7). El mismo autor plantea que esta situación ha dado lugar, además, a "nuevas subjetividades" a nivel ético, político y cultural: "El neoliberalismo vigente parece que definitivamente nos ha conducido a un mundo donde la competencia y el mercado se han transformado en productores de nuevos significados y en constructores de nuevas subjetividades" (p. 21). A su vez, que las subjetividades se construyen sobre el modelo de la violencia, porque:

> …la sociedad de la exclusión genera una verdadera expansión de las violencias, un nuevo mundo de lucha de todos contra todos. Interesan los sujetos que triunfan, los eficaces, aquellos que saben cuidarse del otro y están dispuestos a pasar por encima de él para poder triunfar (pp. 24-25).

Se busca, además, que esta concepción se imponga como "sentido común", que solo posibilite tratar de adaptarse a este funcionamiento, y no cambiarlo. Justamente ante esta problemática el mismo autor plantea la necesidad de una concepción alternativa que se enfrente a la desigualdad. Propone para ello una "ética de la liberación", es decir, una "ética de la dignidad" que, desde el lugar de los oprimidos, se reconozcan y confíen en sus "propias capacidades y potencialidades de vivir y de luchar" (p. 29). Para este autor "la dignidad es un valor fundamental de una ética de la autonomía y de la liberación" (p. 29) y por ello es fundamental para la emancipación social.

La puesta en práctica de esta concepción requiere algunos desafíos vinculados con sentirse parte de una red social y con la educación popular. El paradigma de la complejidad implica que se deben reconocer, en tanto seres humanos, como formando parte de una organización sistémica, ecológica, lo que implica pasar a funcionar en redes. Es decir, no pensar en términos de jerarquías sino de roles diferentes, todos igualmente importantes. Hay que "pensar y actuar en redes", y "una red es un proceso de producción en la que cada componente actúa transformando a los demás" (Rebellato, 1999, p. 37). A la vez, plantea que requiere ser flexibles y actuar de un modo sustentable:

> La flexibilidad se articular con la categoría de sustentabilidad; es decir, con la capacidad de utilizar recursos en forma adecuada, de modo de asegurar que el crecimiento no se autodestruya y no destruya a los seres humanos ni a la naturaleza. La flexibilidad es potencialidad para el cambio. La apuesta de una ecología de la mente (…) radica en una estrategia que ayude a las personas a conocer sus libertades, potencialidades y flexibilidades, pudiéndolas desarrollar con otros y en interacción con el ambiente (p. 42).

La educación popular liberadora ocurre cuando la educación se vincula con proyectos políticos para concientizar a la población oprimida y darles las condiciones para realizar transformaciones. En ese sentido, Rebellato (2000), define la educación popular como "un movimiento cultural, ético y político, donde los centros e instituciones deben desempeñar un papel de servicio con relación al movimiento popular en su conjunto y, en especial, a la construcción de los procesos de saberes y poderes sociales y políticos" (p. 51).

De este modo, para el autor, la educación adquiere un lugar fundamental, en tanto proceso de desocultamiento del poder que está en juego, un proceso que, a partir del reconocimiento de la situación de opresión de las masas, éstas pueden revelarse. Ocaño (2021), lo sintetiza diciendo: "Lo esencial que se recupera es la importancia del docente y de los contenidos conceptuales y científicos como instrumentos de liberación y superación de las prácticas sociales caracterizadas por la desigualdad y la dependencia" (p. 87).

2.4.5.2. La educación física para el sistema educativo en el Estado contemporáneo

En el 2005 se presenta el Programa de Educación Física Escolar, cuyos responsables son el Ministerio de Deporte y Juventud y el Consejo de Educación Primaria. Se destaca la concepción integral del desarrollo del niño, por lo tanto, se considera a la educación física una materia más del currículo escolar; potenciadora del aprendizaje. Se pretende que los docentes de educación física se integren al plan de cada centro escolar, así como a la planificación de aula. En este programa se propone como objetivo general contribuir al desarrollo de la persona a través de la motricidad. Los contenidos a enseñar son: familias de movimientos, juegos, juegos deportivos; capacidades condicionales; actividades en la naturaleza y actividades de expresión por el ritmo y la danza. Los

mismos los expresan en contenidos de carácter conceptual (saber), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser) (ANEP-CEIP, 2005).

En la actualidad cuatro hechos marcan la importancia que está tomando la educación física en el sistema educativo público. En primer lugar, el Proyecto de Ley (elevado por el Poder Ejecutivo el 11 de diciembre de 2006) que, en noviembre del año 2007 por iniciativa del entonces Presidente de la República, Dr. Tabaré Vázquez, se aprueba por unanimidad; la Ley n° 18.213 (2007) que declara obligatoria la enseñanza de la educación física en las Escuelas Públicas del país. En segundo lugar, la aprobación en agosto de 2005, como ya se señaló, del nuevo Programa Oficial de Educación Física Escolar. En tercer lugar, la realización del Primer Congreso Nacional de Educación Física: hacia una Política de Estado, realizado en 2005, en el que ocupó un lugar importante el tema "educación física en el ámbito educativo", en el marco del debate educativo que se estaba llevando a cabo a nivel nacional. En cuarto lugar, el artículo 40 de la Ley General de Educación n° 18.437, aprobada en 2008, donde dispone que la educación física, la recreación y el deporte forman parte de las líneas transversales del Sistema Nacional de Educación, potenciándola específicamente en el literal I, numeral 9 que dice "promover y jerarquizar la educación física, la recreación y el deporte en el ámbito educativo" (CEIP, 2013).

En el 2008 el Programa Escolar del Consejo de Educación Primaria (PECEP) se reformula y la educación física pasa a formar parte por primera vez del currículum obligatorio junto al resto de las disciplinas. El nuevo programa escolar tiene como eje los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural (Oroñoet al., 2022). Se ha elaborado con el propósito de integrar los Programas de Educación Inicial Común, Rural y Especial (PEICRE), como propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los niños y jóvenes.

En este Programa Escolar, la educación física se entiende:

> Como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños, apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad

> del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (ANEP-CEIP, 2005, p. 236).

2.4.6. Justificación de la enseñanza de la educación física en y para el sistema educativo

En Uruguay, la educación física (igualada a Gimnástica) se constituyó como disciplina obligatoria del currículo escolar para estar al servicio de la formación del ciudadano, en respuesta a las necesidades del Estado fundacional. Esta configuración cambió parcialmente, ampliándose sus funciones en el Estado de bienestar, en respuesta al proyecto nacional de democratización social.

En el presente, se observa un cambio radical en las configuraciones de la disciplina en términos epistemológicos que responde a un nuevo modelo social que privilegia la autonomía, la criticidad y la diversidad. De todos modos, la tradición higienista instalada desde fines del siglo XIX sigue presente y tensiona el campo. Así lo expresa Sarni (2018):

> Comúnmente se la ha atado a posturas reduccionistas, asociadas a la educación del físico, la actividad física, el ejercicio físico, un medio de educación del cuerpo, la educación del movimiento o a través del movimiento, educación de la motricidad, formación corporal, gimnasia, deporte (p. 27).

Como toda disciplina su historia es un juego entre tradición y novedad, dando diferentes respuestas a las siguientes preguntas: ¿para qué educación física en la escuela?, ¿qué educación física?, ¿qué movimientos físicos/prácticas corporales en ellas?, y ¿qué implica enseñar en/la educación física? La misma autora, Sarni (2018) aporta:

> En este sentido, la educación física convoca a un campo de poder y saber en el que los sujetos de ciertas sociedades y de ciertos tiempos históricos proponen y significan movimientos humanos que emergen de la resolución de conflictos propios de las luchas entre hegemonías y contra hegemonías de esos mismos tiempos. De esa contra escena constituida por un campo de combates no siempre

> visible, aunque siempre políticos, surge como resultado, para ese tiempo y para ese espacio, la educación física que será la protagonista principal de la época (p. 28).

En esta discusión, el rol del profesional de la educación física se constituye en eje del debate, desde su participación situada en tanto sujeto político. Así lo explicitan Corbo et al. (2020), que amerita la cita extensa:

> La presencia de la Educación Física en la escuela data de dos siglos. Desde sus comienzos hasta la actualidad, se ha conformado en base a las discusiones propias de cada época. Su constitución, su justificación y sus acciones didácticas fueron variando en consecuencias con las sociedades. Es así que la Educación Física escolar (Aisenstein, 2007) o la Educación Física como asignatura escolar (Devis-Devis, 2018), resulta de un particular recorte que dirime la tensión en un momento dado, entre la cultura física de un país y las justificaciones científicas que la avalan. Su resultado, mediado a modo de filtro (político) por la pedagogía, procura definir lo potencialmente más educativo (Aisenstein, 2007) para su proyecto particular, proyecto que inscribe en una sociedad concreta (p. 523).

Es entonces, que para poder comprender las formas y sentidos que asume la educación física en el sistema educativo es importante analizar la enseñanza de la educación física en sentido amplio, es así que en este apartado se propone reflexionar sobre la educación física como objeto para su enseñanza. A partir de reconocer la idea que plantea Sarni (2018a): “La historia de la educación física ha estado directa o indirectamente relacionada al movimiento y al cuerpo en movimiento como tema central, tanto a nivel de sus discursos como de sus prácticas” (p. 27).

Tradicionalmente para referirse a la educación física se utilizan como sinónimos ejercicios físicos, actividad física, deporte, un medio para la educación de cuerpo, gimnasia, entre otros tantos, esta situación no solo muestra una mirada reduccionista de la propia educación física, sino las dificultades de definirla, conceptualizarla y establecer su objeto de estudio. En el mismo sentido, aporta Rodríguez-Norma (2015):

> El territorio disciplinar ha estado históricamente atravesado por discursos y prácticas provenientes de distintos campos –pedagógico, salud, deporte, psicología, medios de comunicación, moda, estética- cuestión que ha sido abordada por los principales teóricos contemporáneos. Es decir, derivados desde lógicas distintas, a partir de preguntas divergentes las que solamente pueden ser comprendidas en el marco de los campos en que se originaron. Equivale a decir que está atravesado por prácticas y tradiciones teóricas que no solamente pueden contradecirse, sino que suelen ser abiertamente incompatibles (p. 2).

Se puede decir que a partir de lo que es considerado enseñar en general y en la educación física en particular, tanto a nivel de las políticas públicas desarrolladas en diferentes periodos del país, como, por las instituciones y docentes que llevan adelante dicha tarea, se seleccionan ciertos contenidos para su enseñanza, así como el modo de nómbralos, reflejando una indistinción entre: educación física, prácticas corporales, actividad física, deporte y ejercicio físico entre otros. Esta tensión excede al propio sistema educativo, es decir, se manifiesta en otros organismos estatales y privados del país. Sería interesante ver si el Estado y los actores educativos se plantean esa discusión y también en qué medida la academia aporta a dicho debate, a partir de la investigación, extensión y claro, la enseñanza.

Es así que se intentará esclarecer esta indefinición, a partir de la postura teórica asumida por el grupo de investigación, estableciendo algunos criterios para su análisis presentado por Sarni (2018, pp. 27-28):

- Como aquella que surge de alguna actividad humana.
- Actividad histórica y social construida por el hombre en ese particular entramado de tiempo y espacio.
- Inscrita en la cultura de cada sociedad y cada época.
- Resultante de la concreción de disputas, teóricas y prácticas.

A partir de estos criterios, se puede decir que no es posible hablar de una educación física, sino más bien de los sentidos y formas que asume la educación física para un momento histórico y contexto particular, a partir de ciertas disputas políticas en torno a la validez de su objeto de estudio y entonces, de ciertos movimientos significa-

dos para ese espacio y tiempo. Variando sus justificaciones y constitución, así como sus acciones didácticas para construir una mirada singular y propia, que legitima cierta educación física, a partir de dicha discusión política y de la tensión entre el campo académico y profesional.

Es así que Devís-Devís (2018), plantea la agrupación en dos grandes momentos la justificación de la educación física, representando una crisis de identidad:

a. *La educación del físico y del desarrollo del cuerpo físico.* Caracterizado por justificaciones extrínsecas, por ejemplo: la mejora de la salud, el sentido moral.
b. *La formación a través del físico.* Caracterizado por justificaciones intrínsecas, por ejemplo: su función socializadora, el desarrollo estético y los aprendizajes cognitivos.

Por su parte, Corbo et al. (2020, p.524), mencionan nuevos elementos a considerar a partir de esta crisis:

- Los de base puramente hedonista en la que, Huizinga (1972) y Caillois (1986) encuentran en el juego el valor intrínseco de la disciplina.
- Los de base culturalista, que sostienen que la escuela en tanto representación de la cultura ha de recortar de aquella, ciertas prácticas físicas a ser estudiadas (Thompson, 1980; Almond, 1987) en tanto forma de vida de la humanidad, lo que incluye la idea de trasmisión y transformación cultural.
- Los de la alfabetización física, (Whitehead, 2010) que enfatizan la importancia de la corporeidad para el desarrollo holístico de la persona.

Es entonces, que se puede decir, retomando el planteo realizado en su momento por Arnold (1991) y tomando los aportes de Devís-Devís (2018), así como, los de Corbo et al. (2020), que en la educación física contemporánea serían tres dimensiones y sus variaciones que se reconocen:

1. *La educación física a través del movimiento:* conforma una educación física con fines extrínsecos a ella, como ser emocionales, morales, para la salud o la ocupación del tiempo libre.
2. *La educación física sobre el movimiento:* conforma una educación física con fines intrínsecos a ella, como los saberes teóricos, fundamentados desde la salud o la cultura física.

3. *La educación física en movimiento:* conforma una educación física cuyo valor práctico se asume a partir del movimiento físico, también desde una perspectiva intrínseca con la característica de permitirle al sujeto la posibilidad de conocerse y conocer al entorno e implica el conocimiento y la comprensión.

Mencionando de nuevo a Devís-Devís (2018):

> Esta estructura tridimensional de Peter Arnold, a pesar de su utilidad para la selección cultural del currículo de la asignatura, presenta los contenidos de manera neutra y en un vacío sociocultural que puede terminar reproduciendo el statu quo. Por este motivo, hay que adaptarse a las necesidades actuales de una sociedad altamente compleja, respetando el carácter de servicio público de la educación física. Esto significa, de acuerdo con varios autores como Gimeno-Sacristán (2000) o Raewyn Connell (1997), fijarse en los procesos de transformación sociocultural, en particular la reconstrucción del conocimiento y la atención a la justicia social (p. 127).

Se vuelve importante, considerar la inclusión de la educación física en el sistema educativo, en relación al movimiento y a la vez que se reconoce que no es sinónimo de actividad física, ni de experiencia física, ni de deporte, sino que la educación física en el sistema educativo es una asignatura con valor y objetos de enseñanza propios. Así como, comprender que este movimiento, como lo anunciaba Arnold (1991), es la naturaleza de la asignatura. Al mismo tiempo, considerar la formación del practicante inteligente (no mecánico), al parecer de Velázquez-Buendía (2004), en ese movimiento a su condición de existencia de base en el currículo escolar.

En el mismo sentido Devís-Devís (2018), plantea que ese movimiento debe reconstruirse de forma compleja, en relación con otras estructuras de acción a efectos de conectarlos entre sus partes, y con actividades propias de la vida cotidiana.

A su vez Corbo et al. (2020), expresan que se vuelve imprescindible entender el movimiento a partir de ciertas dimensiones que lo constituyen:

- Una dimensión cultural particular y signado por ella. El movimiento que ingresa a la escuela conforma a aquel que se encuentra en la sociedad, representando una parte de su cultura.

- Una dimensión histórica cuyo significado ha variado con la sociedad en cuestión, y responde a variaciones morales, éticas y estéticas que habrán de ser tenidas en cuenta. Requiere atender a la formación del consumidor del movimiento.
- Una dimensión política, quizá la más presente, aunque la menos visible, y sin duda la más importante a futuro, en un mundo en el que el movimiento es más que nunca, solapadamente, vehículo de dominación social (p. 526).

Por su parte Sarni (2018a), profundiza en la concepción de la educación física de la escuela, en el entendido que debería ser diferente a la de afuera de la escuela, es decir, es un recorte de la cultura, en tanto asume las finalidades de una escuela socializadora y transformadora. Lo presenta de la siguiente forma:

> …esa educación física, la de la escuela, es sensiblemente diferente a la producida fuera de ella y que necesariamente debe ser así y no de otra manera, pues lo que sucede y construye la cultura escolar no es lo que sucede y construye la cultura académica… (p. 28).

Si se piensa el sistema educativo como un espacio construido por todos y para todos, es necesario un proyecto social emancipatorio construido colectivamente a partir de tensionar y cuestionar democráticamente lo que la cultura construye, con el fin de transformarlo y cimentar así, la cultura escolar de y para el sistema educativo. De este modo, se reconoce al sistema educativo como el lugar de circulación de saberes del campo de la educación física, configurado (inevitablemente y deseablemente), a partir del campo de la educación en general y en el mejor de los casos en diálogo con la producción de conocimiento (la academia).

Asimismo, se puede identificar dos lugares del sistema educativo en relación al conocimiento: por un lado, descontextualiza y contextualiza para su enseñanza saberes que no produce (la transposición didáctica) y, por otro lado, a partir del encuentro entre estudiantes y docentes genera un tipo de conocimiento colectivo a raíz de las propias prácticas de enseñanza. A la vez que, la conformación de los saberes de la educación física no provino de preguntas propias, sino que apareció como un cruce eventual a preguntas de otros campos. Así lo plantea Rodríguez-Norma (2015):

> La Educación Física podrá encontrar o, más aún, construir su espacio, en tanto asuma el desafío de comprender que su identidad (o identidades), en tanto proceso, se constituye como práctica social e histórica, es decir, política. En tal sentido, un análisis de los lenguajes, y de la identificación de las categorías que resultan fundamentales para pensarnos, se torna imprescindible ya que es a partir de ellos donde se constituyen discursos con efecto de verdad. Las innovaciones que se produzcan en el campo disciplinar serán posibles solo a partir del estudio de las condiciones de constitución de los discursos históricos que den forma a sus prácticas y, también a partir del estudio sobre los modos en que las prácticas configuran discursos (p. 3).

En síntesis, la educación física se constituye según Leymonié (2018, p. 9): "desde sus características como actividad propia del ser humano, construcción social y cultural históricamente situada y, como tal, sometida a disputas políticas, teóricas y prácticas". Así como, a partir de las relaciones entre las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza, cuestión que se desarrollara más adelante.

2.4.7. El sistema educativo uruguayo: una mirada curricular

Para comprender las transformaciones curriculares y el lugar de la educación física en el sistema educativo, es importante partir de un recorrido por su historia en función de los cambios curriculares, que expresan en mayor o menor medida, las intenciones políticas y teóricas de la educación y de la educación física para cada sub sistema. Es decir: ¿para que la educación física? y ¿qué educación física?, legitimando unos contenidos para enseñar y, por tanto, dejando afuera otros. En el sentido de justicia curricular que plantea Torres (2011):

> ... es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyec-

to amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático (p. 11).

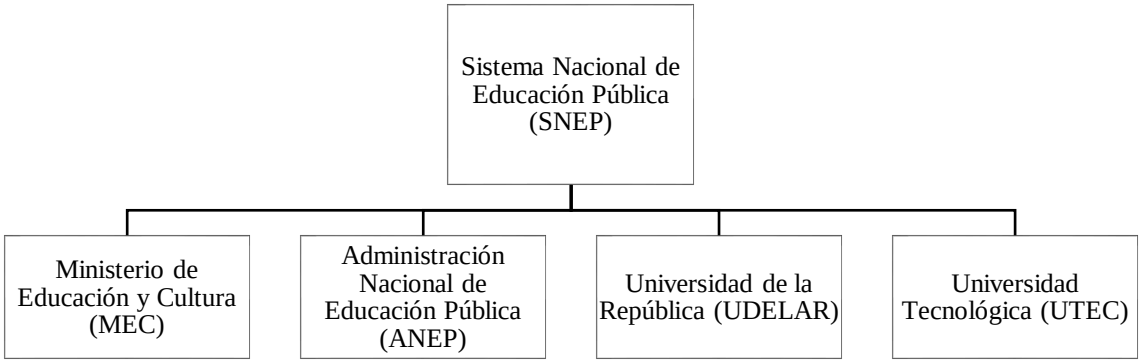
Es así, que se comprende la educación física en y para el sistema educativo como un proyecto amplio de intervención social y política. Es entonces, que para intentar comprender las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física en el sistema educativo (escuela, liceo y escuela técnica) de Maldonado, es importante situarse en el organigrama, finalidades y estructura del sistema educativo.

El Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP), fue creado por la Ley General de Educación 18.437 (2008) y según establece en el artículo 20 (Concepto): "El Sistema Nacional de Educación es el conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas para todos los habitantes a lo largo de toda la vida."

Está integrado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Universidad de la República (UDELAR) y la Universidad Tecnológica (UTEC). En la Figura 2.4 se presenta el organigrama para su comprensión:

Figura 2.4.

Sistema Nacional de Educación



A su vez, la misma Ley (2008) en el Articulo nº42 crea la Comisión Nacional de Educación (COMINE), en un intento por establecer vínculos entre las politicas públicas y las politcas educativas en todo el territorio nacional y entre los sub sistemas del Sistema Nacional de Educación Pública, garantizando los principios de la educación

pública en el Uruguay: universalidad, gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades. Los miembros de dicha Comisión (COMINE) según lo establece dicha Ley (2008) son:

- Los miembros de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública.
- Los Directores Generales de los Consejos de Educación integrantes de la Administración Nacional de Educación Pública.
- La máxima autoridad del Instituto Universitario de Educación.
- El Presidente del Directorio del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.
- Dos representantes de la educación privada inicial, primaria, media y técnico profesional.
- Un representante de la educación universitaria privada.
- Un representante de los trabajadores.
- Un representante de los trabajadores de la educación.
- Dos representantes de los estudiantes.
- Un representante de los empresarios.
- Un representante de las organizaciones no gubernamentales vinculadas a la educación (p. 11).

A la misma vez, se establece en el Artículo Nº 43 (Ley General de Educación n° 18437, 2008): COMINE constituirá un ámbito nacional de deliberación sobre políticas educativas del Sistema Nacional de Educación y tendrá carácter de asesoramiento y de consulta en los siguientes cometidos:

- Procurar la articulación de las políticas educativas con otras políticas públicas.
- Integrar comisiones de asesoramiento o de coordinación en temas vinculados a la presente ley y a otras normas de la materia educativa.
- Propiciar foros, congresos y conferencias referidos a temas educativos (p. 12).

Este estudio se centra en la ANEP, que es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de

educación inicial, primaria, media, técnica y formación en educación terciaria en todo el territorio uruguayo. Es un ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley nº 15.739 del 28 de marzo de 1985.

Está regida por el Consejo Directivo Central (CODICEN), integrado por cinco miembros y es el órgano jerárquico del cual dependen el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el Consejo de Educación Secundaria, el Consejo de Educación Técnico Profesional (antes conocido como Universidad del Trabajo o UTU) y el Consejo de Formación en Educación creado por la Ley de Educación de 2008.

Tiene por cometidos establecidos en el artículo 53:

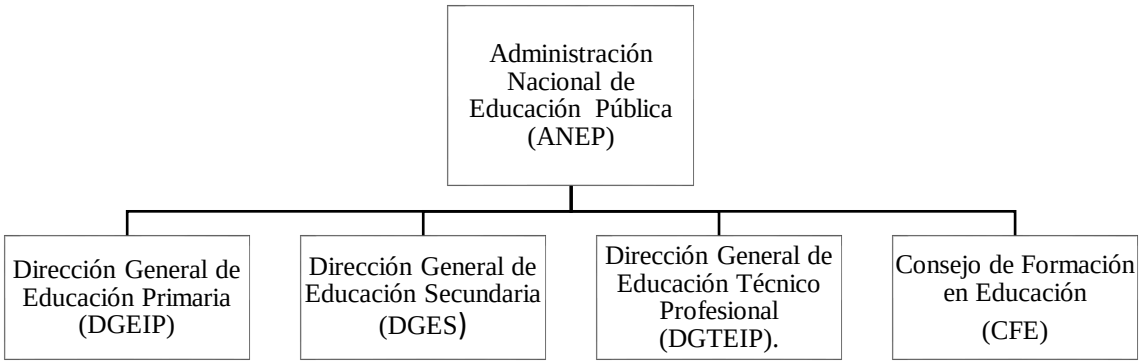
- Elaborar, instrumentar y desarrollar las políticas educativas que correspondan a los niveles de educación que el ente imparta.
- Garantizar la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas de su competencia a todos los habitantes del país, asegurando el ingreso, permanencia y egreso.
- Asegurar el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación establecidos en la presente ley en los ámbitos de su competencia.
- Promover la participación de toda la sociedad en la formulación, implementación y desarrollo de la educación en la órbita de su competencia (p. 14).

La ANEP, estuvo regida hasta el año 2021 por CODICEN, integrado por cinco miembros, siendo el órgano jerárquico del cual dependían el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) -antes conocido como Universidad del Trabajo (UTU) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) creado por la Ley de Educación de 2008. A partir del año 2021, se eliminaron los Consejos y se establecieron Direcciones Generales para cada nivel educativo: Dirección General de Educación Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGTEIP).

En la figura 2.5 se presenta el siguiente organigrama:

Figura 2.5.

Administración Nacional de Educación Pública



La DGEIP es el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública a cargo de impartir la Educación Inicial y Primaria del País, según lo establece la Ley nº 18.437 (2008) del 12 de diciembre de 2008. De acuerdo al Artículo nº24 de dicha ley:

> La Educación Inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural" y el Artículo Nº25, "la Educación Primaria tendrá el propósito de brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad (p. 6).

Al mismo tiempo se propone contribuir a la educación del ciudadano a partir de los siguientes ejes conceptuales: el docente como intelectual, el estudiante como sujeto de derecho y la teoría crítica social (Ponce de León, 2019).

Por su parte, la DGES es el órgano de la Administración Nacional de Educación Pública a cargo de impartir la educación secundaria de Uruguay (media básica y media superior), y de acuerdo con el artículo 26 de la Ley n° 18.437:

> La educación media básica abarca el ciclo inmediato posterior a la educación primaria. Profundiza el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promueve el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas (p. 6).

En lo que respecta a la educación media superior, abarca hasta tres años posteriores a la educación media básica, según las modalidades ofrecidas en el nivel y tienen un mayor grado de orientación o especialización.

La educación secundaria tiene como cometido esencial recibir a todos los jóvenes que han culminado sus estudios primarios para propiciar su proceso personal de desarrollo pleno y su adecuada inserción en la sociedad. Las aulas deben ser espacios de distribución del capital cultural de la sociedad, así como también ambientes de desarrollo de habilidades y destrezas personales y colectivas, donde el joven, en vínculo con sus pares y con los adultos pueda ir construyendo una ciudadanía responsable en el marco de un sistema de derecho.

Asimismo, la educación secundaria atiende a todas las personas que no hayan terminado en el tiempo esperado este ciclo educativo, a través de un sistema flexible que les permita hacerlo durante la vida adulta, con la convicción de que es indispensable que todos los integrantes de la sociedad puedan desarrollar los saberes y condiciones que el ciclo educativo de media ofrece en cumplimiento natural de la ley de Educación vigente y en ese sentido, la DGES (2021), expresa:

> En el entendido que la educación media es un derecho de todas las personas, se propician oportunidades de cursado adaptadas a las características de los colectivos singulares, y se ofrecen planes diversos y modalidades educativas flexibles y contextualizadas a las diversas realidades (p. 1).

Al mismo tiempo, se propone contribuir a la socialización de los estudiantes, a una preparación para la educación terciaria y a su inserción laboral (González, 2019).

Al igual que la DGEIP y la DGES, la DGETP, integra la ANEP y responde a los principios de laicidad, gratuidad e igualdad. Ofrece educación técnica y tecnológica de

nivel medio y terciario, y formación profesional básica y superior en todo el territorio del Uruguay.

La escuela técnica tiene sus orígenes en el año 1878 con la creación de la Escuela Nacional de Artes y Oficios, que en sucesivos períodos cambiará su nombre a Dirección General de Enseñanza Industrial (1916), Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU, 1942), Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP, 1985) y actualmente DGETP-UTU[10].

Tiene como cometido: impartir aprendizajes que posibiliten el desarrollo integral de sus estudiantes, respondiendo a la gran variedad de contextos, necesidades e intereses, estimulando la creatividad y la innovación técnica, tecnológica, científica y artística, e integrando los aprendizajes a la diversidad del mundo del trabajo como componente fundamental del proceso educativo (CETP, 2021).

Si bien en sus orígenes la escuela técnica estuvo fuertemente vinculada con la enseñanza de ciertos oficios: mecánica, electricidad y carpintería, paulatinamente se ha ido transformando, ampliando las áreas de desarrollo. Es así que a partir del 2011 se impulsa un desarrollo del área de la educación física, desde la perspectiva de la cultura física. Creándose los bachilleratos de deporte y recreación, ganando un espacio significativo dentro de la institución (Domenech, 2019).

2.5. Instituto Superior de Educación Física (ISEF)

El ISEF, es la única institución pública de Uruguay que se ha venido encargando históricamente de la formación de profesores y/o licenciados cuya formación pretende atender al amplio campo de la educación física en el país. En la actualidad funcionan cuatro sedes: Montevideo, Paysandú, Rivera y Maldonado. Blezio y Risso (2017), afirman que: “es el único servicio universitario que brinda carreras de grado y pregrado completas en todos los centros regionales de la UdelaR y este diferencial ha sido sustancial en la vida institucional” (p. 76). Los mismos autores agregan:

> Si bien el ISEF cumple funciones de enseñanza desde sus origenes en 1939, como Curso para la Preparacion de Profesores de Educacion Física, dependiente de la CNEF, a partir de la decada de los 90 empezaron a producirse transformaicones academicas significativas (p. 21).

[10]https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion

En el año 2006 el ISEF ingresó a la estructura universitaria al integrarse a la Universidad de la República, lo que supuso un difícil proceso de adaptación a las nuevas lógicas institucionales y con ellas a sus formas de enseñanza. Este largo y significativo proceso queda descripto en las memorias de los 10 años del ISEF en la UdelaR, se presenta de la siguiente manera: "El pasaje del ISEF a la UdelaR fue producto de muchas discusiones y acuerdos, en un proceso de diversas transformaciones institucionales que se iniciaron mucho antes del decreto de 2006" (Blezio y Risso, 2017, p. 19).

En este último aspecto hubo un profundo desafío para transformar la lógica de enseñanza imperante, principalmente centrada en una visión normalista de la enseñanza desde la tradición no universitaria, en contraposición a un modelo universitario en que el conocimiento se concibe en íntima relación con las tareas de extensión e investigación (Oroño et al., 2022). Como consecuencia, los docentes se vieron y se ven desafiados a actualizar y revisar sus formatos didácticos a la luz de la nueva institucionalidad. Queda expresado por los mismos autores de la siguiente manera: "A partir de 2006, como parte de la transferencia del ISEF a la UdelaR, la necesidad de desarrollo académico y fortalecimiento de la investigación ocupó un lugar central en la agenda institucional de reestructura" (p. 23). Es decir, el ISEF, antes de ingresar a la UdelaR, era una institución cuya tarea era primordialmente la enseñanza, lo cual condicionó la presencia y forma de entender la investigación, así como el vínculo entre la enseñanza y la investigación. A partir de la incorporación de ISEF a la Universidad, se suman como tareas la investigación y la extensión, así como una mirada integral de las tres funciones sustantivas de la docencia universitaria.

Otro aspecto que impactó directamente en el ámbito de la enseñanza fue la nueva Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria aprobada en agosto de 2011. Estos lineamientos y proyecciones forman parte de la llamada "Reforma Universitaria" (Oroño et al., 2022). El ISEF se vio particularmente conmocionado en lo que refiere a la democratización de la enseñanza superior y extensión de la matrícula de ingreso a la Universidad de la República que propone la ordenanza citada, en la medida en que implicó el aumento paulatino de su matrícula de ingreso, que tradicionalmente era limitada. Este significativo incremento en la matrícula de los estudiantes del ISEF compromete el formato actual de la enseñanza, así como de la investigación y extensión, desafiándola para una reconstrucción.

Moviliza la función universitaria plena, en el caso de la enseñanza, para buscar diferentes y más amplias formas de poner a circulación el saber, y en ese marco, revisar la producción de conocimientos de forma integral, pensado éste en relación a la investigación y la extensión. Es así que Blezio y Risso (2017), propusieron los siguientes objetivos:

- Favorecer instancias de actualización docente a través de la investigación e innovación educativa.
- Desarrollar y asesorar proyectos de investigación e innovación en el área.
- Generar un espacio para la divulgación y el intercambio de la información obtenida por medio de la indagación sistemática (p. 23).

En el caso particular de Maldonado, va a tener que redoblar esfuerzos por su escaso desarrollo académico en el campo de la educación física dada su fuerte tradición profesionalista. Así lo describía Caamaño (2009), preocupada por la enseñanza universitaria ya hace muchos años:

> La reflexión acerca del compromiso y de la responsabilidad que implica su función social y comprometida con un país, por el impacto individual, académico, institucional y social que su actividad produce en el contexto en que actúa, es imperativa. Es el enseñante quien, en definitiva, puede habilitar un contexto favorable para el aprendizaje o quien puede obstaculizarlo. Ello implica una responsabilidad moral y ética ineludible que se relaciona estrechamiento con el establecimiento de vínculos adecuados para potenciar el aprendizaje de otros (p. 32).

Según el documento de Reestructura Académica del ISEF, las unidades de apoyo a la enseñanza, a la investigación y a la extensión, trabajan al servicio de los departamentos y tienen como principal cometido asesorar y apoyar las políticas de enseñanza, de investigación y de extensión llevadas adelante por los departamentos de ISEF.

En este sentido, se vuelve imprescindible la articulación de las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión, con el objetivo central de producción de

conocimiento en el campo de la educación física en general y de las prácticas de educación física escolar en particular. Es de interés potenciar este objetivo en la región. Ya lo venía analizando en la propia Universidad de la República, Lembo (2009) aportando en relación al vínculo entre la investigación y la docencia universitaria, en sus palabras:

> La docencia universitaria no puede pensarse con independencia de la investigación y la extensión (ya que constituye la esencia misma de la UR de acuerdo al Art.2 de su Ley Orgánica); por el contrario, se nutre de ambas, y al mismo tiempo las promueve. Es la investigación la que establece una diferencia sustancial entre la educación universitaria y la terciaria (p. 104).

Sin embargo, como en todo proceso de cambio y ruptura con la "tradición", siempre se experimentan resistencias para llevar a cabo innovaciones en las formas de enseñanza. En este sentido, la definición de líneas de investigación que articulen la investigación con la enseñanza supone una estrategia clave para enfrentar estos desafíos.

Entendiendo la enseñanza y la investigación en dependencia dialéctica y dialógica y en tensión permanente. Así lo expresa Oroño (2022):

> Principalmente en el ámbito universitario que se encuentran en mancomunión , estableciendo una coherencia institucional, garantizando la democratización de los saberes que circulan, profundizando el conocimiento que surge de las prácticas de enseñanza y que son vertidas en el ámbito académico. Por consiguiente, no es posible disociar la enseñanza universitaria de la investigación universitaria, en el sentido de la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes y de los estudiantes (p. 9).

En este sentido, se debe favorecer la investigación en todos los espacios que la universidad brinda, colocándola en el lugar que la sociedad le demanda y para lo cual fue puesta en acción. Son espacios que muchas veces ha tenido que buscarlos e ingresar para consolidarse como campo de estudio académico, muchas veces no se reconoce el

lugar que el proceso de investigación se merece. Es así, que Blezio y Risso (2017), aportan al respecto:

> Los espacios que presentan mayores fortalezas comparten algunas características: la continuidad en el tiempo; la constitución de grupos de trabajo como espacios centrales de socialización académica, la formación de investigadores; la elaboración teórico-metodológica y formulación de proyectos; las apuestas por la formación de posgrados (maestrías y doctorados en Uruguay y el exterior); y el establecimiento de redes de intercambio académico (p. 25).

Sosteniendo que solo desde un paradigma crítico es posible la transformación de los ámbitos educativos universitarios y en consecuencia la transformación de la sociedad. Lugar que la universidad se debe preciar de tener, el lugar de pensar y de transformar las prácticas de enseñanza y de la investigación educativa, con un fin ético-político implícito en ella, la de debatir la realidad circundante, tensionarla, buscarle sus contradicciones, visualizarlas y transformarlas. Por lo tanto, el sentido de la universidad es mucho más que la enseñanza de contenidos, es la divulgación de la cultura académica.

En la misma línea, aporta Ocaño (2021):

> …en definitiva, apostar a un esfuerzo sostenido para la divulgación de la cultura académica, habitualmente pobre y desnuda y que dará lugar a un placer- a despecho de las urgencias pragmáticas del presente- ineludiblemente diferido. La academia y la educación, que al mismo tiempo reflejan e interpelan el orden social, por acción u omisión no son inocentes en la configuración de la cultura de la posverdad; pero -quiero creerlo- son la clave de la lucha por superarla (pp. 29-30).

En ese sentido, es fundamental para la producción de conocimiento en el ámbito universitario pensar más allá de la universidad, pensar para la sociedad y sus relaciones, es decir, la relación de la teoría con la praxis. La única forma de superar un interés práctico en la producción de conocimiento es construyendo para el proyecto social colectivo, partiendo de la superación dialéctica de las prácticas de enseñanza, pero enseñando

para la praxis y produciendo conocimiento para la praxis. En las palabras de Althusser (2015): "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" (p. 99).

Sin negar la primera revisión respecto a la enseñanza, y considerando los antecedentes mencionados, se propone avanzar hacia una conceptualización crítica de la enseñanza, como una actividad política que parte de la práctica para construir teoría que la enfrente y la supere, habilitando un movimiento de retorno sobre ella, es decir superando la práctica inicial. Entendiendo que es imposible separar la enseñanza de su relación directa con el acto investigativo crítico, por su relación en la transformación de realidad circundante, o sea, de la sociedad con la teoría y la investigación que la sustenta. Sería reduccionista pensar a la enseñanza como una actividad aséptica, despojada de los sentidos y las representaciones de quien la realiza (Oroño, 2020). Es pensar en todo lo contrario, en una enseñanza cargada de sentido y de sentir, basada en la transformación de los sujetos sociales, con la finalidad implícita de una sociedad más justa e igualitaria. Entonces la pregunta ya no es qué se entiende por enseñanza universitaria sino qué formación universitaria, para qué profesional, para qué sociedad. El mismo autor aporta: "llamaremos entonces práctica a un proceso social que pone a agentes en contacto activo con lo real y produce resultados de utilidad social" (p. 103).

En esa línea, la formación se concibe como un acto social, político e histórico, que reviste significado en un contexto particular, y que responde y está cargada de cierta ideología que impera en las experiencias de la práctica educativa y que se caracteriza por su complejidad. Recuperar el sentido pedagógico de prácticas habitualmente devenidas didácticamente, pero en el sentido más tradicional y comeniano de la didáctica. Que se entienda la formación universitaria como una acto político y cargado de ética, no solo profesional, sino, en sentido de ética-política, en el intento de responder el por qué y el para qué de la formación de los estudiantes. Desde y a partir de esta mirada, la enseñanza reclama y exige un compromiso de los docentes y de la institución en su conjunto, al menos desde dos cuestiones: 1. La reflexión desde la acción y 2. La puesta en marcha de dispositivos de intervención que tengan significado en este escenario conceptual en particular.

A partir de Sales et al. (2014) se entiende la formación docente concebida "como un proyecto colectivo de transformación" (p. 274), que requiere proponer la discusión

sobre ¿qué tipo de docente para qué tipo de sociedad? Y ¿qué tipo de docente se pretende para el campo profesional en sentido amplio y para el sistema educativo, en sentido restringido?, teniendo en cuenta que mayoritariamente los estudiantes avanzados y egresados del ISEF desempeñan su labor en el sistema educativo y en centros deportivos. Es decir, que solo un porcentaje muy bajo se dedica a la academia pura. Vale entonces volverse a preguntar: ¿para qué formamos? Y entonces ¿cuáles son los destinos de los recursos económicos? Es decir ¿en qué invertimos el presupuesto? Sin dudas que las respuestas a estas preguntas son variadas y tienen un sentido fuertemente político. Se entiende que es imposible disociar lo político de lo económico, este último condiciona las acciones del primero, la inversión del presupuesto es de suma importancia para establecer políticas acordes a lo que la sociedad demanda (Oroño, 2018). En consecuencia, lo económico condiciona, sin lugar a dudas, lo político y lo educativo. Razones por las cuales es necesario discutir dentro de los ámbitos de la universidad, no como algo abstracto, sino, en lo concreto que se vean las contradicciones por las cuales la inversión en presupuesto influencia directamente en las prácticas de enseñanza, en la investigación y en la extensión.

En ese sentido, Edelstein (2003), define las prácticas de enseñanza como "una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos" (p. 71). Desde la perspectiva del autor, reconocer esta dimensión de la enseñanza superior y en particular en la formación de futuros docentes, implica asumir necesariamente que estas constituyen un escenario posible para contribuir con la transformación social. Esta línea de trabajo propone alejarse de aquellas formas que piensan la práctica de enseñanza como un objeto en sí mismo, para visualizarla como parte de un proceso mucho más complejo de la formación del docente para la educación física. En la línea del autor, se entiende que es fundamental profundizar sobre esta temática dado que la actualización del conocimiento en esta materia es central al momento de conformar las prácticas pedagógicas y de enseñanza. El desarrollo académico del área sobre este tipo de problemáticas es necesario, además, a los efectos de legitimar el proyecto académico en el campo de la profesión.

En la misma línea Freire (2008), expresa que la educación no cambia al mundo, pero cambia a las personas que pueden cambiar el mundo, sobre todo para entender que la justicia social no se resuelve en los niveles ideales, es decir, en la metafísica de los discursos, sino que la teoría debe pensarse para enfrentar los problemas estructurales,

llegar a la crítica del modelo y a sus relaciones de producción. Es decir, que la teoría es para sí, se mueve dialécticamente con las relaciones de producción. Se vuelve imprescindible proponer que la producción de conocimiento se vuelque a la praxis. En palabras de Ocaño (2021):

> Se concibe las posibilidades de la agencia humana para superar la educación que oprime por la educación que libera. Ésta, en tanto solamente puede realizarse en comunión, en la praxis dialógica con los otros (y no sobre los otros o para los otros) es acción colectiva transformadora (p. 39).

Y todo esto en el marco de una tradición de enseñanza que no implica necesariamente y como condición tener formación en enseñanza universitaria, que señala como suficiente la especificidad en torno a un saber y no en la tarea de enseñar. Recién en los últimos años la Universidad de la República ha desarrollado políticas y líneas de acción en torno a la formación en enseñanza de sus docentes. Así lo expresan y profundizan, Martín del Poso et al. (2017):

> …también nos recuerda que los profesores universitarios no reciben formación docente, a diferencia de sus colegas de otros niveles educativos. Esta situación se sustenta en dos supuestos profundamente erróneos: “para enseñar basta con dominar el contenido” y “a enseñar solo se aprende enseñando”. Margalef y Álvarez (2005) insisten también en esta idea y en la creencia extendida de que “lo pedagógico” es un añadido que en nada incide en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (p. 24).

Se evidencia, entonces, la necesidad de pensar la enseñanza desde su vínculo con la praxis y con la realidad de cada institución a partir de la normativa vigente y de las reflexiones en torno a las funciones docentes sustantivas. Reflejando el sentido dado a las prácticas de enseñanza por Oroño et al. (2020):

> Se trata de una relación singular para la construcción de un saber práctico de carácter artesanal que implica la interacción con otros, y en este sentido, se distan-

> cia de la concepción iluminista del conocimiento. Por tanto, es relevante señalar la vigencia del pensamiento del pedagogo brasileño Paulo Freire (1974) quien argumenta que, una educación liberadora, exige repensar las relaciones entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento, entre aquello que está afuera de nosotros y de lo que nos podemos apropiar y nuestra propia subjetividad (p. 135).

Siguiendo a los autores, se destaca la imposibilidad de pensar la enseñanza en la educación superior sino se piensa en las posibilidades de agencia que tiene la universidad, es decir, la universidad es el espacio por excelencia de producción de conocimiento, pero ese conocimiento que se produce solamente puede tener lugar en la praxis a partir de pensar a los sujetos como agentes. Es un conocimiento que debe pensarse para volver a la praxis, no para quedarse en la teoría abstracta. La única forma de encontrar el lugar para la transformación de la universidad es pensar en la producción de conocimiento dialécticamente vinculado con la praxis. Es tarea fundamental de la universidad producir conocimiento para la transformación de la praxis.

Es entonces que la perspectiva desde la que se va a desarrollar el proyecto coincide con la conceptualización de didáctica de Litwin (2015):

> Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los/las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado (pp. 94-95).

Es la didáctica una de las múltiples dimensiones que componen el fenómeno educativo considerado globalmente y como constitutivo de la sociedad, al igual que los aprendizajes, la supervisión, el currículo, las instituciones, los estudiantes, los saberes, los docentes. Por su parte, Fiori y Leymonié (2020), aportan:

> La didáctica como una guía para la acción docente, en el entendido de que se trata de un campo de conocimiento que se ocupa de analizar e interpretar las situaciones de enseñanza a la luz de los posibles epistemológicos, los posibles psicológicos y los posibles pedagógicos (p. 1).

Se puede dimensionar el lugar de la didáctica en la práctica profesional en tanto campo de conocimiento situado, es decir, responde a contextos particulares y momentos particulares, que dan forma a la enseñanza para una sociedad en particular. En palabras de los mismos autores, Fiori y Leymonié (2020):

> Es teórica pues responde a la concepción de educación de una determinada sociedad, es histórica pues sus propuestas responden al momento histórico que se vive y es política pues se encuadra en un proyecto de sociedad. Cada sociedad, en cada momento histórico, consolida su proyecto educativo, siendo el didacta un profesional de la enseñanza, que desarrolla su práctica docente actuando y reflexionando sobre la misma (p. 2).

La educación es un conjunto de prácticas, que son en sí mismas sociales. Todo lo que pasa "afuera" de la institución educativa ocurre también "dentro" de ella; pero también la educación contribuye a forjar en algún sentido el todo social. Todas las dimensiones de la educación son prácticas sociales históricamente construidas y situadas en un contexto político, cultural y económico determinado. Esto quiere decir que ninguna de ellas tiene un sentido único, neutro, atemporal y aespacial, sino que es necesario reconstruirlo en clave histórica, teórica y ético-política. Así ocurre con la educación física y la didáctica. Pero, por otra parte, no es posible abordar la didáctica en forma recortada y aislada del resto de las dimensiones educacionales, o independientemente del marco ético-político y económico construido a lo largo del tiempo. En este sentido, Rodríguez-Anahí (2020) expresa que:

> …las prácticas de formación, como las prácticas docentes, hallan su sustento teórico en las dimensiones política, epistemológica, cultural, histórica, filosófica,

social y pedagógico-didáctica. Demás está decir que las prácticas de la enseñanza de la educación física no quedan por fuera de esta premisa (p. 80).

Quien desempeña el rol de docente de educación física y, sea cual sea la referencia explícita sobre el fundamento y tratamiento sugerido por el sistema educativo para con la educación física escolar, despliega sus intenciones en el recorrido alguna configuración didáctica.

En la misma línea, Litwin (2012, p.13), define las configuraciones didácticas como "la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento". En otras palabras, refiere a la selección de contenidos, la forma de pensar los objetivos y la evaluación, que devienen de la toma de decisiones por parte del docente. Y al mismo tiempo, configuran ciertas formas de abordar el campo de conocimiento de la educación física, así como la enseñanza en relación al aprendizaje, a partir de las decisiones metodológicas que toma el docente en términos no solo prácticos, sino en la relación teoría y práctica. El mismo autor manifiesta que "los recortes no deberían ser expresión de la ignorancia sino del marco teórico-ideológico de quién realizó la selección o de la comunidad que así lo aceptó" (p. 49).

Dentro de los grupos de estudio de ISEF, se encuentra el de estudios sobre la didáctica de la educación física que a nivel nacional ha culminado sus primeros proyectos macro de investigación que, si bien hasta ahora han dado cuenta de asuntos aún exploratorios, fueron ocupándose de las enseñanzas de los docentes de educación física que trabajan en el sistema educativo público. A estas acciones se suman varios programas de formación permanente que se han brindado desde 2013 hasta la fecha a nivel principalmente de la zona, especialmente destinados a la escuela y actualmente trascendiendo a éste subsistema hacia el liceo y la escuela técnica.

Este trayecto del trabajo antecedente ha dado cuerpo teórico a un grupo de investigación, el cual a la fecha se ha constituido en torno a una línea que procura indagar en las Políticas Educativas y la Formación Docente, particularmente las prácticas de enseñanza. Dentro de dicho grupo, este trabajo se enmarca en la línea sobre estudios respecto a la enseñanza de la educación física en el sistema educativo.

Se puede decir, según Oroño (2017, p. 184), que las formas particulares de la enseñanza: "delinean en las prácticas educativas alguna idea respecto al hombre, la cultura y la educación física dentro del sistema educativo formal". En suma, la propuesta de

enseñanza del docente define sutilmente en su recorrido, su idea sobre la educación física: para, en y de la escuela. Y, por ello, políticamente, aunque de forma más o menos intencional, construye, algún tipo de vínculo con la cultura (corporal del movimiento en este caso) y la sociedad, por lo tanto, legitima lo legal de alguna forma.

El proceso que comienza en el año 2007 con la legalización de la educación física escolar a partir de la Ley nº 18.213, impulsa una etapa de legitimación de la educación física, mucho más larga y profunda, cargada de múltiples matices y aportes teóricos, de orden muy diverso, y nutrida en ocasiones más de incertidumbres que de certezas. Es frecuente y deseable en este tipo de procesos, la convivencia de diferentes modelos de enseñanza, dados por una construcción teórica y cultural muchas veces compatibles entre sí, y muchas otras no, que serán el punto de partida hacia una construcción colectiva de la educación física escolar. En función de dicha diversidad, se presenta como situación problema, la diversidad de interpretación y abordaje de los contenidos presentados en los programas de educación física de los tres subsistemas (escuela, liceo, escuela técnica), producto de la multiplicidad de visiones de la realidad que coexisten en un espacio con características culturales comunes, muchas de las cuales no son producto de una construcción histórica y política, sino que tiene sus raíces, en una construcción didáctica personal, producto en ocasiones, de la propia trayectoria de vida del docente. Este hecho viene acompañado de la dificultad en la delimitación del campo de conocimiento de la educación física escolar. En este sentido, Peri y Ruga (2019), refieren desde el sentido de la relación didáctica que: “el docente construye su práctica a partir de un sentido social, histórico y político que le confiere cierto significado y no otro, contribuyendo así a cierta manifestación particular de la práctica deportiva” (p. 17). Según Davini (2015):

> … cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necearía reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales (p. 29).

Es interesante el análisis realizado por Noble (2019), a partir del planteo de Kemmis (1996, citado en Carr, 1996):

> La noción de práctica educativa como un espacio poblado de sentidos y significados, a los cuales se hace imprescindible intentar interpretar desde, al menos al decir del autor, cuatro focos de atención:
> 1. Las intenciones del profesional: sus intereses, objetivos, propuestas.
> 2. El marco social desde donde esas intenciones son interpretadas por los destinatarios: los significados que un grupo particular de sujetos les atribuye a ciertos signos.
> 3. El plano histórico: desde una doble dimensión, en tanto práctica se consolida en un lugar y en un momento específico, se hace reflejo de una cultura (y no de otra), pero también se constituye una dimensión histórica que se inscribe cotidianamente en las diferentes relaciones y roles que se desarrollan entre los actores de un ámbito determinado;
> 4. El plano político: desde una lógica de que en toda organización de grupos de sujetos se desarrollan relaciones de poder y de que estas dinámicas, muchas veces, opacan los intereses reales frente a los explícitos (pp. 11-12).

Desde esta perspectiva de práctica, es imprescindible reconocer que las diferentes formas de enseñar la educación física se verán interpretadas a partir de los sentidos y formas que despliegan los docentes en sus propuestas. En síntesis, se pretende centrar la discusión en la problemática instalada en el campo de la educación física, en términos de prácticas. Se reconoce que la enseñanza es una actividad práctica, y en este sentido Camilloni et al. (2007) aportan:

> Práctico no es instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico (p. 149).

En este trabajo se concibe la didáctica como una ciencia social cuyo objeto de estudio es la enseñanza. Y, a su vez, a la enseñanza como práctica social institucionalizada (el sistema educativo), por tanto, política, ideológica, que pretende articular el proyecto político con la realidad de cada contexto, así como con los distintos actores que allí participan. En un intento por colaborar con la construcción colectiva de la buena enseñanza sin olvidarse que el docente es un sujeto situado (histórico, político, teórico, social y cultural) y por tanto toma decisiones particulares para un contexto particular y deseable a su vez, que tome decisiones en conjunto con sus estudiantes.

La enseñanza, en tanto práctica, se desarrolla históricamente y, por tanto, hay que analizar como práctica situada (es decir, en el contexto histórico, social y político en el que se inserta) que ocurre entre sujetos (docente y alumno/s) que también tienen su propio sentido histórico, social y político. Davini (2015), señala que:

> …la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político. Implica siempre un compromiso y una responsabilidad social y del Estado con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y la ciudadanía, y conlleva que los educadores asuman un compromiso ético y político en tanto actores comprometidos con su tiempo en la búsqueda de prácticas más justas y democráticas (p. 32).

En términos generales, se podría decir entonces, que la enseñanza es una práctica cultural entre docente y alumno/s. Por tal motivo es difícil pensar en una receta que solucione la buena práctica de la enseñanza, sino más bien en una configuración cambiante y en construcción permanente según los sujetos involucrados que establece un modo de relación en torno al saber. En este sentido, Mazza (2020) aporta:

> …es la práctica en tanto práctica. Estamos aquí en el nivel de la acción profesional misma, en la que el protagonista es el docente, que pone a jugar saberes y que se forma, en parte, a partir de la experiencia y, en parte, a través de procesos formales de formación, pero que, fundamentalmente, actúa en un aquí y ahora; por eso decimos que la acción es espacial y temporalmente situada…la práctica es un fenómeno, un hecho vivido y, como tal, irreproducible (p. 73).

Se puede reconocer, que al analizar las formas de abordar la enseñanza de las disciplinas es imprescindible colocar en un plano central el debate sobre el contexto histórico y político en el que ésta se desarrolla. Se trata de la necesaria tarea epistemológica que reclama la enseñanza, mediante la cual se analizan cómo se construyen las decisiones pedagógicas, cuáles han sido las determinantes histórico-sociales que han generado o facilitado su producción, cuáles son sus limitaciones, y qué tipo de hombre promueven. Las respuestas a estas preguntas permitirán que el docente desarrolle una visión consciente sobre las decisiones tomadas, que le facultará a validarlas u optar por la búsqueda de alternativas. En el mismo sentido y en relación a la enseñanza llevada adelante desde una perspectiva éticamente responsable, Darder (2017) afirma:

> …todos los educadores perpetúan valores políticos, creencias, mitos y significados respecto al mundo. Por ende, la educación tiene que entenderse como un proceso institucional de politización (o de despolitización) que condiciona a los estudiantes para que se atribuyan a las normas ideológicas dominantes y a las suposiciones epistemológicas del orden social predominante (p. 21).

Es entonces que para acercarse a la "tarea óptima" del docente es necesario concebirla no como una tarea "acabada", sino en construcción permanente entre el docente y los alumnos. Es decir, no alcanza con analizarla solo desde su perspectiva instrumentalista, sino, considerarla desde su perspectiva política. Asimismo, es importante entender que no es universal, sino que, por el contrario, para cada alumno habrá una tarea óptima, así como para cada docente habrá una tarea óptima. Lo interesante es construirla a partir de los supuestos de cada uno de los involucrados y reconstruirla permanentemente, para y en ese contexto en particular. En este mismo sentido, Anijovich y Mora (2014), desarrollan el concepto de buena enseñanza como:

> …aquella con intencionalidad definidas y explicitas, que promueven la interacción entre alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a sus ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer; lo lleva a la práctica, recupera de

modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones (pp. 31-32).

La reflexión planteada ha llevado a señalar que se vuelve imprescindible partir de la idea que no existe un modelo, que al ser aplicado efectivice el proceso de enseñanza. Según los autores mencionados, por el contrario, se parte de la concepción de enseñanza como una configuración cambiante que parte de entender que:

- No se trata con objetos sino con sujetos históricos, políticos y teóricos; es decir, culturales. Es importante que se reconozca lo que cada docente es como sujeto situado (histórico, político y teórico), para a partir de ello, configurar y reconfigurar la enseñanza.
- Los hechos son construcciones particulares; por tanto, su significado depende de sus intérpretes, de los actores que lo producen en un contexto determinado. Las funciones que se le atribuyan a la enseñanza y su propia concepción están supeditadas al propio perfil del docente. Por ello es relevante detenerse en las posibles funciones del docente.
- Es necesario tener presente las necesidades e inquietudes de los otros. En este sentido es fundamental que el docente desarrolle competencias sociales y emocionales para reconocer las inquietudes y necesidades de sus alumnos.
- Entender tanto al docente, como al estudiante, además de como investigadores como sujetos reflexivos de sus prácticas.
- En definitiva, la enseñanza tiene sentido tanto para el docente como para el estudiante si es significativa para cada uno de ellos.

En ese sentido, para una construcción colectiva del conocimiento, lo deseable desde esta perspectiva, es la toma de decisiones conjuntas de parte de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, para su trascendencia social y cultural.

En esta línea Camilloni (2007), presenta algunas premisas que se entiende son necesarias para comprender la importancia de la planificación como generadora de una cultura escolar particular en cada institución, estableciendo un esquema de valores, formas de pensar y actuar propias; configurando la enseñanza no solo a partir de las estructuras e intenciones políticas manifestadas en el primer nivel de concreción curricular, como es el programa de cada uno de los subsistemas para la educación física, sino en una interpretación del programa dada su propia cultura institucional muchas veces ma-

nifestadas en el proyecto de centro (como segundo nivel de concreción curricular). Legitimando de esta manera la educación física para el sistema educativo y del sistema educativo.

- Las distintas formas de configurar la enseñanza son válidas en tanto responden a las necesidades de quien aprende. La planificación como un dispositivo técnico elaborado por otros, para ser aplicada por el docente, no tiene cabida en relación a la postura asumida al inicio.
- Es necesario descontextualizar los conocimientos del ámbito académico y contextualizarlos para la realidad concreta, transformándolos según la lógica de la enseñanza.
- Es imprescindible reflexionar y cuestionar los sustentos teóricos y prácticos establecidos en los programas de cada subsistema del sistema educativo.
- Hacer todo lo posible para generar entradas al conocimiento a la mayoría de los estudiantes, sabiendo que no todos aprenden de la misma manera y al mismo tiempo. Transformando la enseñanza en una posibilidad para el aprendizaje situado (histórico, político, teórico, social y cultural).
- La evaluación es necesaria en el proceso recursivo de la planificación para tomar nuevas decisiones que permitan una mejor enseñanza pensado en el que aprende. En este sentido, la supervisión orientada a la certificación en cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados a priori del acto de enseñanza, no garantiza ni la buena enseñanza, ni el aprendizaje y por supuesto no resuelve los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, en este caso de la educación física. Se vuelve necesaria la participación de los estudiantes en la evaluación como parte del aprendizaje. También Camilloni (2007), expresa:

> Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presentan en su trabajo; si pensáramos que todo está bien en la educación o que es poco lo que se puede hacer para mejorarla, entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido (p. 21).

En la misma línea, se parte de la convicción de que siempre se puede enseñar mejor, si se reflexiona y analiza el diseño curricular. Así como, si se entiende la ense-

ñanza, el aprendizaje, la metodología y la evaluación como prácticas indisociables y necesarias de ser explicitadas en la planificación, entendida esta última como hipótesis. Así Stenhouse (1996), indica:

> Una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenido/métodos. Posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas las premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y que yo me interese por seguirla y puede que yo me proponga a mí mismo el currículum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis. Para poner a prueba este currículum hipotético, resultaré favorecido si puedo contar con la cooperación de mis alumnos: ellos y yo juntos necesitamos evaluar las hipótesis (p. 106).

De esta manera, queda clara la importancia y el valor de comprender la enseñanza y la evaluación como prácticas no sólo afines, sino en relación de dependencia ontológica, es decir, no son causales. En este sentido, Oroño (2021, p. 7), señala: “Las propuestas de enseñanza posibilitan el aprendizaje a partir de las decisiones previstas en sus prácticas asociadas (planificación, metodología y evaluación)”. Cada una de ellas está sostenida en un discurso que al ser político e ideológico es pedagógico y son puestas en juego como prácticas para enseñar. En sentido amplio se puede decir, que en ocasiones siempre que se enseñanza se educa para la libertad o para el adoctrinamiento y es el docente quién a partir de sus decisiones toma un camino u otro consciente o inconscientemente.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

3.1. Introducción

En esta investigación se estudian las relaciones entre planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física en el sistema educativo: escuela, liceo y escuela técnica de Maldonado.

Es un trabajo de carácter descriptivo e interpretativo con metodología cualitativa, con una validez interna en el sentido de confiabilidad de sus conclusiones en relación a las fuentes de datos primarios recabados (entrevistas) pero no validez externa en el sentido de generalizable para el universo total, ya que los sujetos entrevistados no constituyeron una muestra representativa de ese universo total, sino que ostentaron una representación cualitativa en función de los perfiles de las actores intervinientes. Asimismo, se pretende dar una perspectiva fenomenológica, es decir, desde la propia perspectiva del actor, en este caso particular la perspectiva de los docentes de educación física. Las unidades de análisis serán las prácticas de enseñanza de educación física en los distintos centros educativos (escuela, liceo, escuelas técnicas).

3.2. Diseño de la investigación

Dada la insuficiente reflexión académica y, por tanto, el reducido avance en relación con el objeto de estudio -en términos descriptivos, identificación de variables intervinientes, elaboración de hipótesis, así como en eventuales relaciones de causalidad y, más aún, referidos a elaboraciones explicativas generales- se desarrolló un diseño de corte cualitativo, intentando ahondar sobre las relaciones entre planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física, llevadas a cabo por sus docentes, para la educación física en el sistema educativo uruguayo (escuela, liceo, escuela técnica).

Según Taylor y Bogdan (1987), la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido “a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pp. 19-20). En el mismo sentido, Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), aportan: “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (p. 358).

Es entonces que se pretendió analizar las prácticas de enseñanza de los profesores de educación física en los centros educativos desde esta mirada cualitativa, intentando interpretar dichas prácticas. Se reconoce que cada análisis depende de quién lo realiza, por lo tanto, no es único, sino que admite variadas interpretaciones.

Se trata de una investigación de carácter descriptivo dado que es insuficiente (en Uruguay) la profundidad de los temas investigados y es necesario adecuar la caracterización del tema de estudio precisando la información de estudios exploratorios anteriores. Por lo que, aún no hay un acumulado de conocimiento suficiente sobre el tema, considerando que los docentes recientemente incorporaron las tareas de investigación y extensión. Es entonces que se pretende determinar las propiedades para generar nuevas categorías conceptuales.

Si bien los resultados obtenidos no son generalizables, dados las características de la investigación, representan un acercamiento de carácter descriptivo de una situación particular en función de un objeto específico, las relaciones entre planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física en el sistema educativo (escuela, liceo y escuela técnica) en el departamento de Maldonado.

No obstante, con la restricción de no tener validez externa, la investigación tiene también una dimensión explicativa referida a esa situación concreta y a las relaciones entre los componentes analizados.

Asimismo, se pretende dar una perspectiva fenomenológica, es decir, desde la propia perspectiva del actor (en este caso particular la perspectiva de los docentes de educación física entrevistados); en tal sentido Taylor y Bogdan (1987), afirman que “el fenomenólogo busca la comprensión por medio de métodos cualitativos tales como la observación participante, la entrevista en profundidad y otros, que generen datos descriptivos” (p. 16).

Se trató, entonces, de analizar las prácticas de los docentes de educación física de los centros educativos desde su propia mirada a fin de intentar comprenderlas. Las unidades de análisis fueron las prácticas de enseñanza de educación física en los distintos centros educativos (escuela, liceo, escuela técnica). Las fuentes de información de datos primarios son los docentes entrevistados en el trabajo de campo y, como aporte de triangulación instrumental o metodológica, la observación directa y externa de 99 clases por el investigador.

Para dar tratamiento y responder al problema de investigación, así como a los objetivos tanto general como específicos, se procedió de la siguiente manera: para identificar los rasgos principales que habilitan la descripción de las prácticas de enseñanza de cada uno de los docentes, se recurrió a las entrevistas en profundidad. Se parte de considerar que es en su discurso donde se reflejan los supuestos básicos subyacentes que sostienen sus prácticas, en este caso las prácticas de enseñanza de la educación física para el sistema educativo. En dicho sentido, se afirma que las prácticas de enseñanza se construyen y sostienen a partir de las decisiones que toman los docentes en sus clases y que dichas decisiones, a su vez, devienen de una particular forma de entender el mundo y la enseñanza en el mundo, es decir de una mirada teórica particular que configura eso que se llama concepciones.

Se agrega, además, que más allá de aquello que el docente sostiene como idea, el universo de lo concreto se define en sus prácticas. Es decir, que más allá de lo que dicen sobre los aspectos particulares de su enseñanza, esa expresión no trasciende la abstracción del discurso y es por tanto insuficiente en tanto no se materialice en el día a día, en el desarrollo de las clases. En este sentido, se procedió a procesar la información proveniente de las entrevistas (que se les denominaron los dichos) y las consignas que se registraron a partir de la observación de sus clases (que se les denominaron los hechos), esto último en el entendido de que la conducción de la enseñanza se configura a partir de las consignas que elaboran y brindan los docentes en sus clases. Es así que se pretendió conocer y comprender la relación entre las concepciones de los docentes y las consignas que conducen su enseñanza, es decir, la relación entre los dichos y los hechos.

Se entiende que la investigación propuesta constituye un aporte innovador al campo de la educación física, dado que presenta un análisis desde la perspectiva de los propios docentes a partir de sus consignas, cuestión que en general, no es estudiada desde dicho enfoque. También porque se identificaron variables intervinientes que permitirán, en futuras investigaciones, reflexionar sobre las características de cada una y, tal vez, establecer su respectiva incidencia y potencialidad explicativa general, en un intento por determinar las propiedades para generar nuevas categorías conceptuales.

3.3. Población y muestra

Total de la población (universo potencial): 124.

- Docentes de la escuela: 52 profesores.
- Docentes del liceo: 56 profesores.

- Docentes de la escuela técnica: 16 profesores.

Se recurrió en calidad de informantes calificados a: director coordinador de educación física de las escuelas del departamento, profesor articulador zonal de educación física de los liceos del departamento y coordinador de educación física de las escuelas técnicas del departamento, a partir de cuyas narraciones se logró una aproximación general al tema de la investigación que permitió identificar las fuentes de datos secundarios, así como los perfiles necesarios para alcanzar una adecuada representación cualitativa.

Es importante dejar claro que dicha selección de unidades de análisis no es acabada, en el sentido manejado por Glaser y Strauss (1967, citado por Valles 1997): "Las muestras de estudios cualitativos no están generalmente pre especificadas, sino que pueden evolucionar una vez comenzado el trabajo de campo" (p. 93). Así mismo, aportan Hernández Sampieri et al. (2014), respecto a la muestra, por un lado, la considera "tentativa, sujeta a la evolución del proceso inductivo" y por otra entiende que "puede contener cierto tipo definido de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden agregar otros tipos de unidades y aun desechar las primeras" (pp. 384-385).

Para seleccionar a los docentes se consideró, según Valles (1997), el criterio de "selección de contextos relevantes al problema de investigación" (p. 91). En este caso, los docentes que en la actualidad trabajan en el sistema educativo uruguayo del Departamento de Maldonado, con más de cuatro años de ejercicio de la tarea de enseñanza de la educación física en el sistema educativo, buscando que los entrevistados superen su momento de incorporación en tanto novatos al sistema educativo (Huberman, 1992). El autor establece que el ciclo de vida profesional del docente sigue las siguientes fases o estados: 1. de uno a tres años de carrera es la entrada, el tanteo; 2. de cuatro a seis años es la estabilización y la consolidación de un repertorio pedagógico; 3. de siete a veinticinco años, la serenidad, el distanciamiento afectivo, el conservadurismo; 4. de treinta y cinco a cuarenta, el desvinculamiento.

Según el mismo autor, definir las unidades de análisis, esto es, definir a aquellos sujetos posibles a ser entrevistados en profundidad, supone metodológicamente y en primer lugar una entrada al campo amplia a modo de mapeo inicial o (pre) entrada, en la cual se aplicó un cuestionario a los docentes. A partir del análisis de cuestionarios recabados en el primer ingreso se seleccionaron "casos individuales". Para la elección de esos casos se consideró particularmente la triangulación entre aquellas respuestas sensi-

blemente diferentes entre los docentes, que podrían evidenciar diferentes formas de presentar la enseñanza, la validación de las diferentes prácticas mediante la consulta a informantes calificados (coordinadores de educación física) y la disposición de los docentes a participar de la investigación. Se seleccionaron 12 casos para trabajar en profundidad. Todos estos docentes son egresados del ISEF y sus cargos son de carácter efectivo en el sistema educativo donde desempeñan su labor y hace más de cuatro años que trabajan en la enseñanza de la educación física.

Como se mencionó, al momento de llevarse a cabo el trabajo de ingreso al campo correspondiente a la primera etapa de la investigación (2021) la plantilla de docentes de educación física que trabajaban en el sistema educativo público en Maldonado-Uruguay, estaba conformada por 124 profesores. Distribuidos de la siguiente manera: 52 profesores en escuelas, 56 profesores en liceos y 16 profesores en escuelas técnicas.

Para trabajar en profundidad, se definieron las unidades de análisis, a partir de la triangulación entre las respuestas de los docentes al cuestionario, la validación de los informantes calificados y la aceptación de dichos docentes a participar de la investigación. Más adelante se presentan las características de esta muestra, conformada por 12 docentes, que participaron del presente estudio en relación a los siguientes aspectos: edad, sexo, antigüedad en la docencia en el sub sistema y formación académica. Los datos sociodemográficos que se presentan a continuación, en su mayoría se incluyen para graficar las características de los sujetos de investigación y dar claridad sobre la procedencia de los mismos, pero no en todos los casos, se tendrán en cuenta para el análisis e inferencias posteriores dentro del estudio.

A continuación, en la Tabla 3.1 se presentan las características del grupo de docentes participantes en el estudio, por sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo, en este caso: escuela.

Tabla 3.1.
Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: escuela

Características de los docentes participantes en el estudio – sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: escuela		
Sexo	Profesora	2
	Profesor	2
Edad	Menos de 25 años	0
	Entre 25 y 30 años	1
	Entre 31 y 40 años	2
	De 41 en adelante	1
Antigüedad en la enseñanza de la educación física en ese sub sistema	4 a 6 años	2
	De 7 a 25 años	2
	De 26 a 34 años	0
	De 35 a 40 años	0
Trabaja en más de un sub sistema al momento de la entrevista		2
Formación académica	Profesor de educación física	4
	Posgrados	1
	Cursos de formación permanente	2

Según se visualiza en la Tabla 3.1, la distribución entre profesores y profesoras es equilibrada, principalmente de edad madura. En relación al ciclo de vida profesional (Huberman, 1992), dos docentes se encuentran en la etapa de estabilización y consolidación de su repertorio pedagógico y dos docentes en la etapa de serenidad, distanciamiento afectivo y conservadurismo. Un docente presenta formación de posgrado y dos docentes participan de cursos de formación permanente, así como dos de los docentes trabajan en otro de los sub sistemas del sistema educativo, además de la escuela.

A continuación, en la Tabla 3.2 se presentan las características de los docentes participantes en el estudio, por sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo, en este caso: liceo.

Tabla 3.2.
Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: liceo.

Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: liceo.		
Sexo	Profesora	2
	Profesor	2
Edad	Menos de 25 años	0
	Entre 25 y 30 años	1
	Entre 31 y 40 años	1
	De 41 en adelante	2
Antigüedad en la enseñanza de la educación física en ese sub sistema	4 a 6 años	1
	De 7 a 25 años	3
	De 26 a 34 años	0
	De 35 a 40 años	0
Trabaja en más de un sub sistema al momento de la entrevista		3
Formación académica	Profesor de educación física	4
	Posgrados	0
	Cursos de formación permanente	3

Según se visualiza en la Tabla 3.2, la distribución entre profesores y profesoras es equilibrada, principalmente de edad madura. En relación al ciclo de vida profesional (Huberman, 1992), un docente se encuentra en la etapa de estabilización y consolidación de su repertorio pedagógico y tres docentes en la etapa de serenidad, distanciamiento afectivo y conservadurismo. Ningún docente presenta formación superior al grado y tres docentes participan de cursos de formación permanente, así como tres de los docentes trabajan en otro de los sub sistemas del sistema educativo, además del liceo.

A continuación, en la Tabla 3.3 se presentan las características de los docentes participantes en el estudio, por sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo, en este caso: escuela técnica.

Tabla 3.3.
Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: escuela técnica

Características de los docentes participantes en el estudio-sub sistema que conforma el sistema educativo uruguayo: escuela técnica		
Sexo	Profesora	1
	Profesor	3
Edad	Menos de 25 años	0
	Entre 25 y 30 años	1
	Entre 31 y 40 años	2
	De 41 en adelante	1
Antigüedad en la enseñanza de la educación física en ese sub sistema	4 a 6 años	1
	De 7 a 25 años	3
	De 26 a 34 años	0
	De 35 a 40 años	0
Trabaja en más de un sub sistema al momento de la entrevista		0
Formación académica	Profesor de educación física	4
	Posgrados	0
	Cursos de formación permanente	2

Según se visualiza en la Tabla 3.3, la distribución entre profesores y profesoras se caracteriza por ser de sexo masculino, principalmente de edad madura. En relación al ciclo de vida profesional, un docente se encuentra en la etapa de estabilización y consolidación de un repertorio pedagógico y tres docentes en la etapa de serenidad, distanciamiento afectivo y conservadurismo. Ningún docente presenta formación superior al grado y dos docentes participan de cursos de formación permanente, así como ningún docente trabajan en otro de los sub sistemas del sistema educativo, además de la escuela técnica.

A continuación, en la Tabla 3.4 se presentan las características de los docentes participantes en el estudio en el sistema educativo (escuelas, liceos, escuelas técnicas).

Tabla 3.4.
Características de los docentes participantes en el estudio en el sistema educativo (escuelas, liceos, escuelas técnicas).

Características de los docentes participantes en el estudio en el sistema educativo (escuelas, liceos, escuelas técnicas).		
Sexo	Profesora	5
	Profesor	7
Edad	Menos de 25 años	0
	Entre 25 y 30 años	3
	Entre 31 y 40 años	5
	De 41 en adelante	4
Antigüedad en la enseñanza de la educación física en ese sub sistema	4 a 6, años	4
	De 7 a 25 años	8
	De 26 a 34 años	0
	De 35 a 40 años	0
Trabaja en más de un sub sistema al momento de la entrevista		5
Formación académica	Profesor de educación física	12
	Posgrados	1
	Cursos de formación permanente	7

En líneas generales, según se visualiza en la tabla 3.4, la población docente que participo de la investigación es casi equilibrada entre profesores y profesoras, siendo mayoritariamente de sexo masculino. Principalmente de edad madura, sin apenas formación académica superior al grado, y con relativa formación permanente. Así mismo, cinco de los 12 docentes trabajan en otro de los sub sistemas del sistema educativo uruguayo.

3.3. Variables

A continuación, se presentan cada una de las categorías y sus variables. Para identificar las variables se consideraron dos condiciones: a. mutuamente excluyente, es decir, si una categoría adopta el valor de una variable no puede adoptar al mismo tiempo otro valor de la misma categoría. b. colectivamente exhaustivas, es decir, conforman la totalidad de los valores posibles de ser adoptados por esa categoría.

3.4.1. Categoría 1: Justificación de la EF para el sistema educativo

La categoría justificaciones de la educación física se asocia con una historia del área y parte de una necesidad de justificar su lugar en la educación formal, especialmente en la institución escolar. La tríada que se considera nace de la propuesta de Arnold (2000) quien, considerando un devenir histórico que ubicó a la educación física en el

lugar de las "asignaturas no serias", reconstruyó una historia de justificaciones discursivas, cada una de ellas respondiendo a una demanda práctico-material diferente.

1. Variables:

- *"A través del movimiento"*: a partir de fines externos, enfocados a la mejora de la salud, al disfrute del tiempo libre y/o para atender aspectos emocionales, construye la educación física
- *"Sobre el movimiento*": a partir de fines intrínsecos, enfocados en conocimientos teóricos propios de las ciencias de la salud y/o de la cultura física, construye la educación física.
- *"En el movimiento":* a partir de fines intrínsecos, enfocados en las particularidades del contexto a partir del conocimiento "práctico", en particular el movimiento físico, resignificando la construcción y comprensión del conocimiento para habilitar al sujeto a comprenderse a sí mismo y a su contexto, es que construye la educación física.

3.4.2. Categoría 2: Enfoques

La categoría enfoques responde a los sentidos particulares asignados al área, es decir el para qué de su hacer diario y por tanto de su inclusión en el curriculum escolar. Se asocia con la categoría anterior, pero avanza un escalón más, en el entendido de que la amplitud de la tríada demanda de una taxonomía que aterrice sobre lo particular, sobre la práctica cotidiana. Esta variable se asocia directamente, y en función de lo antedicho, con la forma en que los profesores sostienen la validez de lo que hacen en el patio, a partir de la mirada teórica con la que leen su práctica.

1. Variables:

- *Saludable:* orientado a la formación para la adquisición de estilos de vida activos que integren la práctica de actividades físico-deportivas.
- *Social y axiológico:* orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas.
- *De rendimiento:* orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva.
- *Competitivo:* orientado a la formación para la competición deportiva.
- *Desarrollista (corporeidad y motricidad):* orientado al desarrollo motor del alumnado. La variable más anclada en la corporeidad busca trascender la motricidad humana agregando componentes en el mayor de los casos de génesis objetiva, pero super-

ándose a partir de procesos subjetivos. Es decir, que las prácticas como objetividad construyen, pero el sujeto desde su desarrollo personal y su expresión libre podría trascender ese condicionamiento.

- *Lúdico:* orientado a la formación para una utilización recreativa y adecuada del deporte en el tiempo de ocio.
- *Educativo (culturalista):* orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto de la cultura del movimiento.
- *Crítico e histórico cultural:* que aborda la cultura y establece relaciones dialécticas con el sistema productivo vigente en la búsqueda de sus contradicciones.

3.4.3. Categoría 3: Perspectiva asumida para la enseñanza

En términos teóricos, esta categoría nace de la taxonomía propuesta por (Habermas, 1986) con relación a los intereses constitutivos del conocimiento. No obstante, su génesis como categoría epistemológica, ha sido tomada en el campo de la didáctica y en la teoría curricular por diversos autores (Carr y Kemmis, 1988, Grundy, 1987), con el propósito de develar a partir de las acciones prácticas los intereses asociados a la enseñanza, es decir, los supuestos básicos subyacentes de quien enseña y a lo que pueden aportar en términos de reproducción/transformación social dichos intereses.

1. Variables:

- *Técnica (explicación, predicción y control):* el saber se construye a partir de la experiencia y la observación. Las teorías comprenden conexiones hipotético-deductivas y el descubrimiento de regularidades (leyes naturales). La predicción se realiza por deducción de enunciados hipotéticos que pueden verificarse empíricamente a través de la observación. El interés técnico da lugar a una acción instrumental, objetiva, que se orienta al control.
- *Práctica (comprensión, significado y acción):* el saber se produce mediante la comprensión del significado de los hechos. Las teorías utilizan diferentes formas de registrar la acción a través de otros textos (nota de campo, fotografías, grabaciones, objetos materiales). A partir de ellos fundamentan las interpretaciones que permitirán elaborar juicios para actuar de manera racional y moral. El interés práctico se propone llegar a la comprensión como acción subjetiva, acción de un sujeto situado que actúa con otros sujetos. Las relaciones entre sujetos se leen como texto que deberá, en la totalidad de los casos, interpretarse para su acción y especialmente para

una toma de decisiones que acepta la contingencia y que sólo encuentra significación en un tiempo y en un espacio determinado.

- *Crítica (reflexión, crítica ideológica, deliberación y praxis):* el saber se genera mediante la superación dialéctica de los estados de conciencia que demanda, en cualquier caso, una contradicción externa (la enseñanza o un desencadenante práctico) que provoque en el sujeto la superación del estadio previo a partir de la incorporación de nuevos saberes. Es intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas. Las teorías críticas son teorías sobre las personas y sobre la sociedad que se proponen la construcción de un proyecto social que se proponga repensar las relaciones dialécticas -objetivas- entre libertad individual y libertades colectivas, un proyecto emancipatorio. El interés emancipador está indisolublemente unido a los intereses de verdad y justicia. El currículum supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, es decir, una praxis.

3.4.4. Categoría 4: Concepción de la educación física

La categoría concepciones de la educación física se asocia con la relación entre el fondo no necesariamente develado, es decir el curriculum oculto -pero sin (des)ocultarse- del área, y las formas de configurar las acciones prácticas a partir de lo implícito, además de los sentidos más inmediatos. En términos generales, se podría decir que las categorías anteriores se asocian más con concepciones, es decir, con fondos teóricos que sostienen una mirada, mientras que esta categoría se vincula más con creencias, es decir con una historia del área que poco demandaría justificarse y que se asocia ontológicamente con una suerte de teleología que nace de las prácticas reproducidas.

1. Variables:

- *Cómo juego*: restringe el juego al espacio de aula, saber juegos y jugar en el espacio de clases y por otro lado se entiende que hay que apropiarse del juego para el uso del tiempo libre y el ocio. La educación física se aproxima a la recreación.
- *Como actividad física:* el acumulado de tareas asociadas al movimiento. Implica restringir el momento de clase al espacio de desarrollo de las capacidades físicas. Es decir, el alcance de la práctica no trasciende el propio espacio de ejecución. Reduce el alcance de la educación física al tiempo de la práctica propiamente dicha. Así

como, a la actividad física centrada en la relación entre la acción y el proceso cognitivo del gesto motor, independientemente de su finalidad.

- *Como ejercicio físico:* es la actividad física regulada. Implica la preparación y planificación de un grupo de gestos seleccionados con el fin de mejorar la condición física, y podrá establecer patrones generales de movimiento con el propósito de que el entrenamiento responda a parámetros generales o específicos en la medida en que se enfoque o no en aspectos puntuales de la condición física. Implicaría, al igual que la anterior, pensar la clase como estímulo, pero en este caso, regular los estímulos de forma que generen adaptaciones. Desconocer los principios del entrenamiento llevaría a confundir esta categoría con la anterior.
- *Como cultura del movimiento:* anclada en una mirada educativa particular asociada con un componente educativo, que busca la formación de ciudadanía. Lo que se hace en la clase supera el espacio de práctica y propone la apropiación de algo que se significa más allá de la escuela. La educación física, desde esta perspectiva, es aquella área de conocimiento que tiene como sentido el poner a circular los legados culturales propios de un determinado espacio social, con la intención de que todos los sujetos que los conozcan y se apropien de ellos, puedan intervenir como agentes en la cultura del movimiento en la que esos legados se configuran, y puedan, desde esa perspectiva, transformarlos en clave política, como parte de la propia praxis.

3.4.5. Categoría 5: Las consignas en la enseñanza de la educación física

Esta categoría refiere a la forma en que se podrían clasificar las consignas a partir de lo que expresan los actores del sistema didáctico (docentes y estudiantes). Incluye a su vez una sub-taxonomía en la que se desagregan los criterios que se utilizan para agruparlas, en el entendido de la posibilidad de asociarlas con indicadores diferentes, como ser la intencionalidad, el canal de comunicación, el número de estudiantes a los que va dirigida y la respuesta que se espera.

a. Según su intencionalidad. Variables:

- *Organización:* tienen como fin crear el espacio propicio para el desarrollo de la tarea fijando las pautas de trabajo. En ellas el docente especifica el qué y el cómo realizar lo solicitado.
- *Reproducción:* apuntan a que el alumno reproduzca la información recibida de distintas fuentes. Para el caso de la educación física en particular los gestos motores.

- *Comprensión:* partiendo de que la comprensión implica ir más allá de la estructura superficial del contenido para entender su significado intrínseco, este tipo de consignas orientan al estudiante para que reformule la información trabajada, transfiera los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones.
- *Opinión:* Este tipo de consignas propicia el espacio para que los alumnos puedan expresar sus saberes, gustos, preferencias, inquietudes y puntos de vista. Apuntan a la argumentación acerca de un tema.

b. Según el canal de comunicación. Variables:

- *Grafismos:* recurre a la representación de las palabras o las ideas dibujos/croquis.
- *Audiovisual:* recurre a la tecnología (video, página web) para dar el mensaje.
- *Verbal:* recurren a la palabra para dar el mensaje.
- *Gestual:* recurre al movimiento de una parte del cuerpo para dar el mensaje, en general las manos.
- *Mostración*: recurre a la demostración para dar el mensaje.
- *Táctil:* recurre al contacto corporal para dar el mensaje.
- *Escrita*: recurre a la representación de las palabras o las ideas con letras u otros signos, trazados en papel u otra superficie.
- *Visual:* recurre a la imagen para dar el mensaje.

c. Según el número de integrantes a quien va dirigida. Variables:

- *Directa:* dadas por el docente a un estudiante en particular, unidireccionalmente hacia el alumno.
- *Indirecta:* dadas por el docente a todos estudiantes en general, multidireccionalmente hacia los alumnos.

d. Según el tipo de respuesta esperada. Variables:

- *Abierta:* habilita respuestas variadas y divergentes.
- *Cerrada:* habilita una única respuesta convergente.

3.4.6. Categoría 6: La planificación en la educación física

Esta categoría refiere a la forma en que se organizan los contenidos de la enseñanza y el fondo que subyace a dicha organización. Se asocia con las concepciones de la

enseñanza, ya que las categorías coinciden, pero se ocupa únicamente de la forma en que los docentes buscan anticiparse a aquello que entienden debería suceder en su clase. Se refiere a los objetivos que se plantean, los propósitos de la enseñanza y de cualquiera de los elementos organizativos asociados con las decisiones que se tomarán en la clase, además de la lectura teórica que se podría realizar a partir de los dispositivos utilizados.

1. Variables:

- *Instrumentalista:* implica comprender la planificación como un dispositivo eficiente, eficaz y enfatizando en el logro de determinados objetivos determinados previamente. Se parte de la idea que la eficacia de la enseñanza está dada por la eficiencia de la planificación.
- *Práctico-hermenéutica:* aplica, evalúa y vuelve a aplicar mediante procesos comprensivos asociados a dificultades propias de la enseñanza, pero sin acceder a estadios de crítica política.
- *Critica:* una práctica que define sentidos políticos, ideológicos y culturales de una institución o de un sujeto en particular. Dicha práctica es un ejercicio hipotético, que intenta antecederse a lo que sucederá al momento de comenzar las acciones didácticas para tomar decisiones a priori, decisiones siempre sometidas al juicio de las prácticas reales de enseñanza, en relación dialéctica.

3.4.7. Categoría 7: La metodología en la educación física

Esta categoría refiere especialmente a la forma de presentar la práctica, a las distinciones que el docente puede llegar a realizar entre métodos y metodologías, a sus configuraciones didácticas y a la forma en que asocia lo que se enseña con el mundo más allá de la escuela, es decir a las miradas con las que el docente maneja metodológicamente la relación teoría-praxis.

1. Variables:

- *Como método:* asume una perspectiva técnica a partir de considerar al docente como un ejecutor de propuestas elaboradas por otros, considerados los expertos de la enseñanza y la educación, es decir, tiene una actitud pasiva frente a resolver el cómo enseñar, reproduciendo lo que se considera la “receta” eficiente y eficaz, basada en secuencias inamovibles, progresiones, modelos de ejecución. En el mismo sentido, se considera la participación del estudiante, reduciéndolo a la mera ejecución de un gesto motor, limitándolo en relación a la manipulación del conocimiento, a partir de la reproducción de lo que se enseña y se pretende que se apropie. Es decir, la univer-

salización del método, se concibe en sentido riguroso, como una serie prefijada de pasos a seguir de cierto modo y no de otro, permitiéndole al docente resolver cualquier situación, independientemente del contexto y tiempo.

- *Cómo construcción:* preocupa dar espacio a aprendizajes significativos, para ello se entiende central la participación del estudiante no solo como ejecutor, sino como constructor, donde su pensamiento y perspectiva es esencial. La intención central es tratar de asegurar la comprensión, por parte del alumnado. Se conforma considerando en primera instancia el campo de conocimiento de la disciplina y a partir de allí, la estructura cognitiva de los estudiantes. Es por tanto una construcción singular que no constituye una mera sumatoria de tareas, sino una reconstrucción compleja teórico-práctica que se realiza con el propósito de que los alumnos aprendan (Barrón Tirado, 2015). La construcción metodológica refiere a una construcción con sujetos particulares, objetos de estudio particulares y en el marco de situaciones y contextos particulares.
- *Cómo praxis/variables:* considera clave la comprensión o cognición situada, viendo la imposibilidad de la enseñanza de cualquier contenido, dejando de lado el contexto donde sucede la práctica. Es así, que el sistema educativo es clave para la formación del practicante, del consumidor y del ciudadano, como sujeto de transformación. Es importante comprender la importancia de los procesos y contextos socioculturales, así como, evaluar desde el potencial transformador, promoviendo situaciones prácticas en la que los estudiantes tengan la posibilidad de pensarse transformando una realidad.

3.4.8. Categoría 8: La evaluación en la educación física

La categoría evaluación de la educación física refiere al sentido que los docentes adjudican a la acción de evaluar, a las distinciones que pueden existir entre prácticas meramente acreditadoras en contraste con prácticas orientadas hacia la transformación social. Se asocia directamente con el uso que los docentes entienden que el estudiante debería hacer del saber del cual se apropia, es decir, a sus potenciales acciones en el mundo asociados con eso que aprende y a los medios empleados para valorar los procesos de aprendizaje de dichos estudiantes.

1. Variables:

- *Hegemónica:* técnica. Entendida desde una perspectiva observacional, realizando juicios informales sin criterios preestablecidos, como mecanismo de control. Utilizada para medir, comparar, clasificar, controlar y jerarquizar. Se destaca una desarticulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
- *Contrahegemónica:* propone superar el lugar de la evaluación como reproductora de hegemonía y como objeto de sostén de un sistema que se produce y que reproduce desigualdades desde su práctica, trascendiendo el poder, adjudicado a la evaluación como valoración de los sujetos en línea con las demandas del sistema.
- *Para la praxis:* propone poner el eje en la posibilidad agencial de los estudiantes, pensando la evaluación como un proceso que implica decisiones sobre acciones asociadas a la transformación en clave crítica y política.

3.4.9. Categoría 9: Aporte de la educación física

La categoría aporte a la educación física se vincula con aquello que los docentes creen que el área puede llegar a brindar al estudiante como potencial agente social, como sujeto de acción/reproducción social. La categoría ubica al sujeto en el mundo y categoriza sus posibilidades en función de su potencial para la sociedad y de lo que, desde su identificación epistémica, puede aportar la educación física.

1. Variables

- *A la reproducción:* la intención del profesor respecto de la participación de los niños y su lugar como reproductores y ejecutores de un modelo pre establecido por el docente. No permite una transformación a partir del encuentro con los niños, así como la circulación del conocimiento.
- *A la transformación:* el docente habilita el diálogo en relación a las respuestas de los niños, presenta nuevas preguntas que exigen a los niños justificar y explicar sus ideas en relación a lo que comprenden, estableciendo un mayor nivel de articulación.

3.4.10. Categoría 10: Acciones en el sistema didáctico

La presente categoría se asocia con todo aquello que el docente y el estudiante hacen como parte del sistema didáctico, desagregando la interacción social a partir de la identificación de posibles acciones, asociadas todas ellas con relaciones de poder al interior del sistema y con la forma en que el saber circula.

a. Docente. Variables:

- *Analiza*: descompone en partes e identifica relaciones entre cada una de ellas con el propósito de facilitar su comprensión.
- *Aporta:* agrega progresivamente elementos conceptuales que facilitan la construcción del objeto de enseñanza.
- *Consulta:* habilita el intercambio sobre el saber del objeto, tanto entre los estudiantes como con el propio docente.
- *Contesta:* responde a las interrogantes de los estudiantes, asociadas al objeto de enseñanza.
- *Corrige:* identifica un error en relación con el referente de enseñanza.
- *Dialoga:* habilita una práctica comunicativa y bidireccional en torno del objeto de enseñanza.
- *Dirige:* direcciona la enseñanza, elaborando las consignas.
- *Ejecuta:* realiza las actividades, asociando sus acciones con el referente de enseñanza.
- *Elige:* selecciona una opción entre las posibles planteadas.
- *Escucha*: entiende, comprende o da sentido a lo que oye y a lo que ve.
- *Explica:* describe taxativamente un concepto o una situación, buscando incrementar los niveles de claridad.
- *Observa*: mira atentamente el fenómeno, hecho o caso, toma información y registra para su posterior análisis y la eventual toma de decisiones.
- *Pregunta*: interroga estableciendo una comunicación unidireccional.
- *Presenta*: da a conocer el objeto de enseñanza o el recorte del objeto asociado a su enseñanza.
- *Propone*: manifiesta explícitamente sus ideas para ponerlas en consideración.
- *Recupera*: retoma un concepto ya trabajado en otras oportunidades, promoviendo procesos recursivos de construcción de los saberes.
- *Reflexiona*: piensa y considera un asunto con atención y detenimiento, para estudiarlo, comprenderlo, y desarrollar el respectivo juicio de valor, asociado con la toma de decisiones.
- *Resuelve*: encuentra una solución a un problema o situación planteada.

b. Estudiante. Variables:

- *Analiza*: descompone en partes e identifica relaciones entre cada una de ellas con el propósito de comprender.
- *Aporta:* agrega progresivamente elementos conceptuales que facilitan la construcción del objeto de aprendizaje.
- *Consulta:* considera el intercambio sobre el saber del objeto, tanto con sus pares como con el propio docente.
- *Contesta:* responde a las interrogantes del docente, asociadas al objeto de enseñanza.
- *Corrige:* modifica un gesto a partir de la señalización por parte del docente de un error en relación con el referente de enseñanza/aprendizaje.
- *Dialoga:* considera una práctica comunicativa y bidireccional en torno del objeto de enseñanza/aprendizaje.
- *Dirige:* aporta a la dirección conjunta de la enseñanza, a partir de lo señalado por el docente, elaborando las consignas.
- *Ejecuta:* realiza las actividades, asociando sus acciones con el referente de enseñanza y con sus aprendizajes previos respecto al objeto de aprendizaje.
- *Elige:* selecciona una opción entre las posibles planteadas.
- *Escucha*: entiende, comprende o da sentido a lo que oye y a lo que ve.
- *Explica:* describe taxativamente un concepto o una situación, buscando incrementar sus niveles de aproximación al objeto de enseñanza.
- *Observa*: mira atentamente el fenómeno, hecho o caso, toma información y registra para su posterior análisis y la eventual toma de decisiones.
- *Pregunta*: interroga estableciendo una comunicación unidireccional.
- *Presenta*: da a conocer lo que comprendió respecto al objeto de enseñanza o el recorte del objeto asociado a su aprendizaje.
- *Propone*: manifiesta explícitamente sus ideas para ponerlas en consideración.
- *Recupera*: retoma un concepto ya trabajado en otras oportunidades, promoviendo procesos recursivos de construcción de los saberes.
- *Reflexiona*: piensa y considera un asunto con atención y detenimiento, para estudiarlo, comprenderlo, y desarrollar el respectivo juicio de valor, asociado con la toma de decisiones.
- *Resuelve*: encuentra una solución a un problema o situación planteada.

3.4.11 Comentarios ampliatorios

Para establecer posibles relaciones entre las categorías se tomó como ejes centrales las dimensiones para la justificación de la educación física: "a través del movimiento", "sobre el movimiento" y "en el movimiento". En función de dichos ejes se relacionó con el resto de las categorías, permitiendo conocer los rasgos principales que identifican su configuración didáctica (en términos de enseñanza), así como establecer posibles relaciones entre los supuestos del docente sobre planificación, metodología y evaluación, como prácticas asociadas a la enseñanza, y las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física. No obstante, las categorías presentadas surgen de la búsqueda por elaborar un dispositivo teórico orientado a la lectura de las prácticas y con génesis en ellas, por lo que su estructura no es bajo ninguna perspectiva rígida sino que los movimientos dentro del campo práctico son permanentes, y su intención es dar respuesta a los objetivos específicos de la investigación y en ellos al objetivo general de la misma: indagar las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física, llevadas a cabo por docentes que trabajan en el sistema educativo público de Maldonado.

1. En cuanto a la dimensión para la justificación de la educación física entendida "a través del movimiento", se puede establecer una primera relación con el enfoque social (y axiológico). Es decir, un docente que justifica la educación física desde esta dimensión, sostiene el área desde fines externos a ella, y promueve tanto la mejora de salud como el desarrollo de las relaciones sociales, de las actitudes éticamente responsables y empáticas; y no necesariamente la democratización del conocimiento, ya que no está centrado en el saber, relegando en este caso el saber de la educación física. Al mismo tiempo, asume para la enseñanza una perspectiva técnica, caracterizada sobre todo por la explicación, predicción y control. En relación a la concepción de la educación física, se evidencia una posición o cómo juego, o como actividad física, o como ejercicio físico, dejando por fuera las concepciones que entienden que la educación es algo más que un espacio de práctica de ciertos movimientos. Este lugar, en general, lo asumen a partir de desplegar en sus clases cierto tipo de consignas en la enseñanza y habilitando al mismo tiempo, cierto tipo de respuestas que anuncian los estudiantes. Las consignas que representa dicha dimensión en relación a la justificación de la educación física configurando la enseñanza son:

organizativas, de reproducción, verbales, gestuales, de mostración, táctiles, directas, indirectas y cerradas. Queda en evidencia, para el caso, el lugar tradicionalmente asignado al estudiante como reproductor, en esta ocasión, de ciertos movimientos construidos desde fuera del propio sistema de enseñanza. Por otro lado, en relación a la planificación, se asocia con una perspectiva instrumentalista de la misma, así como una idea respecto a la metodología como sinónimo de método, una vez más construida desde afuera del propio sistema, en este caso del sistema didáctico. Dicha mirada se relaciona directamente con una concepción de evaluación de la educación física como medición y asociada generalmente con referentes externos, numéricos, muy próxima a una perspectiva técnica de la enseñanza, evidenciando una desarticulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se podría afirmar que, en el mayor de los casos, lo que se enseña no se evalúa, sino que está más bien asociado con el desarrollo de otro elemento que será eventualmente evaluado. A modo de ejemplo, se enseñan las técnicas gimnásticas para, posteriormente, evaluar el desarrollo orgánico que deviene de la ejecución de esos gestos. Se puede decir, entonces, que los aportes de la educación física desde esta justificación de la enseñanza de la educación física se asocian a la reproducción, cuestión que no permite una transformación a partir del encuentro con los niños, así como la circulación del conocimiento. Se establece una relación vertical, desconociendo la enseñanza como una práctica dialéctica entre sujetos en un contexto particular. Estas perspectivas se evidencian a partir de las acciones llevadas adelante por el docente, que habilitan a su vez ciertas acciones por parte de los estudiantes. Para este caso son: el docente: aporta, contesta, corrige, dirige, elige, explica, observa, pregunta, presenta, propone, resuelve. Mientras que el estudiante: contesta, ejecuta, escucha, observa, pregunta. Es una enseñanza no solo fragmentada en términos del contenido, sino del contexto y las necesidades de los niños, evidenciando aún más el lugar pasivo que tradicionalmente han tenido los niños en la educación escolar en general y en la educación física en particular. La educación limita al sujeto a simplemente reproducir (lo).

2. En relación a la dimensión para la justificación de la educación física "sobre el movimiento", se puede establecer una primera relación con el enfoque por un lado de rendimiento, orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva y por otro, competitivo, orientado este último a la formación para la competición deportiva. Es decir, que al justificar la enseñanza de la educación física desde esta perspectiva se asume como rasgo central, en relación a los enfoques, que la práctica se

constituye como un espacio que posibilita y tiene como objetivo central, el potenciar las capacidades físicas de los estudiantes tanto como su desarrollo motor, es decir, la mejora de sus posibilidades de movimiento. Se asume para ello una perspectiva técnica para la enseñanza de la educación física, caracterizada por la explicación, predicción y el control. En relación a la concepción de la educación física se observa una preocupación por la enseñanza de objetos propios, tanto del juego para jugarlo "bien", como de la gimnasia, devenida en ocasiones en gimnasia deportiva, o del deporte, preocupándose especialmente por sus técnicas y tácticas, lejos siempre de concepciones que entienden que la educación es algo más que un espacio de reproducción y de práctica de ciertos movimientos. Este lugar, en general, lo asumen a partir de desplegar en sus clases cierto tipo de consignas en la enseñanza y habilitando al mismo tiempo, cierto tipo de respuestas que anuncian los estudiantes. Las consignas que representa dicha dimensión en relación a la justificación de la educación física configurando la enseñanza son: organizativas, de reproducción, grafismos, audiovisuales, verbales, gestuales, de mostración, táctiles, escritas, visuales, directas, indirectas y cerradas. Por otro lado, en relación a la planificación de la educación física, sigue persistiendo un fuerte enfoque técnico, con sesgos epistemológicos positivistas, que proponen la mejor forma de enseñar porque ha sido demostrado empíricamente que efectivamente lo es. Las progresiones de enseñanza como método son centrales en esta mirada de la planificación de la enseñanza de la educación física. Persiste la idea respecto a la metodología como sinónimo de método, de la universalización del método, concebido en sentido riguroso, como una serie prefijada de pasos a seguir de cierto modo y no de otro, permitiéndole al docente resolver cualquier situación, independientemente del contexto y tiempo. Al mismo tiempo, se relaciona directamente con una concepción de evaluación de la educación física hegemónica, que evalúa ahora lo que enseña, pero disociado de las posibilidades reales que emergen de la práctica de enseñanza en relación con la construcción de un referente real como elemento de comparación. Se suma además, que dichas prácticas aportan desde sus sentidos implícitos, también a la reproducción, estableciendo una relación vertical. Se desconoce la enseñanza como una práctica dialéctica entre sujetos en un contexto particular. Es una enseñanza que se presenta como abstracción, alejada de su contexto de acción e indiferente a las demandas sociales. Se constata aún más el lugar pasivo que hegemónicamente han tenido los niños en la educación

física escolar en particular y en la educación física escolar en general y en la educación física en particular. Las acciones de los docentes y de los estudiantes evidencian, nuevamente, el lugar de estudiantes y docentes en las prácticas de enseñanza. Para este caso son: el docente: analiza, aporta, consulta, contesta, corrige, dialoga, dirige, escucha, explica, observa, pregunta, presenta, propone. Mientras que el estudiante: consulta, contesta, corrige, dialoga, ejecuta, elige, escucha, observa, pregunta.

3. En relación a la dimensión para la justificación de la educación física entendida "en el movimiento", se puede establecer una primera subdivisión vinculada con los enfoques. Por un lado, asociados a la perspectiva práctica de la enseñanza, los enfoques desarrollistas (corporeidad y motricidad), lúdico y educativo. Por otro lado, asociado a una perspectiva crítica de la enseñanza, un enfoque crítico e histórico cultural, que aborda la cultura y establece relaciones dialécticas con el sistema productivo vigente en la búsqueda de sus contradicciones. En relación a la concepción de la educación física, tanto en el enfoque práctico-educativo como en el crítico, se evidencia una posición centrada en la cultura del movimiento. La educación física, desde esta perspectiva, es aquella área de conocimiento que tiene como sentido el poner a circular los legados culturales propios de un determinado espacio social, con la intención de que todos los sujetos que los conozcan y se apropien de ellos, puedan intervenir como agentes en la cultura del movimiento en la que esos legados se configuran, y puedan, desde esa perspectiva, transformarlos en clave política, como parte de la propia praxis (Corbo, 2019). Este lugar, en general, lo asumen a partir de desplegar en sus clases cierto tipo de consignas en la enseñanza y habilitando al mismo tiempo, cierto tipo de respuestas que anuncian los estudiantes. Las consignas que representa dicha dimensión en relación a la justificación de la educación física configurando la enseñanza son: organizativas, de comprensión, de opinión, grafismos, audiovisuales, verbales, gestuales, de mostración, táctiles, escritas, visuales, directas, indirectas y abierta. Por otro lado, en relación a la planificación de la educación física, se asocia con una perspectiva crítica, es decir, entendida como una práctica que define sentidos políticos, ideológicos y culturales de una institución o de un sujeto en particular, así como una idea respecto a la metodología cómo construcción: consideran la participación de los estudiantes central para la construcción de aprendizajes significativos y críticos. La intención central es tratar de asegurar la comprensión, por parte del alumnado, pero una comprensión que se piensa para in-

tervenir sobre el mundo. Se conforma a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden y se piensa como praxis, es decir, considera clave la comprensión o cognición situada, viendo la imposibilidad de pensar la enseñanza de cualquier contendido dejando de lado el contexto donde sucede la práctica. Es así, que el sistema educativo es clave para la formación del practicante, del consumidor y del ciudadano, como sujeto de transformación. Es importante comprender la importancia de los procesos y contextos socioculturales, así como evaluar desde el potencial transformador, promoviendo situaciones prácticas en la que los estudiantes tengan la posibilidad de pensarse transformando una realidad. Al mismo tiempo, se puede relacionar con dos formas de comprender la evaluación de la educación física, por un lado, una perspectiva contrahegemónica, es decir, pensada para comprender, mejorar, dialogar, motivar y potenciar la calidad del aprendizaje, más próxima a una mirada práctico-educativa, y por otro lado, desde una perspectiva asumida para la praxis, es decir, pensar la evaluación como un proceso que implica decisiones sobre acciones asociadas a la transformación en clave crítica y política. Se puede decir, entonces, que los aportes de la educación física desde esta justificación de su enseñanza, se asocian a la transformación, instalándola en tanto área de conocimiento que habilita a los niños la mayor cantidad de experiencias y posibilidades a partir de los sentidos y formas asumidas para su enseñanza, para favorecer posiciones críticas para la transformación al servicio de un proyecto social emancipatorio y no de la reproducción por la reproducción misma. La educación apela, sin desconocer las tensiones internas, a modificar ciertos rasgos culturales, a partir de su reproducción y producción, generando de este modo, mecanismos de liberación. Esta mirada se evidencia a partir de las acciones llevadas adelante por el docente, que habilita ciertas acciones por parte de los estudiantes. Para este caso son: el docente: analiza, aporta, consulta, contesta, corrige, dialoga, dirige, ejecuta, elige, escucha, explica, observa, pregunta, presenta, propone, recupera, reflexiona, resuelve. Mientras que el estudiante: analiza, aporta, consulta, contesta, corrige, dialoga, dirige, ejecuta, elige, escucha, explica, observa, pregunta, presenta, propone, recupera, reflexiona, resuelve.

Se presenta la Tabla 3.5 para facilitar su comprensión:

Tabla 3.5.
Relaciones entre las categorías y sus variables

Dimensiones para la justificación de la educación física	La educación física "a través del movimiento"	La educación física "sobre el movimiento"	La educación física "en el movimiento"			
Enfoques	Saludable Social axiológico	De rendimiento Competitivo	Desarrollista	Lúdico	Educativo	Crítico e histórico cultural
Perspectiva asumida para la enseñanza	Perspectiva técnica		Perspectiva práctica			Perspectiva crítica
Concepción de la EF	Cómo juego Como actividad física Como ejercicio físico	Cómo juego Como deporte Como gimnasia	Como práctica orientada al desarrollo de la corporeidad.	Como espacio de disfrute y de expresión del sujeto.	Como cultura corporal, como cultura del movimiento o como cultura corporal del movimiento	Como campo epistémico. Saber y saber hacer, consciente y críticamente, en clave histórica y dialéctica.
Las consignas en la enseñanza de la EF	● Según su intencionalidad: organización, reproducción. ● Según el canal de comunicación: verbal, gestual, mostración, táctil. ● Según el Nº de integrantes a quien va dirigida: directa, indirecta. ● Según el tipo de respuesta esperada: cerrada.	● Según su intencionalidad: organización, reproducción. ● Según el canal de comunicación: grafismos, audiovisual, verbal, gestual, mostración, táctil, escrita, visual. ● Según el Nº de integrantes a quien va dirigida: directa, indirecta. ● Según el tipo de respuesta esperada: cerrada.	● Según su intencionalidad: organización, comprensión, opinión. ● Según el canal de comunicación: grafismos, audiovisual, verbal, gestual, mostración, táctil, escrita, visual. ● Según el Nº de integrantes a quien va dirigida: directa, indirecta. ● Según el tipo de respuesta esperada: abierta.			
La planificación en la EF	Instrumentalista	Instrumentalista	Práctico-hermenéutica			Crítica
La metodología de la EF	Como método	Como método	Cómo construcción			Cómo praxis
La evaluación de la EF	Hegemónica	Hegemónica	Contrahegemónica			Para la praxis
Aporte de la EF	A la reproducción	A la reproducción	A la transformación			
Acciones en el sistema didáctico	● Docente: aporta, contesta, corrige, dirige, elige, explica, observa, pregunta, presenta, propone, resuelve. ● Estudiante: contesta, ejecuta, escucha, observa, pregunta.	● Docente: analiza, aporta, consulta, contesta, corrige, dialoga, dirige, escucha, explica, observa, pregunta, presenta, propone. ● Estudiante: consulta, contesta, corrige, dialoga, ejecuta, elige, escucha, observa, pregunta.	● Docente: analiza, aporta, consulta, contesta, corrige, dialoga, dirige, ejecuta, elige, escucha, explica, observa, pregunta, presenta, propone, recupera, reflexiona, resuelve. ● Estudiante: analiza, aporta, consulta, contesta, corrige, dialoga, dirige, ejecuta, elige, escucha, explica, observa, pregunta, presenta, propone, recupera, reflexiona, resuelve.			

3.5. Instrumentos de investigación

Se utilizaron los siguientes instrumentos de investigación para luego avanzar respecto a las técnicas de investigación que se describen seguidamente.

1. *Instrumentos*:

a. Entrevistas abiertas a informantes calificados. A ellos se les realizó una entrevista en profundidad, con preguntas abiertas en relación a los siguientes temas generales: enseñanza, planificación, metodología, evaluación y educación física escolar. Para comprender cómo cada profesor construye su enseñanza (configuración didáctica), favoreciendo la comprensión del fundamento de la práctica, sus por qué y para qué, dando cuenta de la perspectiva de los actores involucrados (Anexo 3).

b. Entrevistas semi estructurada según perfil. Para analizar la enseñanza de la educación física en los distintos subsistemas y determinar las respuestas diferentes, que podrían estar indicando distintas formas de presentar la enseñanza (Anexo 4).

c. Se utilizó para analizar los datos, como auxiliar en el análisis cualitativo, el software Atlas.ti.

2. *Técnicas:*

a. Análisis de documentos. Se trabajó sobre los programas vigentes de la escuela, el liceo y la escuela técnica y sobre documentos aportados por los docentes, como sus planificaciones (Anexo 5).

b. Observación de clases, se seleccionaron de forma que cubrieron los diferentes ámbitos y contextos estudiados. La guía de observación, que oportunamente se elaboró, tuvo especialmente en cuenta los insumos de las entrevistas a los informantes calificados y la pauta de las semi-estructuradas con representación cualitativa de los diferentes perfiles (Anexo 6).

c. Primer taller de avance: instancia que permitió chequear las pautas en inteligibilidad y adecuación a los objetivos, con la intención de enriquecer el proceso de investigación. Participantes: docentes en actividad de acuerdo a la representación cualitativa definida.

d. Segundo taller de avance: chequeo de las entrevistas realizadas que permitió enriquecer las conclusiones. Participantes: docentes educación física y de los centros educativos.

Los instrumentos fueron ad hoc, es decir elaborados para esta investigación. En este proceso participaron en total 22 docentes e investigadores desde distintos roles que se describen a continuación. Para validar el cuestionario inicial se utilizó la validación por expertos. También se realizó una prueba piloto del formulario en otro departamento del país a seis docentes de educación física de los tres subsistemas del sistema educativo uruguayo (dos de escuela, dos de liceo y dos de escuela técnica), los criterios para seleccionar a estos docentes fue que tengan más de 4 años en la tarea de enseñar la educación física en la institución que trabajan y que aceptaran participar, es decir criterio de accesibilidad. El cuestionario contó con preguntas cerradas seguido de preguntas abiertas en relación a su enseñanza de la educación física en el sistema educativo. De esta manera, se probó su funcionamiento en el campo, permitiendo tomar decisiones respecto al formulario en cuestión.

Asimismo, se validaron las entrevistas abiertas con el primer taller de avance: instancia que permitió chequear las pautas en inteligibilidad y adecuación a los objetivos, con la intención de enriquecer el proceso de investigación.

Como se anticipó, los instrumentos de investigación (cuestionario y entrevistas) fueron analizados y validados por expertos, que a partir de su juicio, permitieron revisar la concordancia y pertinencia según el objeto de estudio y el abordaje metodológico determinado, por esto último, es que se definió del mismo modo un abordaje cualitativo para dicho proceso de validación. Es así, que se determinó un proceso de selección de investigadores docentes considerados expertos, dado su formación en el área, su trayectoria investigativa respecto al abordaje metodológico y su grado académico, interesados en colaborar con la presente investigación, analizando y examinando el procedimiento, aportando sus consideraciones para robustecer y enriquecer los instrumentos. Es entonces, que se definieron cinco investigadores docentes expertos: dos doctores extranjeros relacionados con el área y tres latinoamericanos, estos últimos, aportaron además de la revisión de los aspectos generales de los instrumentos, los aspectos relacionados con la cultura particular latinoamericana, cuestión muy valiosa para su posterior comprensión por los entrevistados. También se sumaron a este proceso cuatro docentes de educación física del sistema educativo uruguayo, con la intención de aportar la perspectiva del profesional del área, en su calidad de expertos en la enseñanza de la educación física en el sistema educativo, su perspectiva fue necesaria para validar los instrumentos no sólo desde la perspectiva de los investigadores, sino también de los docentes del campo profesional, aportando desde ese lugar particular, el lenguaje y la cultura de los que ense-

ñan educación física en el sistema educativo uruguayo (escuela, liceo y escuela técnica). Como se señaló anteriormente, se consideró para dicha validación una perspectiva cualitativa, en sintonía con los rasgos del estudio en relación a su abordaje metodológico, como con el objeto de estudio. Es entonces, que se informó a los expertos revisores sobre los rasgos de la investigación y sus objetivos, antes de solicitarles su participación por escrito y de forma individualizada sobre cada apartado de cada instrumento, en relación a su pertinencia, claridad y coherencia interna de cada instrumento en sí mismo, así como entre ellos. Es importante señalar que en los casos de haber recibido aportes, fueron tomados en cuanta para mejorar los propios instrumentos, y en ellos la presente investigación, mejorando su precisión y claridad. Finalmente, y antes de su aplicación, la confección de los instrumentos pasaron por varias fases: de elaboración y re elaboración, de validación por expertos investigadores/docentes, de testeo (grupo piloto), de elaboración definitiva, para ser presentados a las autoridades de ANEP, de forma oficial.

Complementariamente, la puesta en común de los avances en los dos talleres planificados, constituyó instrumentos significativos a los efectos de la confiabilidad de los términos de la investigación.

Si bien la estricta replicabilidad no es posible en ciencias sociales, la explicitación de los términos de la investigación y la opinión de varios informantes calificados de distintos perfiles, posibilitaron su implementación en contextos similares y cotejar sus resultados.

Por otro lado, la actualización de los avances alcanzados aportó a la auditabilidad interna de los resultados, esto es el seguimiento por los propios participantes del proceso de investigación y la constatación de que la recolección y análisis de los datos obtenidos han sido tratados con transparencia y reflejan adecuadamente sus respectivas expresiones.

Los talleres de avance previstos permitieron, también, fortalecer la confiabilidad externa de la investigación a través de la participación de los colegas participantes en ellos, tanto en términos estrictamente de ‘pares’ como en roles de ‘amigos críticos’.

Para conservar el anonimato de los docentes entrevistados se asignaron las siguientes siglas:

- ED: Escuela Docente. Corresponde a los docentes de la Escuela. Asignándole la numeración 1, 2, 3 y 4 correlativamente (ED1, ED2, ED3, ED4).

- LD: Liceo Docente. Corresponde a los docentes del Liceo. Asignándole la numeración 1, 2, 3 y 4 correlativamente (LD1, LD2, LD3, LD4).
- ETD: Escuela Técnica Docente. Corresponde a los docentes de la Escuela Técnica. Asignándole la numeración 1, 2, 3 y 4 correlativamente (ETD1, ETD2, ETD3, EDT4).

A continuación, en la Tabla 3.6. se presenta el cronograma de las clases observadas y grabadas.

Tabla 3.6.
Cronograma de clases observadas y grabadas

Subsistema Docente		**Fecha y número de clase**									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Escuela	ED1	6-sep	11-sep	13-sep	25-sep	27-sep	2-oct	4-oct	9-oct		
	ED2	27-ago	3-sep	10-sep	17-sep	24-sep	1-oct	8-oct	15-oct		
	ED3	6-sep	13-sep	20-sep	27-sep	4-oct	11-oct	18-oct	25-oct		
	ED4	20-ago	27-ago	10-sep	17-sep	24-sep	1-oct	8-oct	15-oct	22-oct	29-oct
Liceo	LD1	20-ago	27-ago	10-sep	17-sep	24-sep	1-oct	8-oct	15-oct	22-oct	
	LD2	6-sep	13-sep	20-sep	27-sep	4-oct	11-oct	18-oct			
	LD3	7-sep	14-sep	21-sep	28-sep	5-oct	12-oct	19-oct	26-oct		
	LD4	7-sep	14-sep	21-sep	28-sep	5-oct	12-oct	19-oct	26-oct		
Escuela Técnica	ETD1	5-sep	12-sep	19-sep	26-sep	3-oct	10-oct	17-oct	24-oct		
	ETD2	5-sep	12-sep	19-sep	26-sep	3-oct	10-oct	17-oct	24-oct		
	ETD3	8-sep	15-sep	22-sep	29-sep	6-oct	13-oct	20-oct	27-oct		
	ETD4	8-sep	15-sep	22-sep	29-sep	6-oct	13-oct	20-oct	27-oct		

Observación de clase: este período fue desde el 20 de agosto de 2021 al 29 de octubre del mismo año.

Entrevistas: se realizaron en noviembre de 2021.

A continuación, se amplía sobre los instrumentos y procedimientos de obtención de información que se utilizaron en la investigación.

3. *Análisis documental*

Fue indispensable la utilización de esta técnica para analizar y dar tratamiento, por un lado, a los supuestos explicitados por los docentes en sus planificaciones que apoyaron el análisis junto a lo expuesto en las entrevistas, que dieron cuenta de los sentidos asignados a la educación física, la enseñanza, la planificación, la metodología y la evaluación por cada uno de los docentes para el sistema educativo concreto. Por otro lado, a los supuestos de cada una de las instituciones que explicitan sus intenciones en los programas, en este caso los programas de educación física para la escuela, liceo y escuela técnica. Cuestiones que fueron analizadas en este estudio, posibilitando identificar en cada uno, sus elementos centrales y sus vínculos. Es decir, se ahondó en el análisis de los programas vigentes de cada uno de los sub sistemas en relación a: sobre para qué y el qué de la educación física en el sistema educativo, el objeto de estudio señalado en cada subsistema, los objetivos de la educación física, los contenidos de la educación física y la evaluación de la educación física. La realización de una síntesis de los programas de cada sub sistema pretendió generar un panorama amplio respecto al diseño curricular de la educación física en el sistema educativo uruguayo, reconociendo que es una mirada singular a la luz de la perspectiva y enfoque teórico particular del investigador. Se buscó en particular, interpretar las formas y fondos sobre el área estudiada, para la enseñanza de la educación física, su tratamiento en la escuela, liceo y escuela técnica, es decir, las orientaciones sugeridas para llevarse a cabo a nivel nacional por los docentes del sistema público uruguayo.

4. Observación de clases

El proceso se inició con una participación pasiva por parte del investigador, que luego continuó con la revisión de las mismas clases grabadas en formato audiovisual, cuestión que permitió, por un lado, reforzar la observación inicial y su análisis, y por otro lado, identificar los sentidos dados por los involucrados en un determinado contextos que lo conforman y constituyen. Esta descripción pudo realizarse a partir de esta técnica, propia de la investigación cualitativa, la observación no participante, en busca de exploración de la realidad (Hernández Sampieri et al. 2014). Es así, que a partir de la observación de las clases (los hechos), se pudo interpretar, aquello que los docentes de educación física plantearon realizar a sus estudiantes, evidenciado en las consignas presentadas en el recorrido de cada clase.

Permitió visualizar rasgos de la enseñanza y el lugar de los estudiantes en la toma de decisiones, así como el tratamiento en tanto saber acabado o posible de ser trans-

formado a partir del encuentro entre quien enseña y quien aprende a partir de la singularidad de cada uno en un contexto (histórico, político, teórico, lingüístico y cultural) dado.

5. Entrevistas

Este instrumento se caracteriza por establecer un ambiente íntimo y flexible, fue empleado con el objetivo de acercarse a los supuestos de los docentes, es decir, sus formas de pensar, sus experiencias y perspectivas respecto al objeto de estudio. Se seleccionó la entrevista semi- estructurada, dado que permite ahondar en algunos aspectos que van surgiendo a partir del diálogo establecido, a partir de un guión pre establecido (y validado por los expertos), que ordena y guía la conversación (Taylor y Bogdan, 1987). Es importante señalar, que al mismo tiempo fue considerada en su carácter de profundidad, con la intensión de puntualizar y precisar algunas temáticas en particular, a partir de la propia perspectiva de los entrevistados. Se buscó que dieran respuestas en relación a para qué, por qué, qué y cómo de la enseñanza de la educación física, destacando la importancia de que sean sus sentidos y formas los valiosos. En relación a lo organizativo del mecanismo de puesta en práctica del instrumento, se destaca que cada encuentro fue programado de común acuerdo entre el entrevistado y el investigador (entrevistador) y llevado a cabo en el centro de enseñanza donde desempeñan sus tareas cada docente (escuela, liceo, escuela técnica), contando con la autorización de ANEP. Al mismo tiempo, cada encuentro se extendió por aproximadamente una hora y media. La entrevista se sucedió a partir de las siguientes fases:

1. *Presentación.* Se comenzó agradeciendo al entrevistado su participación y colaboración en la investigación. A partir de la presentación del investigador-entrevistador se expuso el vínculo con la investigación, exponiendo el tema central, los objetivos, la metodología y la finalidad de la misma. Se explicitó la intención e interés de la entrevista, iniciando con preguntas sobre su actuación y posición en el campo profesional, así como, su formación académica/profesional.

2. *Fase I* – Énfasis en educación física y enseñanza. En esta primera fase se indago sobre los supuestos básicos subyacentes, es decir, las representaciones mentales, que manifiestan los profesores de educación física en relación a la educación física como área de conocimiento en el sistema educativo, sobre la idea de educación física que consideran que debe circular, a partir de su enseñanza, en el contexto escolar/liceo/escuela técnica, sobre si han reflexionado sobre ello o no, si hay contradicciones al respecto. Se

procuró ahondar en el fundamento de las respuestas, solicitando en el caso que corresponda, se explique el ¿por qué? de las expresiones.

3. *Fase II* – Énfasis en planificación. Pensando en la justificación de la enseñanza de la educación física escolar/liceo/escuela técnica (según sea el caso), en esta segunda fase se centró en la preparación de la enseñanza.

4. *Fase III* – Énfasis en evaluación. En esta fase se centró en la evaluación del aprendizaje de contenidos.

5. *Fase IV* – Énfasis en metodología. Pensando en la justificación de la enseñanza de la educación física escolar/liceo/escuela técnica (según sea el caso), en esta cuarta fase se centró en cómo lleva adelante la enseñanza. Es decir, la relación entre el contenido, la escuela/liceo/escuela técnica (según sea el caso) y la comunidad.

6. *Fase V* – Énfasis en las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación. En esta fase se centró en las relaciones que establece el docente entre estas prácticas asociadas a la enseñanza.

7. *Cierre.* Una vez finalizada la entrevista se le consultó al docente entrevistado si deseaba comentar algo más o dar alguna sugerencia en relación a la temática. Finalmente se le informo del valor de su participación, agradeciendo por la misma.

Una vez finalizada cada entrevista fue transcripta y convertida en texto escrito. Luego se procedió al análisis de cada una de las entrevistas, para finalmente interpretar lo expresado por los docentes en relación al para qué, por qué, qué, y cómo piensan, llevan adelante y fundamentan sus prácticas de enseñanza. Cuestión que permitió conocer los nudos centrales que conforman la educación física en el sistema educativo, en el entendido que son los docentes, a partir de sus prácticas, quienes legitiman cierta educación física, en este caso para la escuela, el liceo y la escuela técnica.

3.6. Análisis de los datos

La secuencia completa de las clases dictadas por cada docente fue analizada a partir de una ficha que se elaboró con dicho propósito (Anexo 6). Se completó una ficha por cada una de las clases de dicha secuencia al mismo tiempo que fueron dictadas, y se atendió las necesidades de recogida de información en relación al objeto de estudio. Por otro lado, posterior a las clases, se analizó las grabaciones de cada clase, atendiendo especialmente las consignas de los docentes. Para esa finalidad se confeccionó una ficha de clasificación y sentidos de las consignas en relación a la enseñanza (Anexo 7).

Cabe aclarar que la grabación audiovisual de las 99 clases fue anterior a realizar las doce entrevistas con los docentes que llevaron adelante la enseñanza de cada contenido seleccionado, en el intento de no contaminar el campo.

3.6.1. Tratamiento de la información

Las observaciones de cada clase, así como las entrevistas, fueron analizadas y sintetizadas a partir de diez categorías y sus variables, presentadas y desarrolladas en el capítulo 3. Que permitieron indagar sobre las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física, llevadas a cabo por docentes que trabajan en el sistema educativo público de Maldonado. A continuación, se presentan en la Tabla 3.7:

Tabla 3.7.

Categorías y sus variables

Categorías	Variables
1. Justificación de la EF para el sistema educativo	- A través del movimiento - Sobre el movimiento - En el movimiento
2. Enfoques	- Saludable - Social y axiológico - De rendimiento - Competitivo - Desarrollista (corporeidad y motricidad) - Lúdico - Educativo (culturalista) - Crítico e histórico cultural
3. Perspectiva asumida para la enseñanza	- Técnica (explicación, predicción y control) - Práctica (comprensión, significado y acción) - Crítica (reflexión, crítica ideológica, deliberación y praxis)
4. Concepción de la educación física	- Cómo juego - Como actividad física - Como ejercicio físico - Como cultura del movimiento
5. Las consignas en la enseñanza de la educación física	- Según su intencionalidad: Organización, Reproducción, Comprensión, Opinión. - Según el canal de comunicación: Grafismos, Audiovisual, Verbal, Gestual, Mostración, Táctil, Escrita, Visual. - Según el nº de integrantes a quien va dirigida: Directa, Indirecta. - Según el tipo de respuesta esperada: Abierta, Cerrada.
6. La planificación en la educación física	- Instrumentalista - Práctico-hermenéutica - Critica
7. La metodología en la educación física	- Como método - Cómo construcción

		- Cómo praxis/variables
8. La evaluación en la educación física		- Hegemónica - Contrahegemónica - Para la praxis
9. Aporte de la educación física		- A la reproducción - A la transformación
10. Acciones en el sistema didáctico		- Docente: Analiza, Aporta, Consulta, Contesta, Corrige, Dialoga, Dirige, Ejecuta, Elige, Escucha, Explica, Observa, Pregunta, Presenta, Propone, Recupera, Reflexiona, Resuelve. - Estudiante: Analiza, Aporta, Consulta, Contesta, Corrige, Dialoga, Dirige, Ejecuta, Elige, Escucha, Explica, Observa, Pregunta, Presenta, Propone, Recupera, Reflexiona, Resuelve.

Se describe a continuación cómo se procedió para el análisis de la información obtenida, a partir de los diversos instrumentos y técnicas utilizadas con tal propósito. En primer lugar, para realizar el análisis de los programas de cada sub sistema (escuela, liceo, escuela técnica) se tuvo en cuenta los siguientes indicadores:

- sobre para qué y el qué de la educación física en el sistema educativo
- el objeto de estudio señalado en cada subsistema
- los objetivos de la educación física
- los contenidos de la educación física
- la evaluación de la educación física

En síntesis, como justifica la enseñanza de la educación física la institución de referencia, pensada para todo el territorio nacional.

En segundo, la secuencia completa de cada contenido seleccionado por cada docente, y entonces, la observación de cada una de las clases, fue analizada y sintetizada en relación a las diez categorías presentadas anteriormente, a partir del texto que se desprendió de la categoría cinco que refiere a las consignas en la enseñanza de la educación física. Cuestión que permitió aproximarse a conocer las consignas (los hechos) que conducen la enseñanza de la educación física de cada docente, en cada unidad didáctica observada, para cada uno de los sub sistemas del sistema educativo uruguayo.

En tercer lugar, a partir de la revisión de lo expresado por los docentes en las entrevistas, se seleccionó el contenido preciso que aporto a dar parte de la respuesta a los objetivos del estudio. Las opiniones de los docentes fueron procesándose a partir de la utilización del programa atlas ti, generando códigos y codificando todas las entrevistas, para posteriormente identificar familias de acuerdo a las diez categorías presentadas.

Luego estos elementos fueron revisados en profundidad en torno a cómo se iban proponiendo y construían el discurso ante las preguntas.

En síntesis, a partir de un trabajo espiralado y recursivo entre la información recabada por los distintos mecanismos, atendiendo la especificidad de cada uno y su acumulado, se logró robustecer los resultados finales. Al mismo tiempo, que permitió generar un acervo metodológico de tratamiento de los datos e información para el campo de la educación física en general y para el grupo de investigación en particular.

CAPITULO IV. RESULTADOS

Se analizaron los datos obtenidos en el trabajo de campo, a la luz del marco teórico de referencia y su lectura orientada por parte del investigador. A partir de los datos recabados, se definieron y categorizaron las ideas ejes para analizar, cuyo orden de presentación no responde a ningún criterio preconcebido. Se utilizó para analizar los datos, como auxiliar en el análisis cualitativo, el software Atlas.ti.

La utilización de Atlas.ti permitió analizar los resultados de las entrevistas semi estructuradas con mucha potencia, elaborando las familias temáticas resultantes, la identificación, calificación y rol de los principales componentes trabajados en la investigación, el énfasis que en referencia a cada uno de ellos hace cada entrevistado y sus percepciones sobre la vinculación de los mismos y la posibilidad de que al adoptar diferentes valores, según los contextos, puedan llegar a ser variables en futuras investigaciones. En síntesis, la utilización del programa Atlas ti permitió identificar vinculaciones entre categorías y variables y su representación gráfica, cuestión que contribuyó a una ágil visualización de las mismas, tal como se verá a continuación.

En este capítulo se pretende analizar, discutir y presentar los resultados obtenidos del estudio realizado. Para cada uno de los objetivos diseñados, se procedió a la recolección y lectura de información procedente de documentos, de las entrevistas y observaciones de prácticas de enseñanza de los docentes, orientada por el marco teórico. Se describió la situación analizada a través de los datos e información obtenida mediante las distintas fuentes utilizadas, en busca de explicaciones y en tratar de aportar al campo de la educación física en general y al de la enseñanza de la educación física en particular.

Se inicia el capítulo con el análisis de los programas de cada sub sistema (escuela, liceo, escuela técnica). Luego, se presenta el análisis de los rasgos principales que identifican la enseñanza de cada uno de los docentes en las clases de educación física (primer objetivo específico). A continuación, se presenta el análisis en relación al segundo objetivo específico, es decir, establecer posibles relaciones entre los supuestos del docente (los dichos) y las consignas (los hechos) que conducen la enseñanza de la educación física de cada docente, particularmente en relación a la planificación, la metodología y la evaluación.

Finalmente retomando lo analizado, se presenta algunas aproximaciones en relación al objetivo general que se planteó: indagar las relaciones entre planificación, meto-

dología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física, llevadas a cabo por docentes que trabajan en el sistema educativo público de Maldonado.

4.1. La educación física en el sistema nacional de educación. ANEP. Enfoques curriculares: escuela, liceo y escuela técnica

Es importante señalar que el lugar y la forma que asume la educación física en el sistema educativo, al menos tiene dos grandes dimensiones para su estudio y compresión: por un lado, el análisis de los programas de educación física de cada subsistema, que de algún modo dejan visible las intenciones políticas, en tanto presentan, una conceptualización del área, la justificación, un recorte de saberes (contenidos), los objetivos y su evaluación. Es decir, explicitan y legitiman las discusiones teóricas, definiendo a la vez el recorte de la cultura que resulta valioso para ese tiempo y contexto. Y, por otro lado, el análisis de las prácticas de los docentes de educación física en territorio, es decir en cada escuela, cada liceo y cada escuela técnica en particular, en su realidad concreta. En esta oportunidad se presenta la primera dimensión: el análisis y comparación de los programas de casa subsistema: escuela, liceo y escuela técnica. Dicho análisis, se inició con la lectura profunda de cada uno de los programas vigentes, que permitió completar la ficha de trabajo confeccionada para tal fin (Anexo 5). Para luego analizar cada uno de los tópicos propuestos para cada sub sistema y las relaciones que se establecen entre cada uno de ellos. Es importante reconocer, que, como todo análisis curricular, deja ver solo una parte del asunto, por tanto, no es suficiente, pudiendo ser reduccionista. Es entonces, que más adelante se centrará la discusión en la otra dimensión: el análisis de las prácticas de enseñanza de los docentes.

4.1.1 Sobre para qué y el qué de la educación física en el sistema educativo

A continuación, se presenta un análisis sobre las justificaciones de la educación física en cada subsistema (escuela, liceo y escuela técnica), a partir de lo explicitado en sus programas[11].

Para la ANEP-CEIP (2008, p. 246), la educación física se comprende como un espacio de circulación de saberes, así lo explicita en el Programa Escolar: “se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la

[11] https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Fsica_1ero_Ref__2006.pdf. https://www.utu.edu.uy/buscador?combine=programa+de+educacion+fisica

construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos". Al mismo tiempo:

> Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Siendo un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (p. 236).

Para el liceo, la educación física es la acción pedagógica, que ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-psico-social y cultural. Al mismo tiempo, contribuye al accionar educativo con sus fundamentos científicos y sus vínculos inter-disciplinarios apoyándose entonces en la medicina, la sicología, la biología, etc. En el programa, también se explicita, que genera condiciones que posibilitan la introspección del hombre sobre su ser corporal y promueve su relación dialéctica con las actividades físicas, deportivas y recreativas. Así, como que tiene una acción determinante en la conservación y desarrollo de la salud en cuanto ayuda al ser humano a ajustar pertinentemente las reacciones y comportamientos a las condiciones del mundo exterior. Específicamente, en el adolescente, ayuda al fortalecimiento físico y afectivo para afrontar el presente y el futuro con una actitud positiva. Manifiesta que, ha de promover y facilitar a cada alumno el alcanzar a comprender su propio cuerpo, sus posibilidades; a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas, de modo que en el futuro pueda escoger las más convenientes para su desarrollo y recreación personal, mejorando a su vez su calidad de vida por medio del enriquecimiento y disfrute personal y con relación a los demás.

Por su parte el programa de la escuela técnica expresa que la educación física a través de sus herramientas: el juego, la recreación, el deporte en todas sus disciplinas, desde un encuadre educativo centrado en lo motriz, debe permitir y exigir procesos que expliciten áreas de conocimiento, destrezas y capacidades, que relacionadas con el cuerpo y el movimiento contribuyan al desarrollo personal, y a una mejor calidad de vida. Además, es un eficaz instrumento pedagógico, en la ayuda del desarrollo de las cualidades básicas del hombre como unidad bio-psico-social. Destacando la participación e integración de la familia con el centro; el docente como mediador, facilitador, que despierta la creatividad de los alumnos, estimulando entre otras estrategias, la ad-

quisición de conductas motoras y, el inspector con carácter orientador, son los pilares para dicho fortalecimiento. En ese sentido, la educación física ha de promover y facilitar a cada alumno el alcanzar a comprender su propio cuerpo, sus posibilidades de conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas (Dogliotti y Páez, 2024).

Se pueden identificar diferentes justificaciones para la educación física en cada sub sistema. Por un lado, para la escuela, la educación física es un área de conocimiento desde una línea desarrollista vinculada más a la psicomotricidad, una educación sobre el movimiento, es decir, una educación física con fines intrínsecos, poniéndose al servicio del desarrollo de los niños mediante espacio de socialización y el trabajo de los vínculos y el desarrollo biológico de los estudiantes.

En el liceo aparece la justificación de la educación física asociada a una perspectiva higienista, en línea con la gimnasia, con la actividad física, es un modelo práctico que vincula al sujeto con su cuerpo en el entorno, en un intento por adaptarlo según su capacidad anatómica para convivir en un espacio de práctica. No hay posibilidad de transformación. Aparece una educación a través del movimiento, es decir, una educación física con fines extrínsecos

En la escuela técnica la educación física se justifica a partir de comprenderla al servicio de otras cuestiones como: socializar, el desarrollo personal, destrezas y capacidad. Refiere a los contenidos como herramientas y no como saberes, presentando entonces a la educación física como un instrumento pedagógico. Se corre de la enseñanza como eje articulador, desde un discurso del juego como potenciador del ser bio-psico-social. Al igual que en secundaria, presenta una educación a través del movimiento, es decir una educación física con fines extrínsecos.

Se puede señalar que aún no se visualiza en los programas de los distintos sub sistemas una mirada de la educación física “en movimiento”: desde una perspectiva intrínseca con la característica de permitirle al sujeto la posibilidad de conocerse y conocer al entorno, cuestión que implica el conocimiento y la comprensión. Será el desafío al que se enfrentan los docentes a partir de legitimar y revalorizar el lugar de la educación física en cada institución en particular y en el sistema educativo en general (Corbo et al. 2020).

4.1.2 Sobre el objeto de estudio señalado en cada subsistema

A continuación, se presenta un análisis comparativo sobre el objeto de estudio de la educación física en cada subsistema (escuela, liceo y escuela técnica), a partir de lo explicitado en sus programas[12].

Para la escuela la educación física, según lo expresa en su programa (ANEP-CEIP, 2008):

> Es un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y calificador, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales (p. 236).

Pensar una educación física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto se entiende a la técnica, no como un fin en sí misma ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que junto con la exploración y experimentación brinde posibilidades de comunicación y creación.

Para el liceo, la educación física posee un objeto de estudio determinado y original: las conductas motrices. Éstas representan una manera de ser que expresa al individuo en una totalidad activa y realizan un modo de relación con uno mismo, con el otro y con los demás. Son el origen de la educación física en tanto disciplina específica. La conducta motriz es el comportamiento motor portador de significado. Se trata, por lo tanto, de la organización significativa de las acciones y reacciones de una persona activa, donde su forma de expresarse es preferentemente motriz. La transferencia del aprendizaje es el epicentro de los problemas educativos, y en la educación física, constituye la raíz de la evolución de las conductas motoras.

Para la escuela técnica, es en la sociedad donde la actividad física toma un papel vital por su importancia en la construcción de hábitos que ayuden a crear individuos

[12] https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Fsica_1ero_Ref__2006.pdf. https://www.utu.edu.uy/buscador?combine=programa+de+educacion+fisica

sanos desde lo físico, lo emocional y lo social. La actividad física, el deporte y la recreación se constituyen en un instrumento invalorable para educar, despertando y logrando el sentido de pertenencia, de experiencias exitosas y felices, desde lo individual y lo colectivo. La educación física desde lo curricular es un medio o herramienta para la educación integral de los jóvenes, brindándoles propuestas diferentes, atrayentes, motivadoras, que promuevan la reflexión y la participación activa de todos los actores y es en esa relación e interacción educando-educador donde se construye el ideal de educación al que se aspira. Es entonces que, con la finalidad de lograr la educación integral, este programa pone énfasis en el proceso activo-participativo del adolescente, se prioriza la enseñanza de los deportes, desde lo lúdico y recreativo. Se propician propuestas variadas e innovadoras que atraigan a los jóvenes hacia la actividad, y a través de ésta formar individuos críticos, creadores y hacedores de su propio camino.

Se puede señalar que aún no se visualizan en los programas de los distintos sub sistemas una mirada al respecto del objeto de estudio de la educación física desde la perspectiva de la cultura del movimiento, es decir, la forma en que los sujetos se mueven más allá del trabajo, en el tiempo no productivo.

4.1.3 Los objetivos de la educación física

A continuación, se presenta la Tabla 4.1. que inicia un análisis sobre los objetivos diseñados para la educación física en cada subsistema (escuela, liceo y escuela técnica), a partir de lo explicitado en sus programas[13].

Tabla 4.1.
Objetivos de la educación física por Subsistema del sistema educativo

Objetivos por Sub sistema del sistema educativo		
Escuela	Liceo	Escuela técnica
Enseñar una amplia gama de contenidos que les brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que participe activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial (ANEP-CEIP,	Practicar de forma habitual y sistemática actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.	La educación física deberá cumplir con sus objetivos específicos e intransferibles: Formación corporal y Educación del movimiento.

[13] https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Fsica_1ero_Ref__2006.pdf. https://www.utu.edu.uy/buscador?combine=programa+de+educacion+fisica

2008, p. 245)		
Brindar, a través de las actividades lúdicas, espacios que le permitan al alumno cooperar, responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas en relación al juego (ANEP-CEIP, 2008, p. 245).	Incrementar sus posibilidades de rendimiento motor mediante el acondicionamiento de las funciones de ajuste, dominio y control corporal.	Se entiende por formación corporal el lograr que el púber y el adolescente alcance el nivel óptimo personal en su formación orgánica y corporal en forma armónica y funcional, expresándose en las capacidades fuerza, resistencia, velocidad, y movilidad, lo que se traduce en el soporte básico para las prestaciones motrices y el logro de una correcta alineación postural.
Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal (ANEP-CEIP, 2008, p. 245).	Conocer y practicar modalidades deportivas aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego. Colaborando en la organización de campeonatos, y mostrando actitudes de tolerancia.	Se comprende por educación del movimiento el incrementar la capacidad motriz de realizar movimientos de carácter gimnástico y deportivo, lo que se produce por el desarrollo de las diferentes capacidades coordinativas.

Se puede señalar que aún no se visualizan en los programas de los distintos sub sistemas una mirada al respecto de los objetivos de la educación física, como hipótesis, es decir, los logros posibles que podrían alcanzar los estudiantes finalizado el curso. En otras palabras, se refiere a las expectativas hipotéticas de alcance, sujetas a modificación durante el año. Que al mismo tiempo deberían relacionarse con los propósitos, es decir con las intenciones sobre aquello que se pretende desde la enseñanza (Corbo et al. 2020). Se agrega en este caso, que la educación formal en Uruguay convive con un híbrido que contempla como elementos orientadores de la práctica objetivos y propósitos, estableciendo una distinción entre uno y otro elemento. Los objetivos se asocian al aprendizaje, pero distan de condicionarlo, y por eso se plantean como hipótesis de lo-

gro, mientras que los propósitos se vinculan con la enseñanza -serían para algunos una suerte de objetivos de enseñanza, más allá de que filosóficamente la expresión resulte inadecuada- y se identifican como intenciones, en este caso, asociadas con el pensamiento y la acción del maestro (Feldman, 2010).

Por otro lado, y a partir de los objetivos pensados para el área en cada sub sistema, no se identifica un enfoque educativo, orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto de la cultura del movimiento (Sarni, 2023). Se habla de crítico desde un enfoque histórico cultural, que aborda la cultura y establece relaciones dialécticas con el sistema productivo vigente en la búsqueda de sus contradicciones. Esta línea refiere a una mirada asociada con las pedagogías críticas deudoras de la Escuela de Frankfurt, corriente para la cual la crítica es necesariamente política y recae sobre la cultura y sus contradicciones, conviviendo en dependencia dialéctica con el modelo productivo vigente. Es decir, de una cultura que, lejos de manifestarse como abstracción, se mueve siempre y necesariamente en dependencia con la totalidad (Mc laren, 2005). Se agrega que los objetos de la educación física, es decir deporte, juego y gimnasia, son ante todo objetos culturales, con formas históricas propias y particulares, dinámicas, y será el devenir del objeto práctico lo que la crítica aborde (Adorno, 1998).

4.1.4 Los contenidos de la educación física

A continuación, se presenta un análisis sobre los contenidos seleccionados para la educación física en cada subsistema (escuela, liceo, escuela técnica), a partir de lo explicitado en sus programas[14].

Para la escuela, los contenidos a enseñar en la educación física son:

- Juego: como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos.
- Actividades expresivas: expresión corporal, danza y actividades circenses.
- Actividades acuáticas: fundamental para dar al sujeto identidad y seguridad en el medio que lo rodea.

[14] https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Fsica_1ero_Ref__2006.pdf. https://www.utu.edu.uy/buscador?combine=programa+de+educacion+fisica

- Actividades en la naturaleza: permiten al niño experimentar y conocer más acerca del medio natural, acercándolo a las temáticas ambientales sobre las cuales nuestra sociedad tiene un especial interés.
- Gimnasia: el abordaje de la gimnasia en la escuela en sus diversas formas de expresión resulta fundamental para desarrollar la corporeidad y la motricidad.
- Deporte: una práctica institucionalizada cuyos fines son sociales y culturales. Y/o como juegos motores reglados peculiares.

Para el liceo, los contenidos a enseñar en la educación física son:

- Conocimiento del propio cuerpo. El cuerpo como unidad psicofísica es el referente fundamental de la educación física. Ese conocimiento corporal servirá de base para profundizar los fundamentos biológicos de su conducta motriz, en estrecha relación con los efectos de la actividad física practicada sistemáticamente.
- Mejora de la salud y la calidad de vida. La actividad física supone no sólo la prevención de enfermedades, sino que, en una acepción más amplia, se convierte en factor primordial de la calidad de vida.
- Actividad lúdica. El juego -innato en la naturaleza humana-, y el deporte -como una construcción social de alta relevancia en nuestro tiempo-, son en sí mismos factores de actividad física. Al integrarse en un entramado de relaciones sociales contribuyen al desarrollo humano fomentando las relaciones interpersonales. Se deberá conseguir que ambos se constituyan en hechos educativos, para lo cual deberán tener un carácter abierto, sin que la participación se supedite a características de sexo, habilidad u otros criterios de discriminación, centrados en la mejora de las capacidades motrices y no con la exclusiva finalidad de lograr un resultado en la actividad competitiva.
- Expresión y comunicación. Las posibilidades del cuerpo a través del lenguaje corporal nos permiten interrelacionar, en una unidad, el mundo interno con sus vivencias y percepciones, con el mundo externo. El uso intencional del espacio-tiempo y la intensidad del movimiento, mediante la utilización de técnicas específicas de las distintas manifestaciones expresivas (danzas, mímicas, etc.), no como un fin en sí mismo, sino como un diálogo consigo

mismo y con los demás, abre importantes posibilidades de enriquecer la propia expresión y comunicación.

Para la escuela técnica, los contenidos a enseñar en la educación física son:

- Mejora la salud y la calidad de vida: calidad de vida, nutrición y ejercicio, sedentarismo, fisiología del ejercicio, salud-enfermedad, anatomía y ejercicio.
- Expresión y comunicación: expresión, lenguaje corporal. Comunicación y códigos deportivos y gimnásticos. El deporte como expresión escrita y visual en el deporte.
- Conocer mi cuerpo: esquema corporal. Huesos, músculos y articulaciones. Acciones musculares. Percepción estímulo y respuesta. Proceso sensomotor del movimiento. Incorporación y funcionamiento.
- El juego y el deporte: el juego y la recreación. El deporte como fenómeno actual y construcción social. La competencia deportiva. Doping. Juegos olímpicos. Campeonatos Mundiales.

Para el caso de la escuela, en relación a lo que expresan las categorías que se definen como actividades, no parece a primera vista que exista una posibilidad de identificar un objeto de enseñanza o de recortar sobre el nombre de la categoría sin antes no ir al interior de lo que esa categoría representa para encontrar ahí los contenidos reales. Esta distinción entre una perspectiva taxonómica que por momentos remite a contenidos y por momentos a actividades, implica buscar los contenidos en esa categoría última, mucho más amplia y general. Para el caso de las actividades expresivas se podría encontrar como elementos más claros la danza y el circo –específicamente sus técnicas-, pero sería bastante más difícil saber qué enseñar ante algo que se define como expresión corporal, ya que resulta bastante complejo pensar en un referente para enseñar que defina la categoría “expresión”. Es decir, que se podría identificar la apropiación de una danza o de una técnica circense en tanto manifestación del aprendizaje, pero sería bastante injusto, además de complejo, identificar los movimientos de los estudiantes como más o menos expresivos. Para el caso de las actividades acuáticas se debería, en principio, ejercitar el mismo rastreo al interior de las actividades.

Para el caso de la educación física en el liceo, coexisten ambas perspectivas en una especie de híbrido que contiene elementos comunes de ambas miradas -la de la es-

cuela y la de la escuela técnica- pero que acaban por coexistir en una suerte de propuesta ecléctica que oscila de forma permanente entre el desarrollo y la enseñanza. Por momentos parecen identificarse contenidos realmente enseñables, con una fuerte presencia del deporte, y por momentos parece correrse hacia la dimensión del desarrollo tanto orgánico como motor, con las dificultades que eso representa, al igual que en la escuela técnica, cuando las clases se deben pensar más como sesiones de entrenamiento que como espacios de enseñanza, y las potenciales tareas de enseñanza como estímulos tendientes a provocar adaptaciones orgánicas. Este último problema, ubica inclusive al deporte en un lugar incómodo, el que parece por momentos sostenerse únicamente desde su componente de actividad física, deporte que, en ese caso, se pone al servicio de una cosa que no es la educación, transformándose en gimnasia con pelota. Esta descripción de los contenidos, además de su categorización retornan a la idea de educar a "través del movimiento", algo que en el imaginario colectivo parecería superado pero que acaba por reproducirse, poniendo a los objetos del área al servicio de la socialización, del desarrollo individual de los estudiantes -con límites estrictos en su dimensión subjetiva- o del desarrollo psicológico y emocional.

Para el caso de la escuela técnica, en las categorías que refieren a los contenidos, aparecen objetos de desarrollo y no objetos de enseñanza. En esta ocasión, se podría decir que cualquier actividad de desarrollo demanda de una ejercitación que reclama un conocimiento técnico, por ejemplo, los ejercicios de fuerza, pero la enseñanza queda relegada a un segundo plano en tanto la clase se orienta específicamente el desarrollo mientras que el lugar de la enseñanza es estrictamente utilitario. Este es el caso particular de todo lo asociado a una categoría que se podría, a grandes rasgos, definir como formación corporal. Si ese fuese el sentido, habría que repasar si los estímulos de desarrollo son realmente suficientes en relación con los tiempos de clase, algo que probablemente no suceda.

4.1.5 La evaluación de la educación física

A continuación, se presenta un análisis sobre los sentidos de la evaluación para la educación física en cada subsistema (escuela, liceo, escuela técnica), a partir de lo explicitado en sus programas[15].

[15] https://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Fsica_1ero_Ref__2006.pdf. https://www.utu.edu.uy/buscador?combine=programa+de+educacion+fisica

Para la escuela, la evaluación puede convertirse en una valiosa herramienta de conocimiento acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Este posicionamiento supone sustituir la idea que la función de la evaluación es exclusivamente comprobar resultados, constatar ciertos objetivos y contenidos a través de algunas pruebas y exámenes que se proponen a los alumnos. Esto implica afirmar que sólo se debe evaluar lo que fue enseñado y de acuerdo a cómo fue enseñado. El valor de la evaluación estará en relación al grado de pertenencia del objeto evaluado (contenido), los sujetos involucrados (alumnos) y la situación de enseñanza en la que se realiza (escenario educativo real).

Para el liceo, se entiende que la evaluación desde el punto de vista educativo es una instancia, en que cada alumno será ayudado a encontrar en la clase de educación física, ocasiones propias de aprendizajes y a prolongar de manera autónoma lo que ha vivido. En este sentido se desprende que los alumnos serán evaluados por sus progresos, relativos a competencias fundamentales, dando cuenta de connotaciones particulares no relacionadas con logros predeterminados, sino con el alcance de una mayor comprensión de la adquisición de capacidades abiertas colmadas de significados lúdicos, cognitivo – motrices. Se han de evaluar los conocimientos previos, la situación grupal, las condiciones materiales, los insumos didácticos, el centro y su proyecto, los equipos docentes, la intervención docente, el logro de los objetivos, los resultados, la evaluación misma. Señala en qué medida el proceso educativo logra sus objetivos fundamentales y confronta los fijados con los realmente alcanzados. Al evaluar se tendrán en cuenta todos los aspectos que se incluyen en la planificación de la enseñanza, contemplando lo procedimental, conceptual y actitudinal. Se considerará la evaluación diagnóstica, de proceso, de producto, la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación. Ha de ser una operación sistemática, integrada en la actividad educativa con el objetivo de conseguir su mejoramiento continuo, mediante el conocimiento del alumno, lo más exacto posible en todos los aspectos de su personalidad. Aportando una información ajustada sobre el proceso mismo y sobre todos los factores personales y ambientales que en ésta inciden. La utilización combinada de las diferentes formas de evaluación contribuirá a enriquecer el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se favorece también la retroalimentación y flexibilización del plan anual.

Para la escuela técnica, la evaluación se entiende como una actividad básicamente valorativa e investigadora y por ello, facilitadora del cambio educativo y del desarro-

llo profesional docente. Afecta no solamente a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino también a los procesos de enseñanza desarrollada por los profesores y a los proyectos curriculares de centro en los que aquellos se inscriben. La evaluación constituye, de este modo, el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, a cometer actuaciones concretas, aprender procesos de investigaciones didácticas, generar dinámicas de formación permanente del profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del curriculum en cada comunidad educativa.

Se pueden identificar diferentes perspectivas para la evaluación de la educación física en cada sub sistema. Por un lado, para la escuela, la evaluación es comprendida como una práctica asociada a la enseñanza y al aprendizaje, y no solo con un fin calificador. De este modo se corre de la perspectiva que históricamente se ha asumido para la evaluación, transcendiendo dicho enfoque, para acercarse a un enfoque contra hegemónico. Pone foco en la construcción de dispositivos a partir de la contextualización, con la intención de comprender y/o integrar conocimientos en la formación del estudiante, así como en la trasformación de la enseñanza.

En el liceo, así como en la escuela técnica, se percibe en sus programas un intento por trascender el enfoque hegemónico asignado a la evaluación, pero en el recorrido se desdibuja, dejando claro que la evaluación es para cotejar ciertos objetivos de aprendizaje, es decir, la adquisición de ciertas capacidades, cuestión que no necesariamente se vincula con la construcción del conocimiento. Deja en evidencia nuevamente, un modelo práctico de enseñanza, que vincula al sujeto con su cuerpo en el entorno, en un intento por adaptarlo según su capacidad anatómica para convivir en un espacio de práctica, no hay posibilidad de transformación.

Se puede señalar que aún no se visualiza en los programas de los distintos sub sistemas una mirada de la evaluación de la educación física para la praxis. Es decir, pensar la evaluación como una práctica situada, que implica un espacio en el que se toman ciertas decisiones sobre acciones asociadas a la transformación en clave crítica y política. Se refiere a praxis como acción de un sujeto sobre un objeto -o sobre otro sujeto- de forma deliberada, y que habilita transformaciones en el sujeto que transforma. La praxis supone procesos recursivos de trasformación a partir de la acción y de la reflexión sobre esa acción, de forma de avanzar en clave de espiral en la comprensión de una futura acción que a priori puede presentarse como similar, pero que siempre deviene. La praxis implica unidad teoría-práctica y superación permanente en clave dialéctica, a

diferencia de la poiesis -producción- en la que el sujeto actúa sobre el objeto mecánicamente, sin necesidad de transformar sistemáticamente su práctica y mucho menos de transformarse (Althusser, 2015).

4.2. Análisis y discusión de los resultados correspondientes al primer objetivo específico

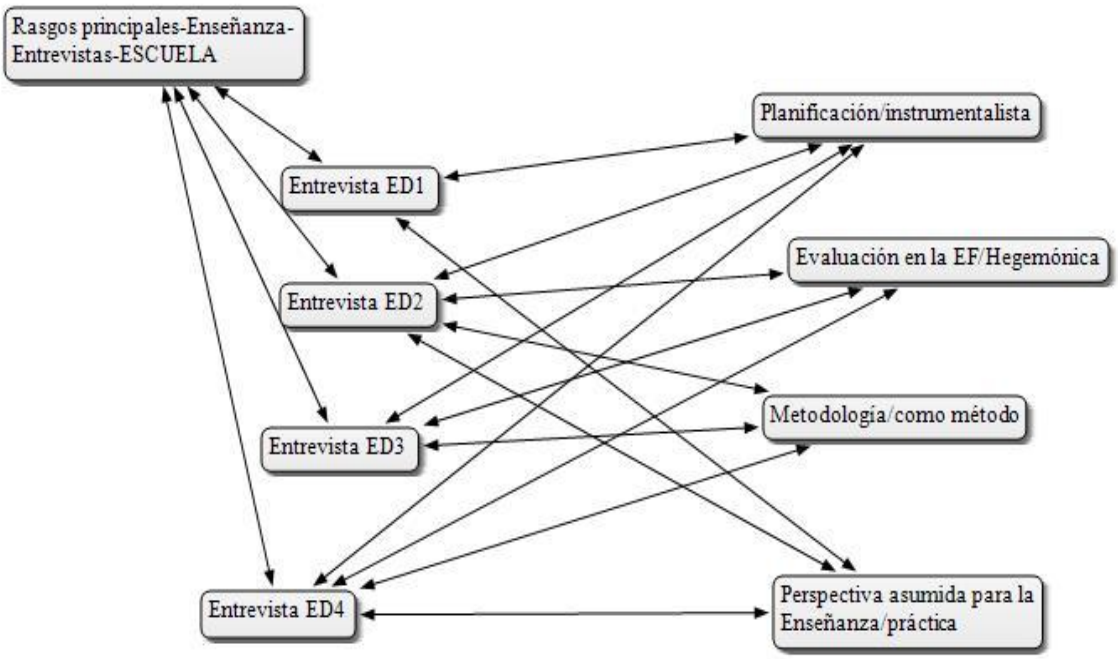
El primer objetivo específico del estudio pretende conocer los rasgos principales que identifican la enseñanza de los docentes en las clases de educación física. Es decir, los supuestos básicos subyacentes que sostienen su enseñanza de la educación física para el sistema educativo, cuestión que se desprende de las entrevistas con cada uno de ellos.

Este objetivo, intenta comprender las decisiones que toman los docentes en sus clases, en el entendido de que las prácticas de enseñanza se sostienen, básicamente, por las concepciones de quienes las realizan (Sarni, 2023), es decir, sus supuestos básicos subyacentes. Supuestos básicos, que en muchos casos, son el producto de un proceso de reproducción de prácticas que desconoce y que reproduce, desde ellos, generando el currículum oculto. Es decir, en otras palabras, no necesariamente el docente conoce sus propios supuestos y que, en muchos casos, se limita a reproducir prácticas. Y es en este sentido, que las formas que asumen las clases devela el pensamiento e interpretación que, sobre educación, educación física, enseñanza, panificación, metodología y evaluación tienen los docentes que las llevan adelante, cuestión que se evidencia en la selección de contenidos y en las formas de su enseñanza, manifestada en las consignas que despliega en sus clases para enseñarlos en la “escuela”.

Para ello se presenta el análisis por subsistema (escuela, liceo y escuela técnica), identificando los elementos comunes entre cada uno de los docentes de cada subsistema. Asimismo, se presenta en cada uno de los casos una representación gráfica producto de la utilización del programa Atlas.ti y una interpretación a la luz de las vinculaciones entre categorías y variables, así como del marco teórico de referencia. La información empírica que dio lugar al trabajo sobre este objetivo, partió de las respuestas a las preguntas que integraban la entrevista en profundidad, que se constituyó en un total de 12 docentes, cuatro por cada subsistema (escuela, liceo y escuela técnica).

4.2.1. Escuela

Figura 4.1.
Rasgos principales- Escuela



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Las opiniones de los cuatro docentes de la escuela coinciden en la mirada instrumentalista de la planificación, es decir, asumen que para enseñar la educación física es necesario fijar antes del encuentro con los estudiantes ciertos objetivos y que, a partir de aplicar dicha planificación se cumplen. Es decir, es un dispositivo eficiente, eficaz, que parte de la idea de que cuanto mejor sea la planificación más efectiva será la enseñanza. Y al mismo tiempo, establece una relación causal entre la enseñanza y el aprendizaje, esto es, que el proceso de enseñanza deriva directamente en el proceso de aprendizaje, es decir, que alcanza con enseñar para que el estudiante aprenda. Se plantea una perspectiva reduccionista, no solo de la enseñanza, sino del aprendizaje y del estudiante como sujeto situado que aprende en el marco de un contexto particular, y que es a su vez el responsable del proceso de aprendizaje. No se encontró ninguna otra categoría coincidente entre los cuatro docentes. Sin embargo, ED2, ED3 y ED4 coinciden en conducir la enseñanza de la educación física para la "escuela" desde una perspectiva práctica, al mismo tiempo entienden que la mejor forma de llevar adelante su clase es a partir de la noción de metodología como sinónimo de método. Es decir, a la pregunta de ¿cómo enseñar?, estos tres docentes explican que ya tienen la secuencia de pasos elaborada,

de antemano. Desde esta lógica, aparentemente el conocimiento es autosuficiente, es decir, independiente de las situaciones en las que se aprende. El docente mantiene su lugar hegemónico como aplicador de métodos pensados por otros y para otros, y no como un intelectual de la enseñanza, cuestión que implica para el docente iniciar un proceso de reflexión y construcción del conocimiento. Es decir, que no se construye la enseñanza de la educación física "escolar", en este caso del deporte "escolar" en tanto práctica situada, teórica, política y culturalmente. Por el contrario, se concibe como una práctica aséptica, sin sentidos y formas propias determinadas y conformadas por quienes participan en ellas, estudiantes y docente. En relación a la evaluación, estos mismos docentes entienden que la evaluación que tiene sentido para el sistema educativo es la hegemónica, es decir, entendida desde una perspectiva observacional, realizando juicios informales sin criterios preestablecidos, como mecanismo de control. Utilizada para medir, comparar, clasificar, controlar y jerarquizar. Presentan, desde esta mirada, una desarticulación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. En el mismo sentido, Corbo et al. (2021), en su estudio reciente destacan: "siendo dominante la presencia de evaluar para medir frente a la de evaluar para comprender, mientras que evaluar para trasformar es casi inexistente" (p. 71).

En síntesis, y según estos cuatro docentes la educación física se construye a partir de concebir el saber cómo la comprensión del significado de los hechos. El interés práctico se propone llegar a la comprensión como acción subjetiva, acción de un sujeto situado que actúa con otros sujetos, cuestión que, en principio, es contradictoria con la perspectiva que asumen para la metodología y la evaluación. Desde este enfoque y al respecto de estas dos prácticas, se evidencia una idea de la enseñanza como la repetición de ejercicios y gestos establecidos con anterioridad, incluso construidos desde afuera del sistema educativo.

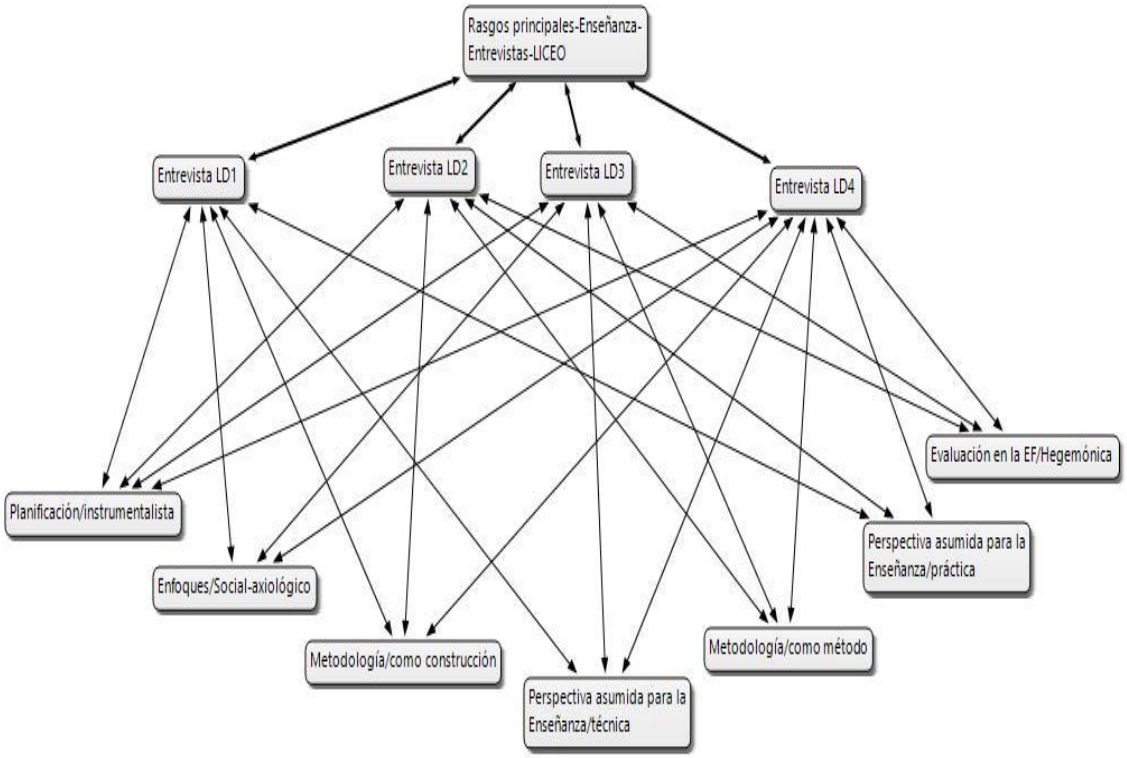
Se reconoce la tradición higienista instalada en el campo de la educación física, es decir, la educación del físico (Sarni, 2018). Podría decirse que no aborda la educación en y para el sistema educativo, sino la educación física desde afuera, que se ejecuta genéricamente en el sistema, una educación sin posibilidad de transformación. Se descuidan de este modo las particularidades del sujeto que aprende, así como del contexto particular donde se enseña y aprende. En palabras de Devís-Devís (2018), una educación física que se justifica extrínsecamente desde una dimensión 'a través' del movimiento: "recoge los discursos instrumentales que relacionan la educación física con fi-

nes y valores extrínsecos al movimiento como, por ejemplo, el desarrollo moral, la ocupación del tiempo libre o la salud" (p. 127).

Esta situación da cuenta de los distintos sentidos que asume la práctica de enseñanza, en tanto construcción particular, que por momentos es contradictoria incluso. En el sentido asumido por Davini (2015), en relación a la práctica como la capacidad de intervención y de enseñanza contextualizada, atravesada por cierta institucionalidad, que por momentos condicionan las decisiones tomadas por los docentes, y a partir de allí se configuran en prácticas únicas e irrepetibles, con ciertos sentidos y formas. En este sentido se legitimaría que el lugar de la educación física es, esencialmente, un lugar auxiliar en la escuela (Devís-Devís , 2018).

4.2.2. Liceo

Figura 4.2.
Rasgos principales- Liceo



Nota: elaboración desde el programa Atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Los docentes del liceo, al igual que los de la escuela, adhieren a una mirada instrumental de la planificación, desconociendo su contingencia. Desde esa mirada, asumen también que una "buena" planificación es buena, en cualquier caso, desconociendo

su carácter histórico y, por tanto, sus relaciones con el mundo práctico. No se encontró ninguna otra categoría coincidente entre los cuatro docentes. Sin embargo, LD1, LD3 y LD4 coinciden al respecto del enfoque social-axiológico para conducir la enseñanza en el liceo. Es decir, que manifiestan su preocupación por la mejora de los vínculos entre los estudiantes, la búsqueda de actitudes empáticas, responsables y solidarias con el prójimo como base para pensar la enseñanza, y en este caso la enseñanza de la educación física. Al mismo tiempo, estos cuatro docentes comparten una mirada técnica sobre la enseñanza. Por otro lado, LD1, LD2 y LD4 acuerdan al respecto de la metodología como construcción, así como conducir la enseñanza desde una perspectiva práctica. Al mismo tiempo, LD2, LD3 y LD4 entienden que la metodología en el sistema educativo toma un valor como método, universal y que por sí solo resuelve no solo la enseñanza, sino el aprendizaje. Estos mismos docentes acuerdan en comprender la evaluación desde una perspectiva hegemónica, es decir con la única función de calificar y reproducir el referente del docente como gesto correcto.

En síntesis, y según estos cuatro docentes, la educación física en el liceo se construye a partir de concebir la planificación como dispositivo aséptico, eficiente y eficaz, que se enfoca en la búsqueda de ciertos objetivos fijados a priori. Al mismo tiempo, se establecen relaciones de proporcionalidad entre planificación y enseñanza. Esta perspectiva se alinea con el enfoque al respecto de los objetivos de la planificación identificados por Sales (1989), ya hace varias décadas, “planificar para la eficiencia de la educación” (p. 36).

Se evidencia una educación física centrada en la práctica, en el saber hacer, es decir, posicionada como educación “sobre el movimiento”, en el sentido asumido por Devis-Devis (2018) –y no mucho más allá de él-, cuestión que pone en riesgo el lugar de la educación física en el liceo, en tanto no se considere ese movimiento, desde su problematización y sus dimensiones cultural, histórica y política.

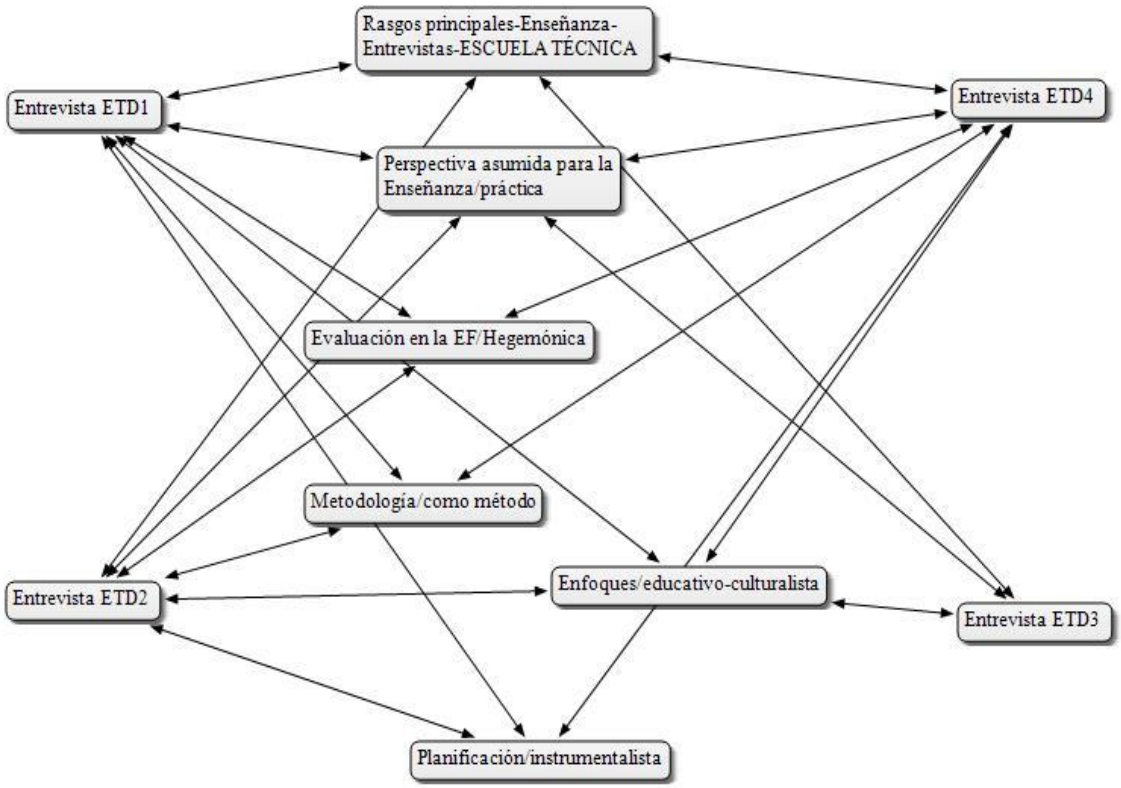
Por otro lado, y a partir de esta perspectiva asumida para la planificación, se evidencia una mirada reduccionista del rol docente, quedando relegado en su tarea al lugar de un mero ejecutor de planes, planificaciones, actividades, evaluaciones; elaboradas por otros y para otros. Dicho enfoque se alinea con la perspectiva descripta por Corbo et al. (2018), como la planificación de corte positivista, que parte de comprender el acto educativo como una cuestión previsible y controlable por la planificación como herramienta confiable y eficaz. Estas cuestiones ponen en riesgo el lugar de la educación física en y para el sistema educativo y en ella al docente, el que se desconoce cómo inte-

lectual de la educación física, quien tiene, entre otras tareas, elaborar la planificación en clave de proyecto de intervención, que define el rol de la educación física para la formación de los estudiantes, es decir, el dar respuesta al para qué de la educación física en el sistema educativo y al para qué de la enseñanza de la educación física. Queda en evidencia el desvinculamiento necesario planteado por Ocaño (2021), entre la planificación y la metodología con las finalidades de la educación. Al mismo tiempo, inhabilita al docente a resolver los criterios de selección de contenidos, determinando entonces cuáles serán más valiosos de ser enseñados, así como cómo se enseñará y como se evaluará, es decir, cómo se conciben estas prácticas asociadas a la enseñanza. Queda en evidencia la preocupación planteada por Gimeno-Sacristán (2015):

> El debate acerca de los contendios, los modos de abordarlos , seleccionarlos, elaborarlos didácticamente, clasificarlos u ordenarlos, de enseñarlos y de evaluarlos es fundamental para dirigir el análisis, la crítica y para elaborar las propuestas que vayan a desarrollarse. Centrarse en los contendios es situarse en la médula de la educación (p. 12).

4.2.3. Escuela técnica

Figura 4.3
Rasgos principales- Escuela Técnica



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Las opiniones de los cuatro docentes de la escuela técnica coinciden en conducir la enseñanza desde una perspectiva práctica, es decir, que están preocupados en la comprensión de los fenómenos sociales y cómo se construyen esos sentidos sociales. Desde esa concepción del mundo, parten de la idea de que los estudiantes son sujetos y no objetos, y que el currículo se transforma a partir de los significados que le adjudican los propios docentes y sus estudiantes. No se encontró ninguna otra categoría coincidente entre los cuatro docentes. Sin embargo, ETD1, ETD2 y ETD4 coinciden al respecto de las tres prácticas asociadas a la enseñanza (evaluación, metodología y planificación). Al respecto de la evaluación la identifican con la mirada hegemónica que se viene sostenido en el sistema educativo. Es decir, como una práctica neutra, como un dispositivo que se pone en marcha al final de la enseñanza del contenido y con el afán de calificar. También comparten la perspectiva de la metodología, entendida como método y de la planificación desde una mirada instrumentalista. En otras palabras, y desde estos supuestos de los tres docentes, no se estaría construyendo la educación física para el sis-

tema educativo, en particular para la escuela técnica, sino más bien reproduciendo una educación física desde afuera del sistema educativo que no considera las particularidades de los contextos y de los sujetos que allí participan (estudiantes y docentes), así como del saber que circula, pensándolo como un conocimiento acabado, sin posibilidades de transformación y construcción. Por otro lado, ETD1, ETD3 y ETD4 comparten conducir la enseñanza desde un enfoque educativo-culturalista, orientado a la formación de estudiantes activos, críticos y responsables con respecto de la cultura del movimiento.

En síntesis, y según estos cuatro docentes la educación física en la escuela técnica, se construye a partir de asumir una perspectiva práctica para su enseñanza, preocupados por generar espacios de análisis, reflexión y construcción del conocimiento a partir de la participación de los estudiantes, que no está acotada a la ejecución práctica de ciertos movimientos. Cuestión que fue problematizada y analizada por Torres (2005), quién lo expresaba de la siguiente manera: “El trabajo práctico, cuando no existe reflexión, suele estar dirigido, en gran parte, por la costumbre, la tradición y la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeto a los imperativos de los libros de textos” (p. 11).

Para poder legitimar la educación física en el sistema educativo, resta reconocer que la educación física es un área de conocimiento que atiende la cultura del movimiento, preocupada por la formación crítica y responsable de los estudiantes que participan en sus prácticas. Así como, es necesario superar los gestos mecánicos y modélicos, al tiempo de comprender que esos movimientos son construidos a partir de ciertas dimensiones: cultural, histórica y política. Se reconoce una educación física justificada desde una dimensión “a través del movimiento” acuñado por Arnold (1991), retomado por Devís- Devís (2018) y revisado para el caso de Uruguay por Corbo et al. (2020).

4.2.4. Resumen

El análisis expresa, desde la interpretación de los datos que emanan del trabajo de campo y en relación con aquello que hacen los docentes de la escuela, el liceo y la escuela técnica, una marcada tendencia a conducir la enseñanza mediante una planificación de corte instrumentalista.

Esta mirada, se alinea a una visión que retoma la proximidad de la metodología al método, es decir a un dispositivo externo a la práctica que puede ser igual de útil para todos, en cualquier tiempo y espacio. Se desconoce lo particular del contexto educativo, así como, las posibilidades y los límites de los docentes como sujetos que toman deci-

siones, asociadas estas a su historia profesional y a las demandas de una sociedad particular. Se retoman en este caso los problemas asociados a decidir sobre la enseñanza a partir de estructuras modélicas, de aplicación universal, y en particular a las dificultades de construir una la educación física desde una mirada anclada en modelos técnicos de la enseñanza.

4.3. Análisis y discusión de los resultados correspondientes al segundo objetivo específico

El segundo objetivo específico del estudio procura establecer posibles relaciones entre los supuestos del docente (los dichos) y las consignas (los hechos) que conducen la enseñanza de la educación física de cada docente. Es decir, cuáles son sus concepciones y creencias sobre el qué y el para qué de la enseñanza de la educación física en la escuela, el liceo y la escuela técnica y como finalmente conducen su enseñanza en la práctica concreta, cuestión que se evidencia en las consignas que elaboran y conducen al mismo tiempo su enseñanza.

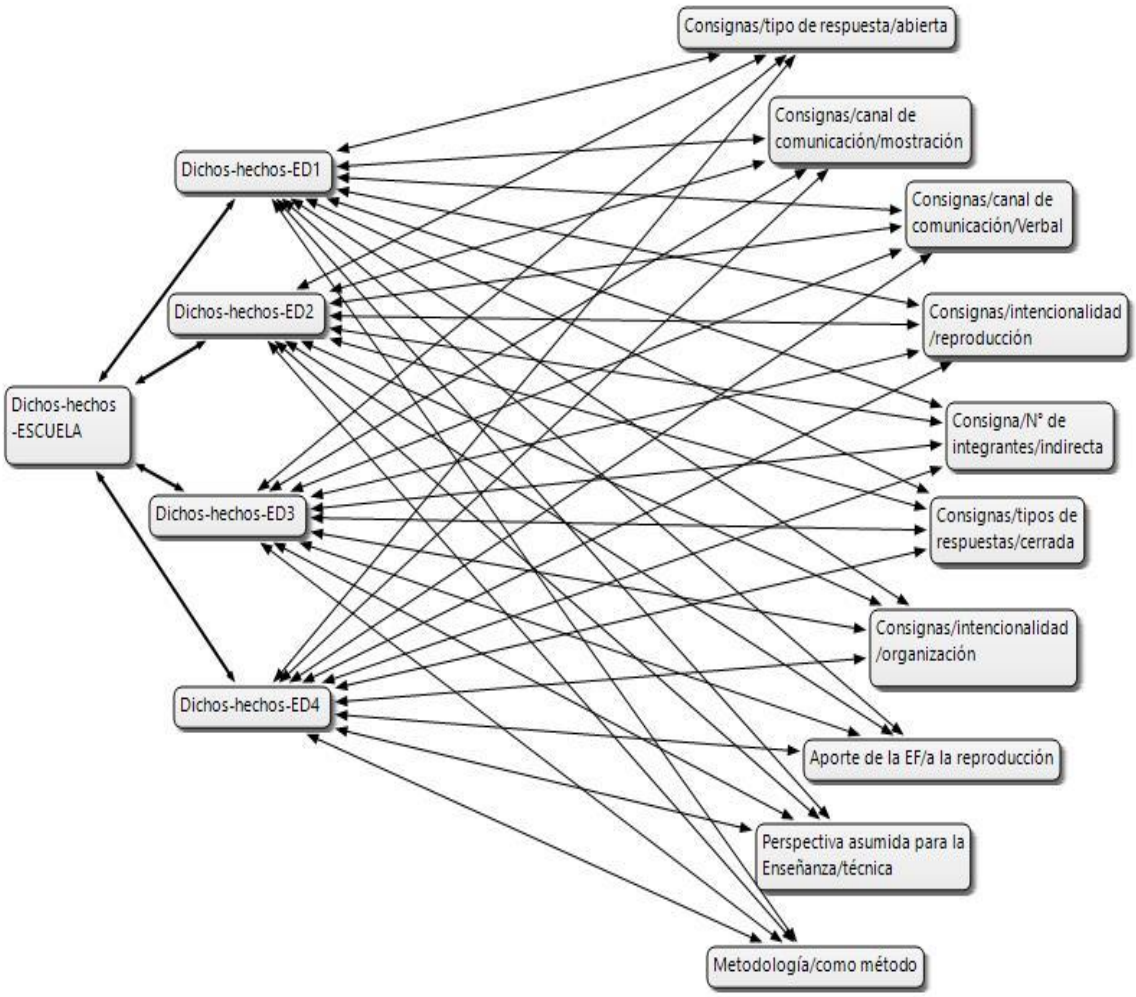
Este objetivo, adquiere un lugar destacado dado que lleva a indagar en torno a las perspectivas asumidas por los docentes asociadas con su planificación, metodología y evaluación, y las representaciones que elaboran para conducir su enseñanza, cuestiones imprescindibles para el desarrollo y eventuales resultados de los procesos de enseñanza de la educación física. En este sentido, puede decirse que lo que los docentes piensan sobre lo que constituye el objeto de su enseñanza y sobre su función, orientan la mayor parte de sus decisiones y comportamientos, pudiendo incluso llevarlos a distanciar los dichos de los hechos.

Primero se presenta el análisis por subsistema (escuela, liceo y escuela técnica), para luego profundizar en cada docente en particular. Así mismo, se presenta en cada uno de los casos una representación gráfica producto de la utilización del programa Atlas.ti y una interpretación a la luz de las vinculaciones entre categorías y variables, así como del marco teórico de referencia. En relación a este objetivo, el tratamiento de recogida de información empírica parte, por un lado, de las respuestas a las preguntas que integraban la entrevista en profundidad y, por otro lado, de las observaciones realizadas durante la enseñanza de un contenido seleccionado por cada docente, que se constituyó entre un promedio de ocho a diez clases dictadas por cada docente, siendo un total de 99 clases observadas.

4.3.1 Dichos y hechos. Por subsistema

4.3.1.1 Escuela

Figura 4.4
Dichos y hechos- Escuela



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos y la forma de conducir la enseñanza entre los cuatro docentes que trabajan en la escuela pública de Maldonado, es decir la relación entre los dichos y los hechos, que sostienen las decisiones que toman en sus clases. Se presentan los elementos comunes entre estos cuatro docentes, que surgen de las respuestas a las entrevistas individuales a cada uno y de la observación de la secuencia de enseñanza del contenido seleccionado por cada uno de ellos. Todo ello se evidencia en las consignas que elaboran y conducen al mismo tiempo su enseñanza.

Los docentes acuerdan conducir la enseñanza de la educación física en la escuela a partir de una perspectiva técnica, cuyos rasgos distintivos son la explicación, la predicción y el control. Al mismo tiempo comparten la idea de la planificación instrumen-

talista, sostenida desde la implementación de un dispositivo aséptico, eficiente y eficaz, que resuelve por sí mismo la práctica de enseñanza. Dicho de otra forma, la planificación se vuelve infalible para cualquier contexto y situación de enseñanza. Por otro lado, los cuatro docentes asumen que la metodología es una receta elaborada por los expertos y ellos son los encargados de aplicarla, dando cuenta de un rol pasivo tanto para estudiantes como para los docentes, presentando en ambos casos una mirada reduccionista no solo de la situación de enseñanza, sino de la escuela como institución que tiene como finalidad la formación de los estudiantes como sujetos de transformación. Por último, acuerdan que el aporte de la educación física se alinea con la idea de reproducción. Se evidencia nuevamente una visión de los estudiantes como reproductores y ejecutores de un modelo establecido por cada docente, que inhabilita la transformación y la circulación de conocimiento a partir de la conformación del sistema didáctico, es decir, del encuentro con los otros (estudiantes y docentes). Esta perspectiva de la enseñanza, de la metodología, de la planificación y de los porqués de la educación física, lo hacen a partir de ciertas consignas que comparten en características: abiertas, de mostración, verbal, de reproducción, indirecta, cerrada y organizativa.

En síntesis, y de modo genérico, se puede reconocer una justificación de la educación física entendida "a través del movimiento", sosteniendo el área de conocimiento corporal en la escuela desde fines externos a la misma, a partir de promover el desarrollo de las relaciones interpersonales o la mejora de la salud. Queda de manifiesto que el centro de la preocupación no está colocado en el saber, ni en la democratización del conocimiento, en este caso de la educación física. Se asume, desde la perspectiva técnica que se identificó en el gráfico, que parten de comprender la educación física como actividad física o ejercicio fisco y en algunos casos como juego. Cuestión, que manifestaba ya hace unos años, Rodríguez-Norma (2015):

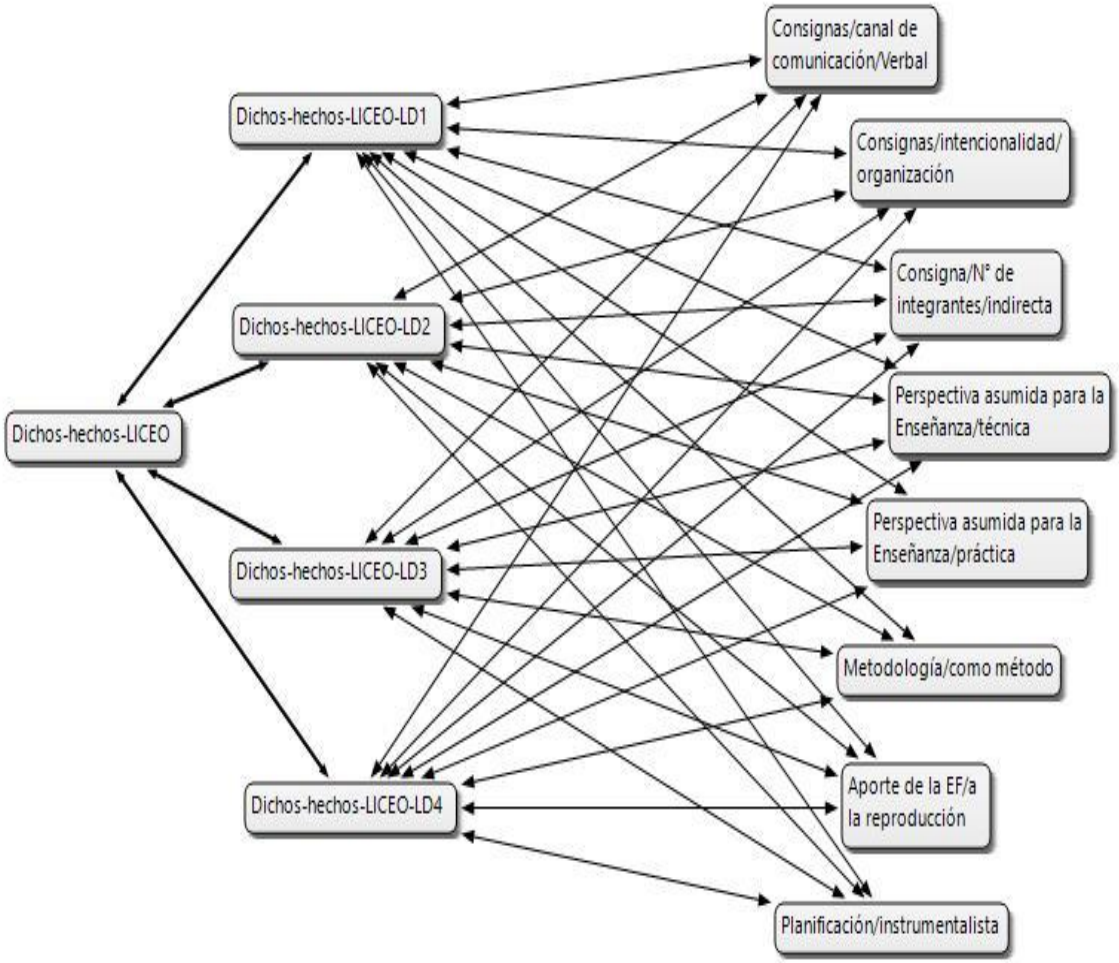
> El territorio disciplinar ha estado históricamente atravesado por discursos y prácticas provenientes de distintos campos –pedagógico, salud, deporte, psicología, medios de comunicación, moda, estética- cuestión que ha sido abordada por los principales teóricos contemporáneos… Equivale a decir que está atravesado por prácticas y tradiciones teóricas que no solamente pueden contradecirse, sino que suelen ser abiertamente incompatibles (p. 2).

Se evidencia una desarticulación entre las prácticas asociadas a la enseñanza, planificación, metodología y evaluación que responden a los supuestos técnicos de los docentes. Se sostiene y construye al mismo tiempo, una educación física ajena al contexto y a las necesidades de los sujetos que aprenden (los niños en este caso). Desde esta perspectiva es lo mismo enseñar la educación física fuera de la escuela que dentro de ella. Es así, que se desconoce sus sentidos y formas que responden al ¿para qué de la enseñanza de la educación física en la institución escolar?, ¿qué enseñar? ¿qué conceptos y sentidos asumen esos contenidos seleccionados como valiosos de ser enseñados? ¿cómo enseñar? ¿para qué evaluar? ¿qué lugar ocupa la evaluación respecto a la enseñanza y al aprendizaje? Es decir, se corre el riesgo, de este modo, de perder el lugar de la educación física en la escuela como campo de conocimiento socialmente significativo. Esta perspectiva adhiere a la expresada por Sarni (2018), en relación a la necesidad de la existencia de una educación de la escuela y para la escuela. En ese sentido, y para legitimar el área, es clave que en las clases circulen objetos de enseñanza que tengan interés social y político y que las propuestas de enseñanza contemplen el trabajo coordinado de las prácticas de planificación, metodología y evaluación, con la intención de aportar a un proyecto social y político y transformador. De este modo, se reconoce al docente como un intelectual transformador, en el sentido expresado por Cal et al. (2021):

> …las posibilidades de legitimar la educación física como campo de saberes socialmente significativos están sujetas a propuestas de enseñanza que contemplen el trabajo coordinado de las prácticas de evaluación, planificación y metodología, apostando por un proyecto social y político de corte crítico transformador (p. 134).

4.3.1.2. Liceo

Figura 4.5.
Rasgos principales- Liceo



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones en relación a los supuestos y la forma de conducir la enseñanza entre los cuatro docentes que trabajan en el liceo público de Maldonado, es decir, la relación entre los dichos y los hechos, que sostienen las decisiones que toman en sus clases. Se presentan los elementos comunes entre estos cuatro docentes, que surgen de las respuestas a las entrevistas individuales a cada uno y de la observación de la secuencia de enseñanza del contenido seleccionado por cada uno de ellos, lo que se evidencia en las consignas que elaboran y conducen al mismo tiempo su enseñanza.

Los docentes acuerdan conducir la enseñanza de la educación física en el liceo por momentos desde una perspectiva técnica y por otros, práctica. Están preocupados

por trascender la perspectiva técnica y acercarse a la práctica, es así, que fundamentan sus decisiones a partir de las particularidades del contexto y la situación particular de los estudiantes. Es decir, se reconocen y reconocen a los estudiantes como sujetos situados teórica, política, cultural y lingüísticamente, encontrando significado para un tiempo y espacio determinado. Acuerdan también en relación al hecho de considerar la metodología como sinónimo de método, es decir un dispositivo universal que no considera la heterogeneidad del que aprende. Se desconoce en este sentido el lugar del docente como aquel que elabora una propuesta de intervención para un contexto particular, con sujetos particulares, atendiendo los fines de la enseñanza. Esta construcción, por otra parte, deberá ser singular, conformarse a partir de un objeto de enseñanza y atendiendo a sujetos particulares (estudiantes), así como en el marco de una institucionalidad particular: el liceo, para este caso.

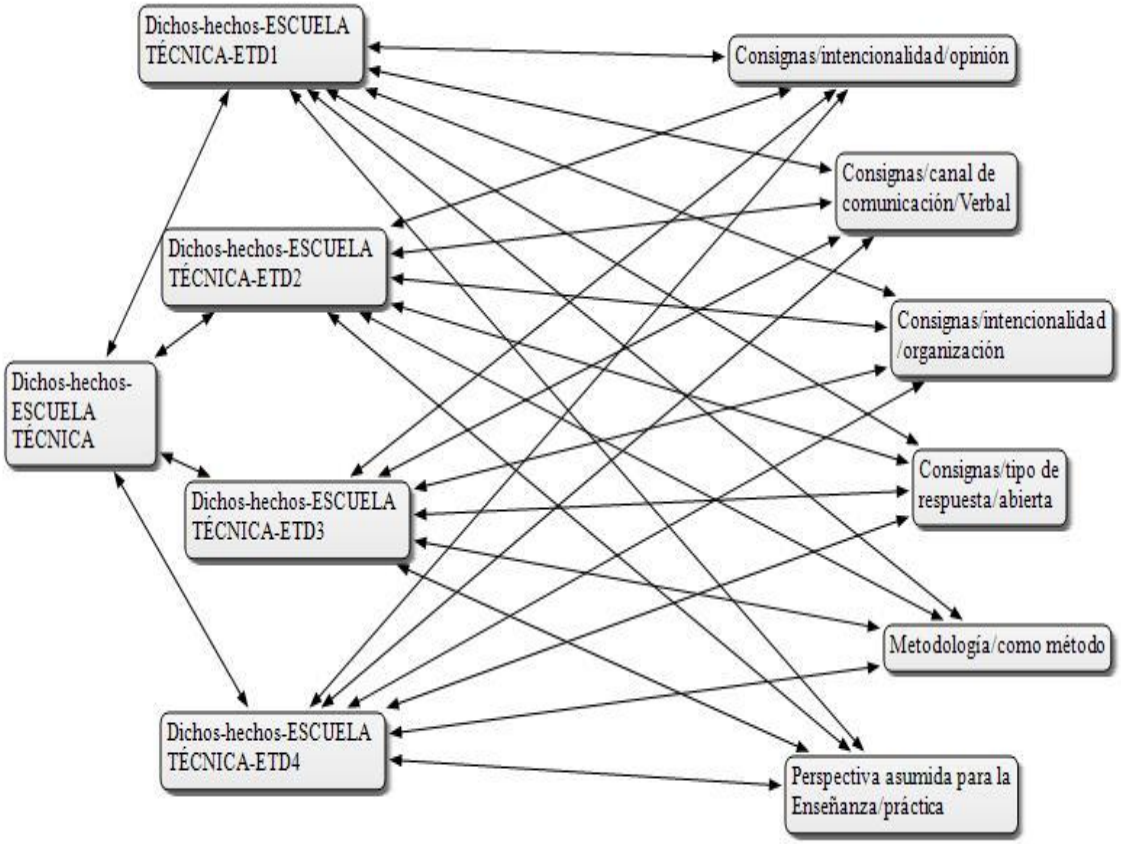
En relación a la planificación, los cuatro docentes entienden que es un constructo que ordena los contenidos a enseñar en el año escolar, es decir, un instrumento de calendarización, desconociendo los sentidos que asume dicha práctica, en tanto evidencian los supuestos de los docentes al respecto de la institución, el rol de la educación física para la formación de los estudiantes, la enseñanza, la evaluación, la metodología y el vínculo con las políticas educativas. Al mismo tiempo, consideran que el aporte de la educación física es a la reproducción de las lógicas dominantes y hegemónicas en particular del campo de la educación física y de la educación general. Esta perspectiva, de la metodología, de la planificación, de la enseñanza, y de los aportes de la educación física, lo hacen a partir de ciertas consignas que comparten en características: verbales, indirectas y organizativas.

En síntesis, y de modo genérico se puede reconocer una justificación de la educación física entendida “a través del movimiento”, para el liceo, que se sostiene a partir de objetos externos, ajenos al área, y que pretenden promover hábitos saludables, desarrollo de las capacidades físicas, y el juego como liberador de tensiones. Al mismo tiempo, preocupados por los estudiantes, su desarrollo emocional y de su autoestima. Cuestión que fue analizada por Corbo et al. (2020), a partir de los planteos de Arnold (1991), y de Devís-Devís (2018). De este modo queda desvinculado de los intereses de un proyecto educativo, en donde la educación física sea parte constitutiva del mismo y aporte a la transformación, en tanto los intereses individuales se relacionan dialécticamente con los intereses colectivos. Se evidencia un corrimiento en relación a la tarea necesaria del docente en el sistema educativo planteado por Cal et al. (2021): “Será ta-

rea central del docente utilizar criterios de selección de contenidos y la fundamentación pertinente para justificar política, epistemológica y moralmente la presencia de estos saberes en el sistema educativo" (p. 125).

4.3.1.3. Escuela técnica

Figura 4.6.
Rasgos principales- Escuela técnica



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos y la forma de conducir la enseñanza entre los cuatro docentes que trabajan en la escuela técnica pública de Maldonado, es decir la relación entre los dichos y los hechos, que sostienen las decisiones que toman en sus clases. Se presentan los elementos comunes entre estos cuatro docentes, que surgen de las respuestas a las entrevistas individuales a cada uno y de la observación de la secuencia de enseñanza del contenido seleccionado por cada uno de ellos, que se evidencia en las consignas que elaboran y conducen al mismo tiempo su enseñanza.

Los cuatro docentes acuerdan conducir la enseñanza desde una perspectiva práctica, es decir están preocupados por la comprensión y construcción de los fenómenos sociales y sus sentidos. Reconocen que para que los estudiantes sean sujetos activos como ciudadanos, tienen que conocer el mundo para comprenderlo. Al mismo tiempo parten de entender que el curriculum es un elemento que se vincula con los sentidos dados a las relaciones humanas, partiendo de comprender al estudiante como sujeto y no como objeto. Desde esta perspectiva, es importante que los significados se construyan en relación con lo que se enseña. En este sentido, la evaluación cobra protagonismo, en tanto posibilita la reelaboración de las prácticas. También coinciden en relación a la concepción de metodología como método. Es decir, es el dispositivo capaz de controlar todo el ambiente, incluso los aprendizajes, entendido como universal y sostenido en el establecimiento y cumplimiento de ciertos objetivos elaborados de antemano y sin posibilidades de modificación. En este sentido, el saber es considerado absoluto, la verdad incuestionable. Esta perspectiva, de la metodología, y de la enseñanza, lo hacen a partir de ciertas consignas que comparten en características: verbales, de opinión, abiertas y organizativas.

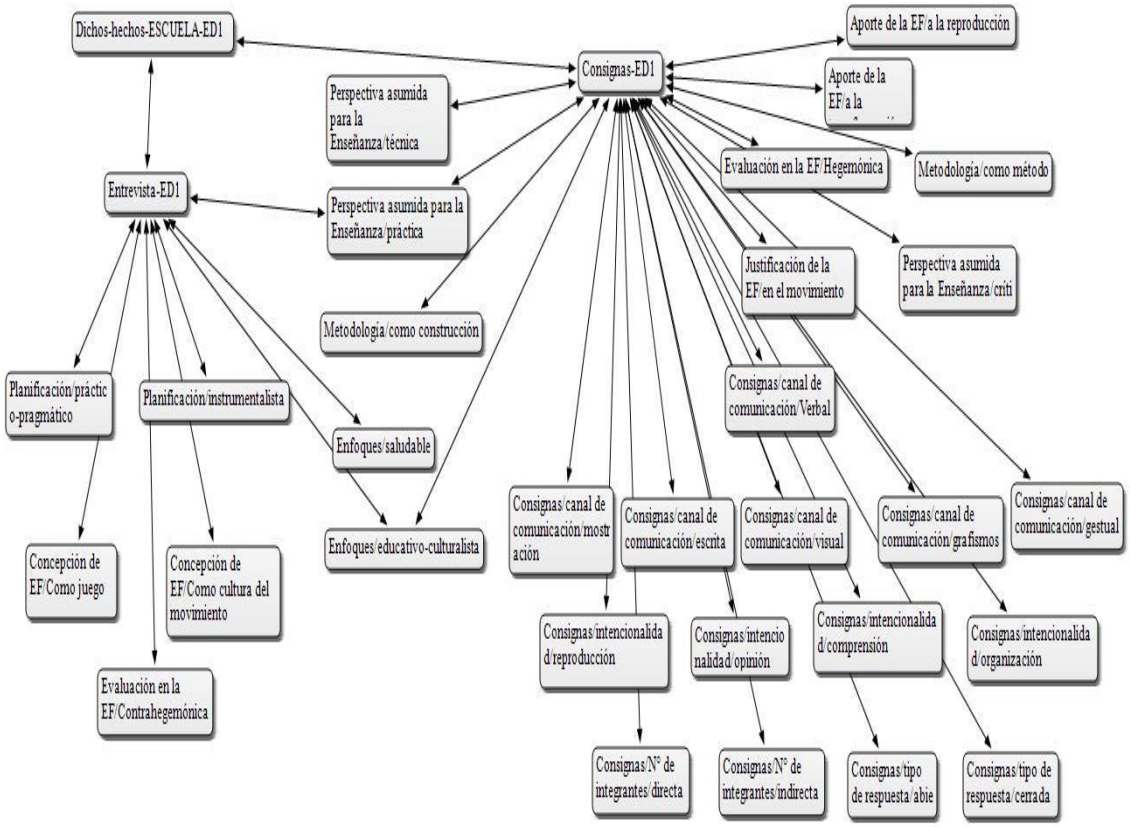
En síntesis, y de modo genérico se puede reconocer una justificación de la educación física entendida "sobre el movimiento" para la escuela técnica, estableciendo una relación con un enfoque competitivo y de rendimiento. Al mismo tiempo, parten de una noción de práctica como el espacio para desarrollar las capacidades físicas y ejercitar cierto movimiento, es decir, un espacio de práctica y no necesariamente de circulación de conocimiento. Este enfoque para la justificación de la educación física en el sistema educativo, pone foco en los saberes teóricos fundamentados desde la salud o la cultura física, desde fines intrínsecos al área (Corbo et al. 2020). De todas maneras, la planificación se entiende desde una perspectiva técnica, se presentan las progresiones de enseñanza como método y la evaluación con la función predominante de calificar. Asociada a una línea de planificación de corte positivista ya identificado por Sales (1989), hace unas cuantas décadas. Así como una perspectiva del método en el sentido expresado por Ocaño (2021): "Bien mirado este método supone una relación definida por un proceso rígido y vertical que va del maestro (quien debe presentar con claridad el objeto o contenido) al alumno (quien debe aplicar lo aprendido en resolver casos prácticos)" (p. 67). Y al mismo tiempo, una evalaucion en línea con lo expresado por Santos-Guerra (2017): "La evaluación, que podría utilizarse de forma prioritaria para comprender, para mejorar, para dialogar, para motivar y para potenciar la calidad del aprendizaje, se está

utilizando para medir, para comparar, para clasificar, para controlar y para jerarquizar" (p. 9).

4.3.2. Dichos y hechos. Por docente

4.3.2.1. Escuela ED1

Figura 4.7
Dichos y hechos- Escuela- ED1



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos de este docente, es decir los dichos. El docente manifiesta conducir la/su enseñanza de la educación física para la escuela a partir de una concepción de la misma entendida como cultura corporal del movimiento y al mismo tiempo como juego. Con respecto a la planificación, la entiende desde una perspectiva instrumentalista y por momentos supera esta mirada y la asume desde una perspectiva práctico-hermenéutica. En relación a la evaluación, manifiesta la importancia de consi-

derarla vinculada a la enseñanza y entendida como práctica potencialmente transformadora, es decir: contra hegemónica.

En relación a los hechos, es decir lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas cerradas, indirecta, organizativa, de opinión, visuales, grafismos, verbales, gestuales, escritas, de comprensión, de reproducción, abiertas, de mostración, audiovisuales y directas. Esta cuestión demuestra su preocupación por ampliar los canales de comunicación a favor de lo que pretende que hagan los niños y del conocimiento que circula. En relación a la metodología la pone en marcha desde una perspectiva asociada al método. Se visualiza además una perspectiva hegemónica respecto de la evaluación, así como, justifica la educación física como educación "en el movimiento". Si bien aparecen respecto a los aportes de la educación física ambos valores, hay una preponderancia en sus clases a la reproducción. Se identifica con una perspectiva "crítica" asumida para la enseñanza.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, se reconoce que la perspectiva asumida para la enseñanza es técnica y por momentos práctica. La metodología es entendida como construcción, identificándose con un enfoque: educativo culturalista y saludable.

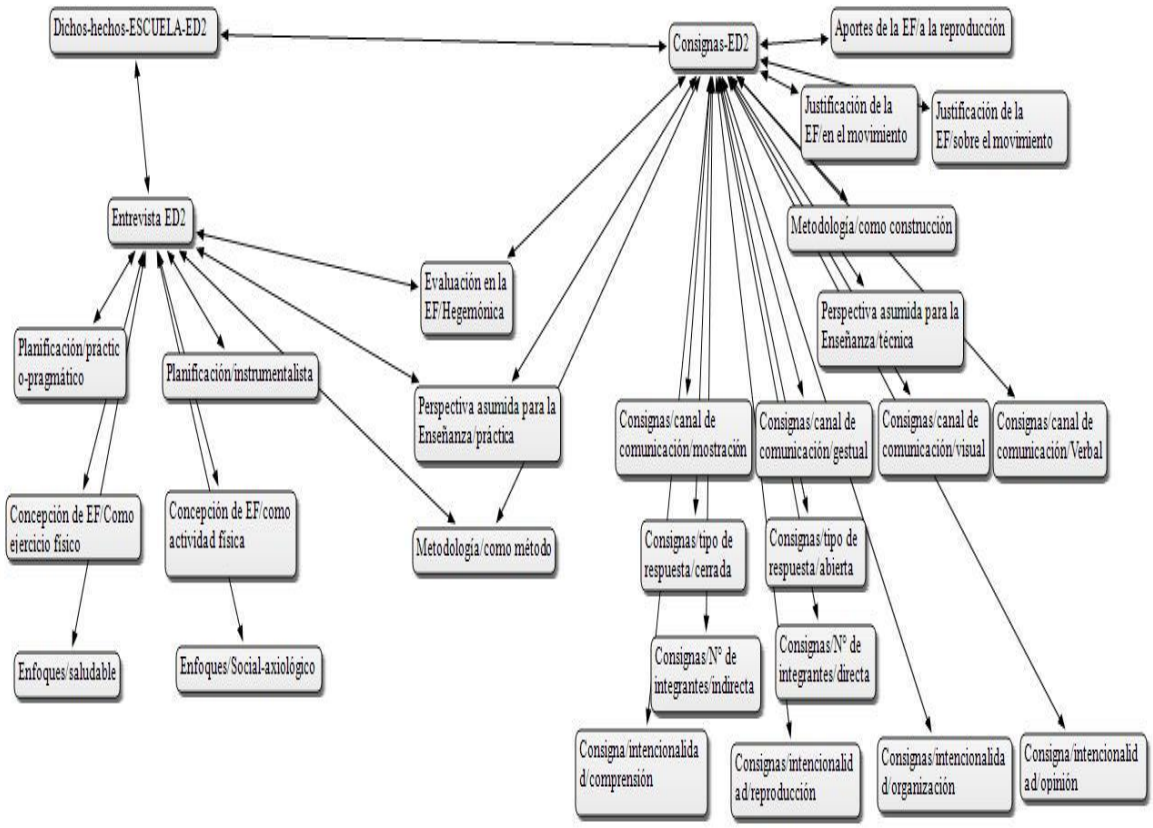
En síntesis, se puede decir que la práctica de enseñanza es una construcción eclética, asumiendo distintos significados y sentidos, incluso por momentos contradictorios en la misma puesta en práctica de la enseñanza del docente. Que por momentos parece sostenerse desde determinados enfoques pero que a su vez experimenta rupturas e inclusive contradicciones en el mismo docente, tensionando sus supuestos con las consignas y las decisiones que toma en la clase. Se reconoce en esta perspectiva asumida para la enseñanza, los rasgos complejos de la práctica, en el sentido de considerarla en un contexto real, que señaló Davini (2015). Así como, la característica de ser situada, única, que sucede con ciertos rasgos en un momento y espacio dado, planteado por Mazza (2020), así lo expresa: …"fundamentalmente, actúa en un aquí y ahora; por eso decimos que la acción es espacial y temporalmente situada… la práctica es un fenómeno, un hecho vivido, y, como tal, irreproducible" (p. 73). Se reconoce entonces, este lugar de la práctica que identifica al docente con una enseñanza encapsulada a su perspectiva sobre el objeto de enseñanza, alejándose de la construcción de los sentidos por parte de los niños, así como de la reflexión necesaria, sobre el para qué de la enseñanza

de ese objeto (básquetbol) en la escuela y, a partir de allí, qué se enseña del básquetbol en la escuela.

Se identifica una postura técnica del docente, así como en la validez de su método de enseñanza prefijado de antemano como un mecanismo universal que trasciende al contexto, a los niños y a la propia problematización de la educación física. Es decir, que el método es eficaz. Al mismo tiempo, y desde ese eclecticismo de la práctica, y a partir de las consignas, establece un diálogo en torno al conocimiento, permitiendo volver a tratar el contenido en una dimensión diferente y con la participación de los niños. Presenta consignas abiertas y de resolución, que pretende el diálogo en torno al saber que circula (básquetbol), así como la reflexión y el análisis por parte de los niños para poder dar la respuesta. Transciende de este modo la dimensión de la educación física "sobre el movimiento" para acercarse a la dimensión "en" movimiento (Arnold, 2000). Al mismo tiempo, se evidencian señales de superar la mirada práctica de la enseñanza de la educación física para iniciar una perspectiva crítica, no desde su complejidad, pero con algunos rasgos distintivos. Queda aquí en claro su postura frente a la enseñanza en la escuela, la participación de los niños y sobre todo por instalar la problematización de la educación física escolar, y en ella de la educación escolar.

4.3.2.2. Escuela ED2

Figura 4.8
Dichos y hechos. Escuela- ED2



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente manifiesta conducir la/su enseñanza a partir de concebir la educación física como ejercicio físico y como actividad física desde un enfoque saludable y social-axiológico. Al mismo tiempo, entiende la planificación por momentos desde una perspectiva instrumentalista y por otros momentos práctica pragmática.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas visuales, indirectas, gestuales, de reproducción, verbales, cerradas, abiertas, mostración, directas, de opinión, de comprensión, de organización. El docente conduce la/su enseñanza de la educación física para la escuela a partir de perspectiva para la enseñanza técnica. Al

mismo tiempo se evidencia una justificación de la educación física en movimiento y sobre el movimiento, cuestión que vuelve a dejar reflejados los rasgos variables e incluso contradictorios de la práctica de enseñanza, evidenciadas en las decisiones que toma el docente en cada una de sus clases. Al mismo tiempo aparecen los aportes de la educación física asociados a la reproducción. En relación a la metodología la pone en marcha desde una perspectiva asociada a la construcción.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, asume una perspectiva para la enseñanza desde la práctica. En relación a la evaluación comparten entre los dichos y los hechos la perspectiva hegemónica de dicha práctica, así como el lugar de la metodología entendida como método.

En síntesis, el docente no da cuenta de establecer un diálogo en relación al objeto de enseñanza. No se permite a los niños, por tanto, tener elementos para tomar decisiones justificadas en la práctica deportiva, ni tampoco ser activos en su aprendizaje. En general, presenta consignas de reproducción, que al mismo tiempo refieren a lo trabajado anteriormente en un intento por retomar el diálogo frente al conocimiento que ya circuló, reforzando al mismo tiempo la idea de una ejecución correcta, la que ya se dijo.

Presenta un modelo preestablecido del gesto técnico, reafirma que hay "una" forma correcta y que los niños lo hacen bien en la medida en que reproducen ese modelo. Deja en evidencia su postura técnica al respecto de la enseñanza y la educación en la escuela y en ella la participación de los niños, como reproductores, ejecutores de un conocimiento acabado, y construido desde afuera del sistema educativo.

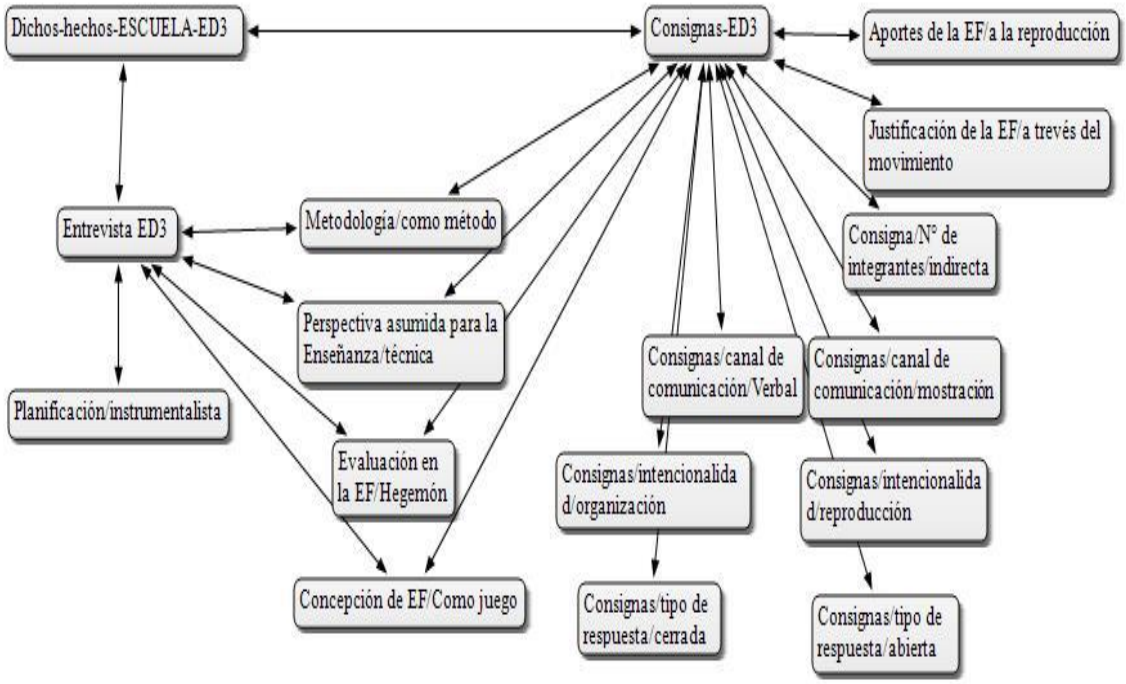
Por momentos se refleja una enseñanza no solo fragmentada en términos del contenido, sino también del contexto y de las necesidades de los niños. En este sentido, no se reconoce el lugar asignado a la práctica de enseñanza, como una actividad contextualizada, en relación a un contexto cultural y espacio particular señalado por Jackson (2002). Se evidencia aún más el lugar pasivo que hegemónicamente han tenido los niños en la educación física escolar en particular y en la educación en general. Sin embargo, en otras clases de la misma secuencia de enseñanza del contenido seleccionado, se manifiesta un diálogo en torno al conocimiento que se pretende que circule (fútbol) y su justificación, así como la reflexión y análisis por parte de los niños para poder dar la respuesta. Esto evidencia un corrimiento por parte del docente, trascendiendo la perspectiva técnica y de este modo la dimensión de la educación física "a través del movimiento" para acercarse a la dimensión "en" movimiento (Arnold, 2000).

En relación a la elaboración de su propuesta, considera una progresión en aumento de la dificultad técnica y de encadenamiento de la ejecución, cuestión que está pre elaborada por el docente sin tener en consideración las individualidades de cada niño, los que se toman como sujetos homogéneos, con las mismas posibilidades de ejecución, además de dividir en partes el contenido (fútbol en este caso) y considerar que la enseñanza de las partes, determina la enseñanza del todo (fútbol). No se considera en este caso el sentido del deporte como construcción social e histórica, así como el deporte escolar, sus formas y sentidos para ese contexto. Es importante señalar, a partir de las consignas, la preocupación del docente por la comprensión de la consigna por parte de los niños, presentando las actividades desde diversos canales de comunicación. En el sentido acuñado por Riestra (2010) , al respecto de la consigna, como la acción que establece un diálogo en torno a la tarea y lo que pretende realice el estudiante, organizando la acción que cada alumno internalizará.

Si bien el docente toma todas las decisiones: define dónde, cuándo, cómo, con qué y hasta cuándo, mientras los niños escuchan y ejecutan. Queda aquí en claro su postura frente a la enseñanza en la escuela, sobre la participación de los niños y, sobre todo sobre la validez de su método de enseñanza, prefijado de antemano como un mecanismo universal que trasciende al contexto, a los niños y a la propia problematización de la educación física. Es decir, que su método es eficaz. Así lo expresaba Ocaño (2021): “Bien mirado este método supone una relación definida por un proceso rígido y vertical que va del maestro (quien debe presentar con claridad el objeto o contenido) al alumno (quien debe aplicar lo aprendido en resolver casos prácticos)” (p. 67).

4.3.2.3. Escuela ED3

Figura 4.9
Dichos y hechos- Escuela- ED3



Nota: elaboración desde el programa Atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos de este docente, es decir los dichos. El docente manifiesta conducir la/su enseñanza de la educación física para la escuela, a partir de comprender la planificación desde de una perspectiva instrumentalista.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas verbales, de mostración, organizativas, cerradas, abiertas y de reproducción. Al mismo tiempo, justifica la educación física para el sistema educativo desde una perspectiva "a través del movimiento" y aporta desde la educación física a la reproducción.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, asume una perspectiva técnica respecto a la enseñanza, a partir de una concepción de la educación física como juego. En relación a la evaluación comparte, entre los dichos y los hechos, la perspectiva hegemónica de dicha práctica, así como la metodología entendida como método.

En síntesis, el docente, a partir de las características de sus consignas, deja de manifiesto quien toma las decisiones y el lugar del niño como ejecutor de lo propuesto por el docente. Mantiene la perspectiva técnica, asociada a una educación física "a través del movimiento" (Devis-Devis, 2018), en este caso para la ocupación del tiempo libre en el mejor de los casos.

No permite una transformación a partir del encuentro con los niños, así como la circulación del conocimiento. Se establece una relación vertical, desconociendo la enseñanza como una práctica compleja entre sujetos en un contexto particular, dejando claro que hay una forma ideal de hacerlo, la que él muestra y explica. Queda en evidencia la perspectiva técnica asumida para la enseñanza, cuyos rasgos centrales son el control, la explicación y la predicción (Corbo et al. 2022). Es una enseñanza no solo fragmentada en términos del contenido, sino del contexto y las necesidades de los niños. Se evidencia aún más el lugar pasivo que hegemónicamente han tenido los niños en la educación física escolar en particular y en la educación en general.

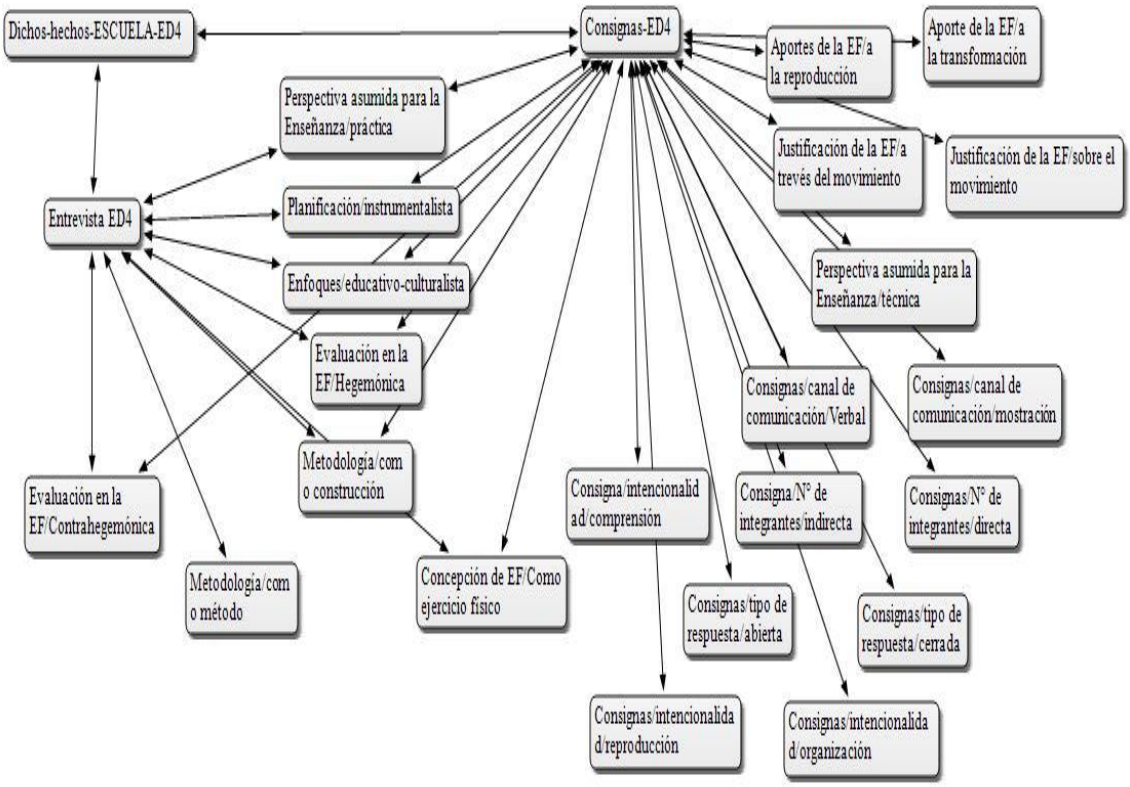
Deja en duda si su intención es la enseñanza de la educación física, el deporte en este caso, o si lo que se propone no es más que generar un espacio de práctica de los ejercicios planteados. En este caso no hay enseñanza o la enseñanza se entiende como la repetición de gestos establecidos a priori.

Queda en evidencia la perspectiva del docente respecto, en este caso al deporte, como la reproducción de las lógicas internas (técnica, táctica y reglamento), presentadas de forma analítica sin la necesaria problematización para la comprensión del juego. Sería más preciso, en este caso, hablar de reproducción de contenidos y sentidos que de enseñanza.

El docente queda relegado a una función de aplicador de métodos pensados y elaborados por otros, y para otros. Esta cuestión implica reconocerse como un intelectual de la enseñanza para superar esta mirada instrumentalista, asociada a una línea de corte positivista (Sales, 1989).

4.3.2.4. Escuela ED4

Figura 4.10
Dichos y hechos- Escuela- ED4



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos, es interesante ver como no aparecen dichos aislados de los hechos. Cuestión que muestra cierta coherencia interna entre sus supuestos y lo que finalmente hace en la clase para conducir la/su enseñanza en la escuela.

En relación a los hechos, es decir lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las diez clases observadas se reconocen consignas verbales, de mostración, de comprensión, indirectas, directas, abiertas, cerradas, de reproducción y organizativas. Esto deja en evidencia la intención del docente por acercar el conocimiento a los estudiantes desde diversos canales y con distintas intencionalidades. Al mismo tiempo, justifica la educación física “a través del movimiento” y por momentos “sobre el movimiento”. Se asume la enseñanza desde una perspectiva técnica de la misma. Si

bien aparecen respecto a los aportes de la educación física ambos valores, hay una tendencia en sus clases a la reproducción.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, asume una perspectiva práctica en relación a la enseñanza, desde una concepción de la educación física como ejercicio físico y desde un enfoque educativo-culturalista. Al mismo tiempo, y en relación a la planificación, asume una perspectiva instrumentalista de dicha práctica y de la metodología por momentos como método y por otros como construcción. En el mismo sentido aparece la evaluación desde un plano hegemónico y contra hegemónico, quedando de manifiesto nuevamente las formas de la práctica de enseñanza como una construcción ecléctica, asumiendo distintos significados y sentidos, incluso por momentos contradictorios en la misma puesta en práctica de la enseñanza del docente.

En síntesis, el docente, a partir de los tipos de consignas que manifiesta, evidencia su intención de dar elementos para que el gesto sea el correcto, desconociendo el carácter situado de la práctica analizado por Jackson (2002) y Mazza (2020). Y así como la necesidad de pensar en una relación entre contenido y contexto, que establece un sentido y forma particular. Si bien los niños preguntan al respecto de lo organizativo, se podría ampliar justificando la importancia de cada elemento y qué efecto tienen sobre el gesto concreto y sobre el deporte voleibol (en este caso), habilitando de este modo la participación de los niños al respecto del conocimiento que se pretende que circule y superando la perspectiva técnica que se asume para la enseñanza del contenido. Si bien los niños intervienen, estableciendo un diálogo, es en relación a la tarea y su correcta ejecución y no al análisis y discusión sobre el conocimiento, dejando claro que hay una forma ideal de hacerlo, la que él muestra y explica, a la vez de enfatizar que alcanza con practicarlo para hacer el gesto correcto, evidenciando una educación física centrada en la práctica, en el saber hacer, es decir, construida desde una dimensión “sobre el movimiento” (Arnold, 2000), cuestión que pone en riesgo el lugar de la educación física en la escuela, en tanto no se considere ese movimiento, desde su problematización y su dimensión: cultural, histórica y política.

Por otro lado, y a partir de sus consignas, en forma de preguntas, pretende que los niños encuentren justificaciones para ese nuevo gesto, generando así un espacio, de reflexión y análisis respecto de saber que se pretende que circule. Esto evidencia un corrimiento por parte del docente, trasciende así la perspectiva técnica y, de este modo, la dimensión de la educación física “sobre el movimiento” para acercarse a la dimensión

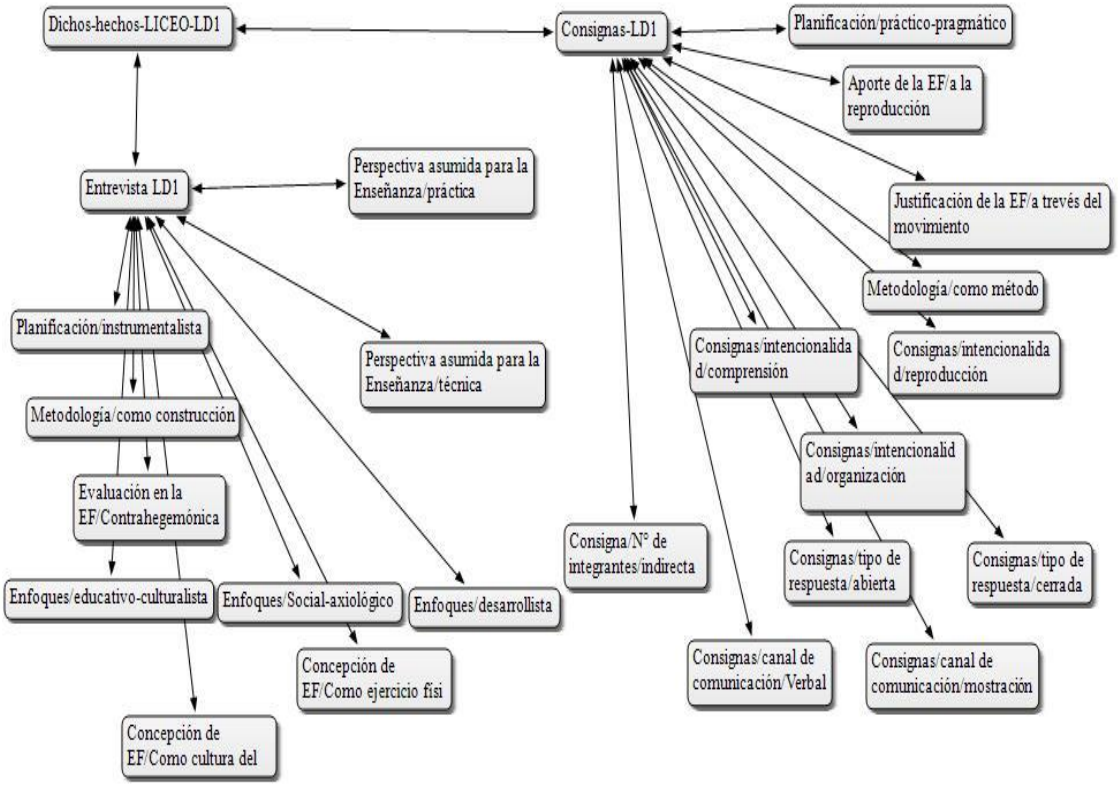
"en movimiento" (Corbo et al., 2020). Cabe señalar que, en otros momentos de la secuencia de enseñanza del contenido seleccionado, se evidencia su idea de práctica como el acto de aplicación de los ejercicios y gestos técnicos aprendidos como parte de la secuencia de enseñanza y corresponde a los niños darle sentido, uniendo esos elementos en el juego, cuestión que es muy compleja cuando no fue enseñado desde esa complejidad. De esta forma se puede inferir que trasciende el tecnicismo hegemónico de la educación física, pero que no lo supera en toda su complejidad.

Se establece un diálogo a partir de consignas abiertas y consecutivamente más precisas respecto del conocimiento, permitiendo de esta manera el análisis, reflexión y construcción del conocimiento por parte de los niños, a partir de su participación. Se reconoce en esta modalidad una intención por parte del docente de atender una perspectiva de la educación física "en" movimiento. Resta aún instalar la educación física en tanto área de conocimiento que habilite a los niños la mayor cantidad de experiencias y posibilidades a partir de los sentidos y formas asumidas para su enseñanza, para favorecer posiciones críticas para la transformación al servicio de un proyecto social emancipatorio y no de la reproducción por la reproducción misma.

Por otro lado, reconoce los distintos niveles de apropiación de conocimiento por parte los niños, cuestión que no solo atiende la realidad particular de cada uno, sino que evidencia un corrimiento de la perspectiva técnica de la enseñanza, en el sentido de que no necesariamente todos van a lograr llegar al mismo lugar respecto al conocimiento, sino que incluso no es posible, dada la particularidad de cada uno. Esta situación da cuenta de la preocupación del docente por vincular la enseñanza con la evaluación, así como por correr el lugar hegemónico del evaluador asignado al docente, para compartir ese lugar con los niños, cuestión que implica comprender a la evaluación como una práctica que forma y conforma sujetos y sistemas educativos y en ellos a la sociedad en su conjunto, desde sus dos dimensiones: política/social y epistémica. Es decir, pensar la evaluación para la comprensión, al decir de Ravela (2017), generar un "movimiento para la evaluación auténtica" (p. 67), con la intención de acercar la evaluación a la enseñanza y al aprendizaje.

4.3.2.5 Liceo LD1

Figura 4.11
Dichos y hechos- Liceo- LD1



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente asume una concepción de educación física como ejercicio físico. A partir de allí, entiende la planificación desde una perspectiva instrumentalista, la evaluación hegemónica y la metodología como construcción, visibilizando sus supuestos al respecto de la relación entre dichas prácticas entre sí, así como la relación de cada una con la enseñanza de la educación física.

Por otro lado, asume un enfoque para su enseñanza por momentos social y axiológico, por otros momentos desarrollista (corporeidad y motricidad) y por otros educativo (culturalista). Evidencia esto los rasgos de la práctica de enseñanza como una construcción particular, que aparenta sostenerse desde determinados enfoques pero que a su vez experimenta rupturas e inclusive contradicciones en el mismo docente, tensionando sus supuestos con las consignas y las decisiones que toma en la clase.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elementos vinculados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las nueve clases observadas se reconocen consignas de comprensión, de reproducción, organizativas, abiertas, cerradas, de mostración, verbales e indirectas, lo que evidencia la preocupación del docente por ampliar las formas de presentar el saber, así como su intencionalidad en relación a lo que se espera del estudiante.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, asume una perspectiva para la enseñanza de la educación física para el sistema educativo, desde dos valores, por un lado, práctica y por otro, técnica, siendo esta última la que aparece con mayor preponderancia.

En síntesis, el docente a partir de sus consignas, va marcando una distinción entre conocer el deporte y haber jugado el deporte, lo que pretende recabar información sobre el conocimiento previo de los estudiantes respecto del contenido que está por comenzar a enseñar. Deja en evidencia lo señalado por Riestra (2010) , al respecto de las consignas como instrumentos que tienden a una acción reproductora o, como en este caso, tendientes a la apropiación de saberes. Esto da cuenta del interés del docente por planificar, en principio, tomando en cuenta el nivel de los estudiantes, es decir, no determina la secuencia y el referente de hándbol a priori del encuentro con quiénes tienen el rol de aprender. De este modo se percibe un corrimiento de la perspectiva técnica, si bien resta saber si luego toma en cuenta los insumos del diagnóstico o por el contrario sigue su planificación habitual.

Por otro lado, dada la forma en que responde el docente, mostrando su modelo de pase, de algún modo deja ver la supuesta eficacia en su modo de enseñar que trasciende al contexto y a los estudiantes. Ya sabe lo que saben y lo que no, lo que pueden y lo que no. Es decir que asume que es efectivo su método porque su experiencia le permite conocer la realidad y que ésta no es cambiante. Es claro entonces que la consigna no fue elaborada para perseguir algún tipo de aprendizaje en particular, sino para reproducir. No supera la perspectiva técnica de la enseñanza, y al mismo tiempo desconoce el valor de sus consignas, así lo expresan Oroño, et al (2020):

> Las consignas en términos de preguntas, deberían ser planificadas de manera consciente por parte de los docentes, dado que son estas, las buenas preguntas, que mejoran las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Desde una perspectiva

> técnica de la enseñanza, podríamos decir que en escasas ocasiones se planifican las consignas, sino más bien responden al "sentido común" y a la espontaneidad del momento para su elaboración (p. 139).

Sería interesante que el docente permitiese el diálogo en relación a las justificaciones de los estudiantes, realizando nuevas preguntas, que exigieran a los estudiantes justificar y explicar sus ideas en relación a lo que comprenden, y así, establecer un mayor nivel de articulación. A partir de ahí, se habilitaría otro abordaje del tema que permita, en este caso, la problematización del deporte en tanto saber.

Al mismo tiempo, da cuenta del lugar de la práctica, como aquel donde se ejercita lo aprendido de manera asilada del juego. Queda en evidencia la perspectiva del docente respecto, en este caso de la enseñanza del deporte, como la reproducción de las lógicas internas (técnica, táctica y reglamento), presentadas de forma analítica sin la necesaria problematización para la comprensión de juego. Por otro lado, llama la atención la abstención del docente durante la práctica, cuestión que podría, a partir de la observación, habilitar un espacio que permita el análisis, la reflexión y entonces la problematización del deporte, en este caso, el hándbol en el liceo, como un recorte de un objeto social, culturalmente significado, que ingresa al liceo con rasgos sociopolíticos particulares, transcendiendo la perspectiva técnica de la enseñanza.

El docente no habilita un espacio de diálogo al respecto del conocimiento que se pretende se practique, queda clara su perspectiva respecto a la enseñanza, así como al lugar de los estudiantes, como reproductores de gestos, técnicas, juegos planteados por el docente, sin intervención más allá de la ejecución. Al mismo tiempo destaca que no hay necesidad de explicar porque ya los saben. Deja en evidencia que no hay intención de presentar un conocimiento nuevo, ni profundizar sobre algo ya enseñando, sino generar un espacio de práctica.

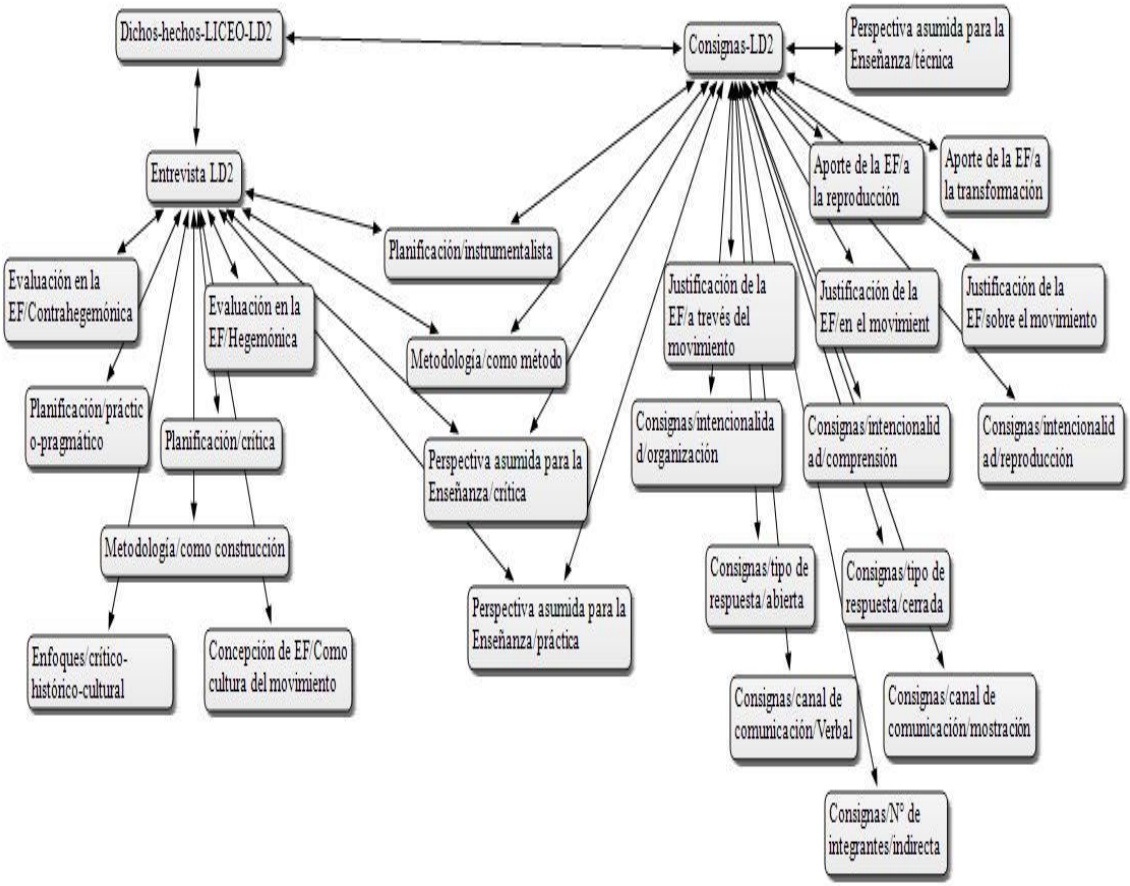
Deja en duda si su intención es la enseñanza de la educación física, el deporte en este caso, o generar un espacio de práctica de los ejercicios planteados. En este caso no hay enseñanza o la enseñanza se entiende como la repetición de juegos establecidos a priori. No permite, de este modo, una transformación a partir del encuentro con los estudiantes, así como la circulación del conocimiento. Poniendo en riesgo la educación en el sentido acuñado por Acosta (2018):

> Afrontar la esperanza de la educación, es pensar seriamente qué debe hacer y cómo debe hacer la escuela para cambiar (dimensión reflexión pedagógica), pero fundamentalmente, la escuela debe estar convencida que puede y debe hacerlo (dimensión ética/política de la educación) (p. 35).

Se establece una relación vertical, desconociendo la enseñanza como una práctica compleja entre sujetos en un contexto particular. Mantiene la perspectiva técnica, asociada a una educación física "a través del movimiento" (Devis-Devis, 2018).

4.3.2.6. Liceo LD2

Figura 4.12
Dichos y hechos- Liceo- LD2



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones. En relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos, el docente asume la/su enseñanza para el liceo desde una concepción de educación física como cultura

del movimiento. Al mismo tiempo, lo hace desde un enfoque crítico- histórico-cultural, entiende la planificación por momentos desde una perspectiva práctica y por otros critica. Al respecto de la evaluación, entiende esta práctica desde dos lugares, por un lado, desde una perspectiva hegemónica y, por otro lado, desde una perspectiva contra hegemónica. Comprende además la metodología como construcción, así como, considera imprescindible para fomentar aprendizajes significativos, el rol activo en torno al conocimiento de los estudiantes, a partir de la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos que aprenden (Oroño, 2015).

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las clases observadas se reconocen consignas organizativas, de comprensión, de reproducción, abiertas, cerradas, verbales, de mostración, e indirectas. El docente conduce la/su enseñanza de la educación física para el liceo justificándola desde las tres opciones posibles: a través, sobre y en el movimiento, cuestión que deja en evidencia, una vez más, la forma que asume la práctica de enseñanza como una configuración singular, que adopta incluso diferentes sentidos en una misma secuencia de enseñanza de un contenido, y que incluso por momentos son contradictorios entre sí, es decir, una práctica eclíptica. Al mismo tiempo la lleva adelante desde un enfoque de la enseñanza asumido desde una perspectiva técnica. En relación al aporte de la educación física, asume ambos valores, es decir, a la reproducción y a la transformación, si bien el primero es el que se manifiesta con mayor énfasis.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, asume la enseñanza de la educación física para el sistema educativo desde una perspectiva por momentos práctica, y por otros momentos lo hace desde una perspectiva crítica. Para el caso de la planificación, la entiende desde un enfoque instrumentalista, así como la metodología como método.

En síntesis, el docente a partir de sus consignas establece un diálogo con los estudiantes respecto del conocimiento que pretende circule en la clase. Queda en evidencia el interés del docente por vincular el contenido a enseñar (en este caso básquetbol) con el enseñado anteriormente, habilitando un espacio de reflexión y análisis en busca de sentidos, relaciones y puntos de encuentros, cuestión que refleja un corrimiento de la perspectiva técnica y práctica, para comenzar a transitar una perspectiva crítica de la enseñanza, y consecuentemente una educación abordada desde una dimensión “en el movimiento” (Devis-Devis, 2018), crítica y culturalista, haciendo foco en el conoci-

miento y en la comprensión del objeto histórico. Se percibe así un cambio en el rol del docente y de los estudiantes, reconociendo a la enseñanza como una práctica situada entre los involucrados (docentes y estudiantes), evidenciando su preocupación por generar acercamientos sucesivos al conocimiento, permitiendo de esta manera el análisis, la reflexión y construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, a partir de su participación. Se destaca, en este sentido el rol del docente como potencial transformador, así lo expresan Albornoz y Leymonié (2018):

> …entendemos especialmente relevante el rol que los docentes juegan en las transformaciones del sistema educativo…Estos espacios suponen formación, mirada crítica, comprensión, acción y colaboración. Conocer, participar y transformar en un ciclo permanente que no reconoce un único inicio, que propicia, con nuestra apuesta al cambio, otros cambios que vendrán (p. 19).

Si bien en la primera parte de la secuencia se evidencia un enfoque cercano a la perspectiva crítica de la enseñanza, cuando se establecen consignas que implican la práctica, la realización de movimientos por parte de los estudiantes, se corre a una perspectiva práctica que da cuenta del rol de cada uno (docente y estudiantes), dejando el lugar de reproductor a los estudiantes, así como la eficacia de su método de enseñanza, donde es el docente quien dirige y toma todas las decisiones durante la clase. Queda en evidencia su perspectiva respecto al modelo pre establecido del gesto correcto y a la eficacia de su método de enseñanza, es decir, hay una forma ideal de hacerlo, la que él muestra y explica. Se evidencia una educación física centrada en la práctica, en el saber hacer, es decir, construida desde una dimensión “sobre el movimiento”.

En ocasiones habilita un diálogo con los estudiantes, valorando y reconociendo su trabajo y compromiso con su propio aprendizaje y superando la perspectiva técnica que se asume para la enseñanza del contenido.

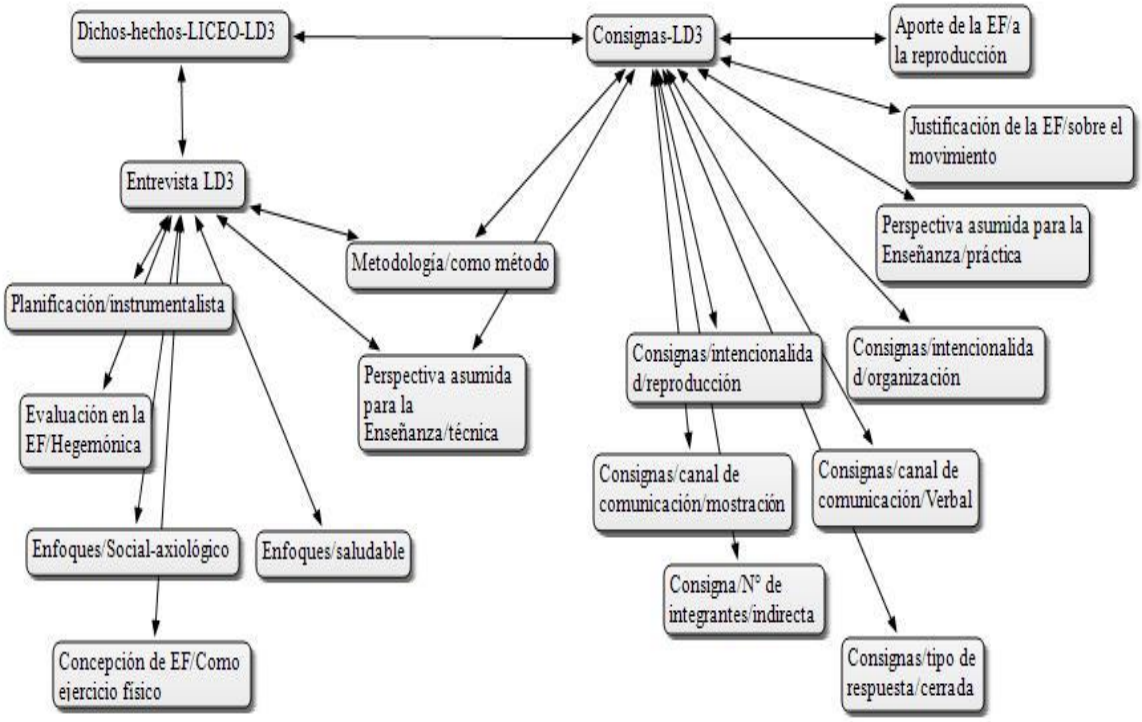
Por otra parte, se percibe su idea de práctica como la instancia del uso de lo aprendido por partes, y es trabajo del estudiante ensamblar esas partes y darle sentido en el juego, cuestión que es muy compleja cuando no fue enseñado de esa forma, dejando de lado la posibilidad de análisis, reflexión y justificación durante la enseñanza del contenido. Al mismo tiempo presenta la enseñanza analítica en procura de mejorar, en este caso, las lógicas internas del deporte (técnica, táctica y reglamento), aisladas de cual-

quier situación problema. Además, deja en evidencia su postura frente al conocimiento en tanto un saber acabado y a la enseñanza pensada por fuera del contexto y la realidad concreta de los estudiantes. Es decir, su perspectiva técnica.

Por otro lado, presenta algunas consignas que habilitan al estudiante a tomar algunas decisiones respecto de la organización, así como de la práctica misma, a partir de la comprensión del contenido enseñado, y de asumir una perspectiva práctica en relación a la enseñanza de la educación física. Esta perspectiva asumida por el docente en el recorrido de la enseñanza de la educación física, da cuenta de las formas de construcción del área, señalada por de Leymonié (2018): "desde sus características como actividad propia del ser humano, construcción social y cultural históricamente situada y, como tal, sometida a disputas políticas, teóricas y prácticas" (p. 9). Así como, a partir de las relaciones entre las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza, cuestión que se desarrollara más adelante.

4.3.2.7. Liceo LD3

Figura 4.13
Dichos y hechos- Liceo- LD3



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente manifiesta conducir la /su enseñanza de la educación física a partir de, por lado un enfoque saludable, y por otro, un enfoque social-axiológico. Al mismo tiempo asume una concepción de educación física como ejercicio físico. En relación a la planificación, la entiende desde una perspectiva instrumentalista. Respecto de la evaluación, manifiesta comprenderla desde una postura hegemónica.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas de reproducción, organizativas, de mostración, verbales, indirectas y cerradas, cuestión que evidencia el lugar asignado al estudiante como reproductor en actitud pasiva en cuanto a la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo justifica la enseñanza de la educación física para el liceo desde una visión sobre el movimiento. En relación a la enseñanza, la asume desde una perspectiva práctica. Desde un aporte de la educación física a la reproducción.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, asume una perspectiva técnica en relación a la enseñanza, en este caso de la educación física para el sistema educativo. Parte de comprender la metodología como método, es decir, la universalización del método, que se concebía en sentido riguroso, como una serie prefijada de pasos a seguir de cierto modo y no de otro (Oroño, 2015), permitiéndole al docente resolver cualquier situación, independientemente del contexto y del tiempo.

En síntesis, el docente deja en evidencia su perspectiva respecto al modelo pre establecido del gesto correcto y a la eficacia de su secuencia de enseñanza, es decir, que hay una forma ideal de hacerlo, la que él muestra y explica, evidenciando una educación física centrada en la práctica, en el saber hacer, es decir, construida desde una dimensión “sobre el movimiento” Arnold (2000), Devis-Devis (2018). No habilita, de este modo, la participación de los estudiantes, más allá de las prácticas del ejercicio marcado por el docente, dejando por fuera el análisis, la reflexión, y por tanto la construcción del conocimiento por parte de quien aprende.

Pretende por un lado marcar la nueva tarea, a partir de la reproducción de un gesto concreto que explica y muestra el docente, dando cuenta de la confianza en su método de enseñanza y, por otro lado, aparentemente reconoce que se vuelven a practicar esos gestos porque son los que los estudiantes ya saben, es decir, se reafirma la idea

que la clase es la instancia de práctica de gestos y no necesariamente de construcción del conocimiento, sino más bien de reproducción, dejando en evidencia la postura técnica del docente. Al mismo tiempo se evidencia una idea de la enseñanza como la repetición de ejercicios y gestos establecidos con anterioridad, incluso construidos desde afuera del sistema educativo. Podría decirse que no aborda la educación en y para el sistema educativo, sino la educación física desde afuera, que se ejecuta genéricamente en el sistema, una educación sin posibilidad de transformación. Desconociendo el sentido asumido por Sarni (2018), al respecto de la educación física de la escuela:

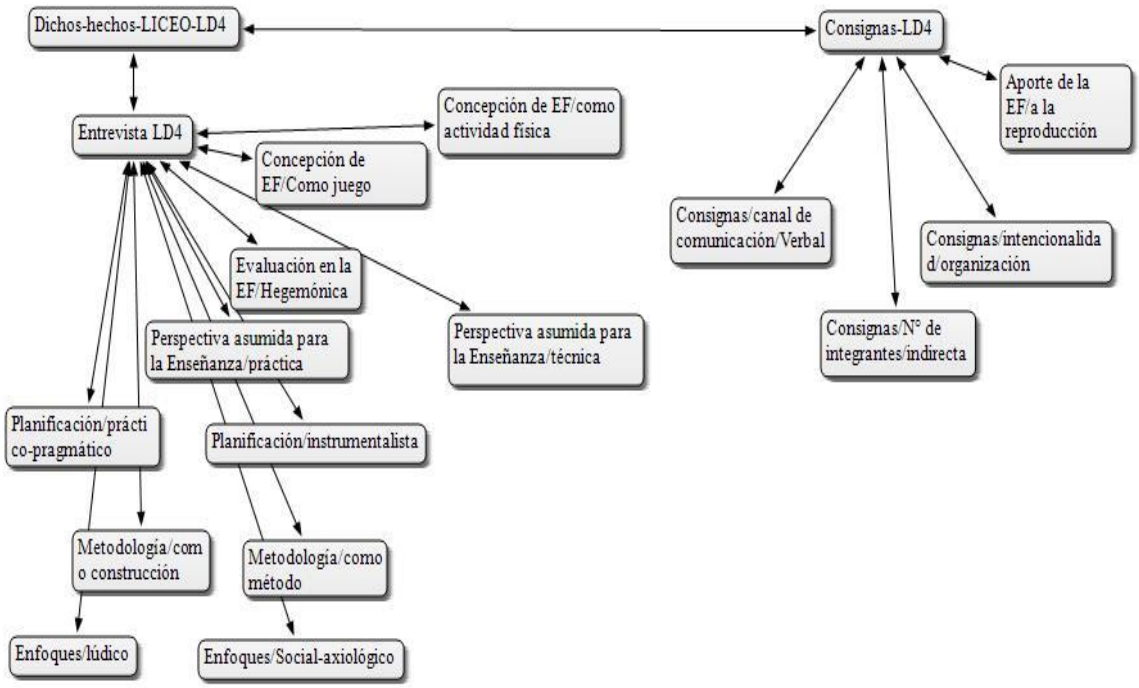
> …esa educación física, la de la escuela, es sensiblemente diferente a la producida fuera de ella y que necesariamente debe ser así y no de otra manera, pues lo que sucede y construye la cultura escolar no es lo que sucede y construye la cultura académica…(p. 28).

Se descuidan de este modo las particularidades del sujeto que aprende, así como del contexto particular donde se enseña y aprende. Confía en su método de enseñanza, lo considera eficiente y eficaz, es así, que realiza correcciones que conducen al estudiante a reproducir el gesto técnico lo más parecido posible a lo mostrado por el docente lo que indicaría, en ese caso, que lo está haciendo bien. Es entonces el referente del docente el único posible de que circule y se contraste con lo presentado por los estudiantes, asumiendo un lugar respecto a una justificación de la educación física "sobre el movimiento", a partir de la enseñanza de la técnica y la táctica descontextualizada. Al mismo tiempo, considera la evaluación, en tanto práctica hegemónica que considera su función de calificar como única, a partir del referente del docente, al decir, una evaluación para medir (Corbo et al. 2021).

Queda en tensión si se pude hablar de enseñanza en este caso, o reconocer que, para este docente en particular, la enseñanza es la reproducción de gestos técnicos, preestablecidos a priori desde afuera del sistema de enseñanza. Es decir que no se construye la enseñanza de la educación física "escolar", en este caso del deporte "escolar", en tanto práctica situada, teórica, política y culturalmente. Por el contrario, se concibe como una práctica aséptica, sin sentidos y formas propias determinadas y conformadas por quienes participan en ellas, estudiantes y docente.

4.3.2.8. Liceo LD4

Figura 4.14
Dichos y hechos- Liceo- LD4



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente manifiesta conducir la/su enseñanza de la educación física y concebirla como actividad física y como juego. Al mismo tiempo, asume en relación a la enseñanza una perspectiva técnica. Y en relación a los enfoques por momentos asume su enseñanza desde un foco lúdico, y por otros momentos social- axiológico, dejando en evidencia la forma y sentidos de la enseñanza, como una construcción particular, ecléctica, que por momentos incluso se contradice en esos sentidos y formas. En relación a la evaluación, la comprende desde un sentido hegemónico, es decir, para acreditar y sin vínculo con la enseñanza. Al respecto de la planificación, asume un lugar instrumentalista y en la misma secuencia un lugar práctico. Sin embargo, manifiesta entender la metodología como construcción.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas organizativas, indirectas y verbales, cuestión que deja en evidencia, por lo menos a partir del tipo de

consignas, que no hay una preocupación por ampliar los canales de comunicación y presentación de los contenidos para mayor comprensión de los estudiantes, así como el lugar pasivo asignado a los mismos respecto de la toma de decisiones. Al respecto del aporte de la educación física se percibe una perspectiva anclada en la reproducción.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, llama la atención que no hay ningún elemento en común. Se podría decir, que sus concepciones y representaciones sobre el para qué, el qué y el cómo de la enseñanza de la educación física escolar, no se vinculan con como finalmente conduce su enseñanza en la práctica concreta, en otras palabras, dice conducir la enseñanza de cierto modo y lo hace de otro.

En síntesis, en la sucesión de las clases presenta consignas de las mismas características. Llama la atención que no presenta intención en las consignas asociadas al conocimiento, es decir, ni la reproducción ni la comprensión. Al mismo tiempo, no se puede identificar la pretensión del docente al respecto de una respuesta esperada por los estudiantes, ni cerrada ni abierta, así como la abstención del docente durante todas las clases. Queda de manifiesto una configuración de la enseñanza, al decir de Litwin (2012), como una configuración no didáctica, es decir, como la exposición de temas e ideas del docente, sin tener en cuenta los procesos de aprendizajes de los estudiantes, suspende de este modo la construcción social del significado.

Queda en evidencia el vaciamiento de contenido en dichas clases, así como la desvalorización de la enseñanza como responsabilidad primaria en su lugar de docente del liceo, en este caso, y vulnerando el derecho de los estudiantes a transitar experiencias en torno a un conocimiento culturalmente valioso que lo interpele para poder ser sujeto de transformación social. En otras palabras, no se visualiza un sistema didáctico instalado dada la no identificación de un objeto de enseñanza. En palabras de Gimeno-Sacristán (2015), al respecto de los contenidos y su valor: “representan al conocimiento o saber que más valoramos de todo el que potencialmente está disponible” (p. 18).

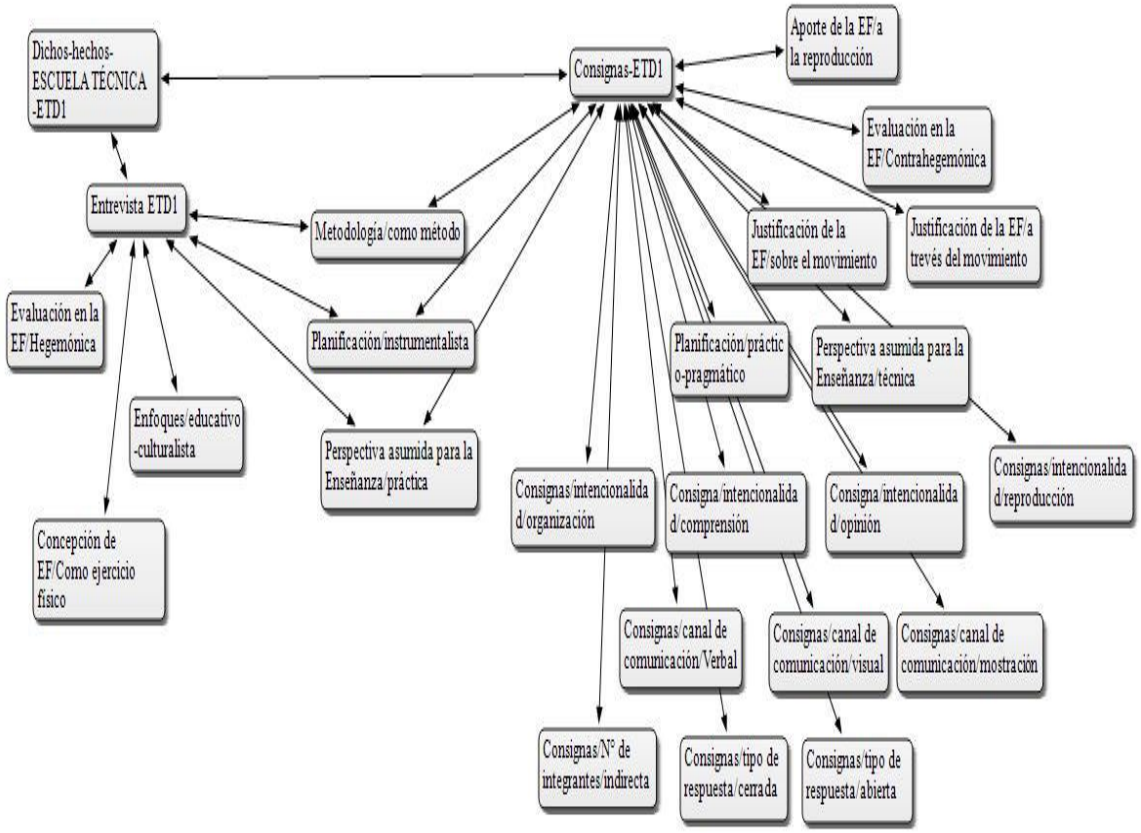
Las clases se limitan a la reproducción de un saber hacer, pero no se habilita la circulación de nuevos saberes, poniendo en riesgo la legitimación de la educación física en el sistema educativo como área de conocimiento. Que debería atender la cultura de movimiento a partir de una práctica que habilite a los estudiantes a la mayor cantidad de experiencias y posibilidades a partir de los sentidos y formas asumidas para su enseñanza, para favorecer posiciones críticas para la transformación al servicio de un proyecto social emancipatorio y no de la reproducción por la reproducción misma. En relación a la evaluación la considera desde una perspectiva hegemónica, es decir, con la función

particular de calificar y a término de la enseñanza de cada contenido, lo cual manifiesta una desvinculación con el proceso de enseñanza, en tanto no aporta a la mejora del mismo.

Queda de manifiesto la preocupación planteada por Cal et al. (2021), en relación a la tarea del docente: "Será tarea central del docente utilizar los criterios de selección de contenidos y la fundamentación pertinente para justificar política, epistemológica y moralmente la presencia de estos saberes en el sistema educativo" (p. 125). Cuestión que se no se atiende, se corre el riesgo de perder el lugar del profesor de educación física, en este caso, en el liceo.

4.3.2.9. Escuela técnica ETD1

Figura 4.15.
Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD1



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente manifiesta conducir la/su enseñanza desde un enfoque educativo y a partir de una concepción de educación física como ejercicio físico.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas organizativas, de comprensión, de opinión, de reproducción, verbales, visuales, de mostración, indirectas, cerradas y abiertas. Cuestión que deja de manifiesto la intención del docente por presentar el conocimiento que se pretende circule en clase de diversas formas y sentidos en relación a la participación del estudiante. Al mismo tiempo, justifica la enseñanza de la educación física desde una perspectiva a través y sobre el movimiento, asumiendo una perspectiva técnica en relación a la enseñanza. En relación a la planificación, le asigna sentidos prácticos, en línea con una mirada contrahegemónica de la evaluación. Sin embargo, el aporte de la educación física lo vincula con la reproducción.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, se visualiza una perspectiva práctica en relación a la enseñanza, al mismo tiempo, que considera a la metodología asociada al método, es decir, una única forma eficiente y eficaz de enseñar el contenido, asociado con una mirada instrumentalista de la planificación.

En síntesis, el docente dirige y establece a partir de sus consignas un mecanismo de indagación sobre el saber previo de los estudiantes respecto al contenido que se pretende enseñar. Comienza con la consulta verbal, es decir, que reconocen que saben, y traslada la indagación a la práctica, luego observa qué saben hacer, marcando una diferencia entre lo que el estudiante sabe y lo que puede hacer en la práctica. Queda en evidencia la preocupación del docente en planificar a partir de reconocer que el estudiante no está vacío de conocimiento, sino por el contrario llega a la clase con un recorrido al respecto del contenido que lo coloca en una situación de aprendizaje particular. Supera, de este modo la perspectiva positivista al respecto de la planificación, referida por Sales (1989). Es decir, que se atienden las características históricas, políticas, sociales, culturales y lingüísticas que serán determinantes en la configuración de las condiciones de la enseñanza.

En otros momentos de la secuencia de enseñanza del contenido, deja en evidencia su postura técnica respecto a la enseñanza, así como la idea de práctica como la simple transcripción de un modelo más o menos exitoso. Subyace además una justificación de la educación física "sobre el movimiento," Arnold (1991), Devis-Devis (2018); reflejado en la falta de toma de decisiones en conjunto con sus estudiantes para una construcción colectiva del conocimiento, en la búsqueda de su trascendencia social y cultural, cuestión que deja en evidencia el lugar asignado a los estudiantes como reproductor

y ejecutor de las propuestas y modelo presentado por el docente, así como la idea que todos aprenden igual, la homogeneidad de los estudiantes hegemónicamente instalada en el sistema educativo. Al mismo tiempo se evidencia la idea de que la enseñanza del deporte pasa por presentar la lógica interna, es decir técnica, táctica y reglamento.

Se pude decir, que no se construye la educación física "escolar", es decir, de la escuela y para la escuela, sino que se reproduce lo elaborado por otros, para otros y desde afuera del propio sistema de enseñanza y sistema didáctico. El rol del docente se limita al de aplicador de esas propuestas elaboradas y pensadas por otros, desconociéndose como intelectual de la enseñanza y a la enseñanza como una práctica situada que condensa sus propios sentidos y formas particulares. Se descuida, de este modo el sentido de la educación física y la forma en que se constituye, al decir de Rodríguez-Norma (2015): "La Educación Física podrá encontrar o, más aún, construir su espacio, en tanto asuma el desafío de comprender que su identidad (o identidades), en tanto proceso, se constituye como práctica social e histórica, es decir, política" (p. 3).

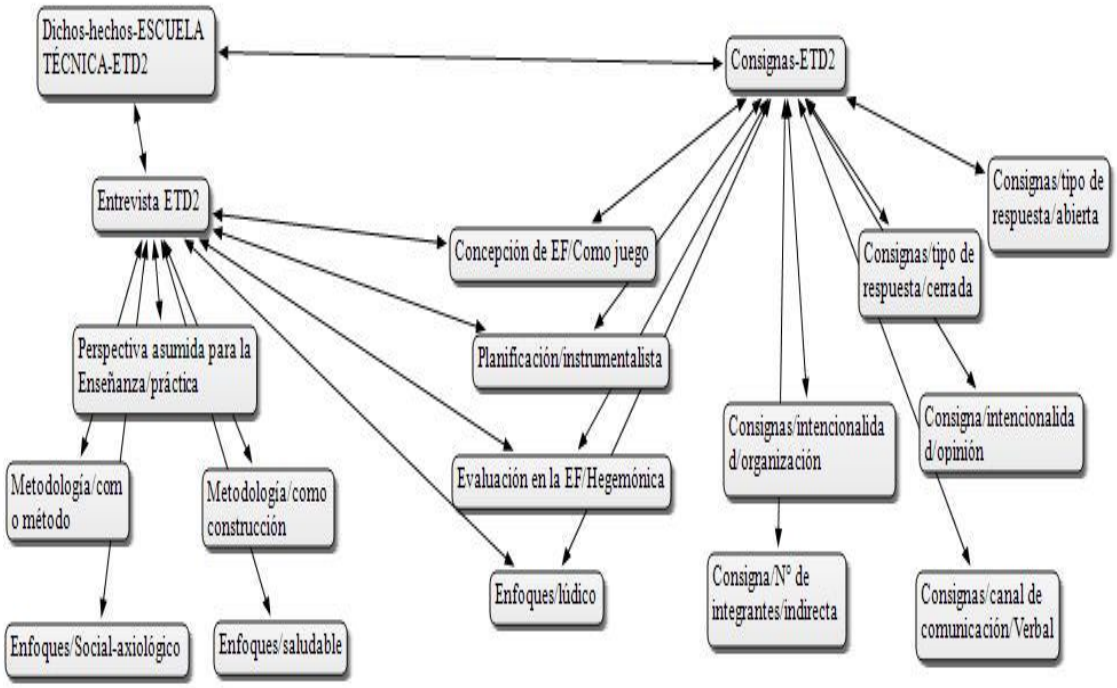
Se asume además que hay un momento de aprender esos gestos a partir de ejercicios analíticos y otro momento de aplicarlo en la práctica a partir de un método global, mostrando de esta forma la presencia de la metodología como la aplicación de método analítico y/o global y no como una construcción particular, en un contexto particular, entre sujetos particulares. Es una mirada reduccionista no solo del propio contenido, sino de la enseñanza. Es decir, la enseñanza no es aséptica, es una práctica que pone en juego los sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales de quien enseñanza a partir de la configuración en diálogo con los sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales de quien aprende, distante entonces de constructos modélicos aplicables y replicables sin reflexión y análisis elaborados con la intención de ser reproducidos en los diversos espacios en que se desarrolle la acción. El docente entiende que con dominar ese método puede resolver cualquier situación, independientemente del contexto, el tiempo, el análisis del contenido, así como la situación particular de los estudiantes, quedando ceñida la enseñanza a una perspectiva instrumentalista del método.

Por otro lado, sus consignas dan cuenta del lugar de la práctica en el aprendizaje, tanto como el momento de poner en juego lo aprendido anteriormente de manera aislada de la propia práctica. Desconoce el lugar asignado por Davini (2015), a la práctica de enseñanza, como la mediación pedagógica entre los contenidos, las características de los estudiantes y las intenciones educativas. Además de entender que como ya saben los ejercicios no solo están en condiciones de jugar al deporte, sino de arbitrarlo, cuestión

que reafirma la postura técnica del docente respecto a la enseñanza, así como la confianza en su método eficiente y eficaz para enseñar y por tanto aprender cualquier contenido. Se desconoce así a la "escuela técnica" como una institución educativa formal que interactúa de forma permanente con su entorno y que es construido por la cultura local a la vez que potencial constructor, es decir, no es un recorte aislado de la realidad. Se evidencia además una educación física centrada en la práctica, en el saber hacer, es decir, justificada desde una dimensión "sobre el movimiento".

4.3.2.10 Escuela técnica ETD2

Figura 4.16
Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD2



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente expresa conducir la/su enseñanza de la educación física para el sistema educativo, particularmente la escuela técnica, desde un enfoque saludable y social-axiológico, asumiendo una perspectiva práctica para la enseñanza. En relación a la metodología, la comprende como método generalmente, pero en ocasiones supera esta perspectiva y la considera como construcción.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas cerradas, abiertas, organizativas, de opinión, indirectas y verbales, cuestión que deja en evidencia el lugar asignado al estudiante como reproductor, en este caso de gestos técnicos ya construidos desde fuera del propio sistema educativo.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, se visualiza un enfoque lúdico para la enseñanza de la educación física, que se asocia a una concepción de educación física como juego. Es entonces, que conduce la enseñanza a partir de considerar la planificación desde una perspectiva instrumentalista y la evaluación hegemónica, es decir, asociada particularmente a la calificación y con escaso vínculo con las prácticas asociadas: metodología y enseñanza.

En síntesis, el docente a partir de sus consignas evidencia la selección de un contenido a pesar de que considera que ya lo saben. Se instala de este modo un espacio de práctica por la práctica misma y no con la intención de que circule en ese espacio un saber valioso y nuevo para los estudiantes. No evidencia intención respecto a la enseñanza, ni de reproducción, ni de comprensión, cuestión que pone en riesgo el lugar de la educación física en el sistema educativo, en la medida que no se legitime como área de conocimiento y en ella la circulación de saberes propios. Es decir, pensar la educación física como parte de un proyecto social significado, para el caso, como parte de un proyecto institucional, de la mano de su vínculo con esos objetos culturales que construyen el campo y que, necesariamente, deberán circular en el sistema educativo, en este caso la “escuela técnica” con el propósito de aportar a la emancipación de los sujetos.

Durante el trascurso de la secuencia de enseñanza del contenido, reafirma su perspectiva al respecto de la clase de educación física, del lugar de práctica como el lugar de reproducción de un saber ya conocido, inhabilitando la circulación de saberes nuevos. De esta manera pone en riesgo la conformación de un sistema didáctico como aquel lugar que se conforma a partir de un objeto concreto de enseñanza. Queda en evidencia la preocupación expresada por Peri (2018):

> El epicentro de su análisis refiere a la reflexión sobre los fines de la educación (no es técnico, sino ético, político e ideológico) y la tarea del docente que necesita replantear su práctica desde principios teórico fundantes de la educación y la enseñanza, apoyada en el espíritu crítico, la investigación y la autocrítica de su propia práctica, de la institución escolar, del contexto y la interrelación de sus miembros y sus respectivos roles (p. 70).

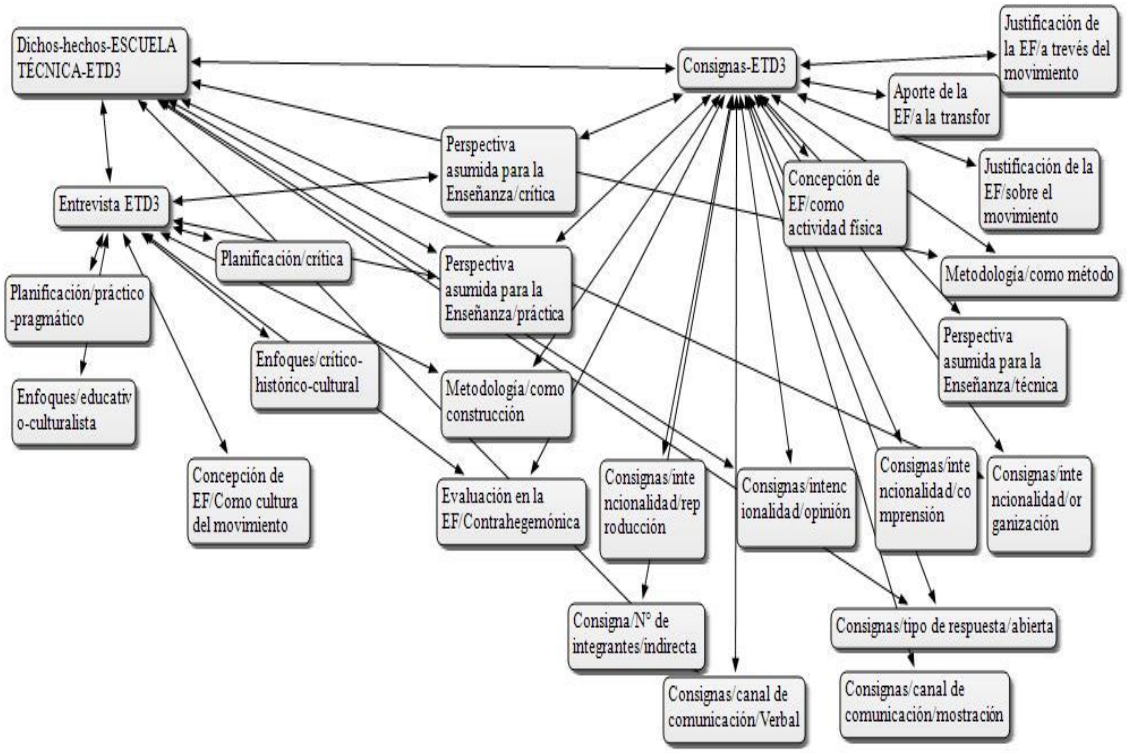
Llama la atención la abstención del docente durante todas las clases, cuestión que pone en riesgo su lugar en el sistema didáctico como enseñante, al tiempo que no presenta un objeto concreto de enseñanza, vaciando de contenidos las clases y priorizando la reproducción de un saber hacer ya conocido. Se pone en riesgo además la legitimación de la educación física en el sistema educativo como área de conocimiento, no pudiendo justificar su abordaje en el centro educativo, es decir, el poder argumentar el por qué, el qué y el para qué enseñar.

Por otro lado, da cuenta del criterio de selección de contenido del docente, en este caso, a partir de justificar su enseñanza por el estado del tiempo, dejando por fuera, al momento de dicha selección los aspectos tales como: saberes socialmente significativos, saberes familiarmente significativos, conocimientos legítimos del campo de la educación física, saberes propuestos por el programa. En otras palabras, presenta una mirada reduccionista no solo del rol docente, sino de la enseñanza y particularmente de la enseñanza de la educación física en y para el sistema educativo. Al mismo tiempo, da cuenta de la perspectiva del docente no sólo de la evaluación y la enseñanza, sino del vínculo entre ambas prácticas. Parte de comprender la evaluación como una práctica que sólo tiene la intención de calificar (Santos Guerra, 2017). Tampoco se evidencia su carácter indisociable de otras prácticas, como ser la enseñanza, la metodología, la planificación y el aprendizaje. Es decir, la presenta como una práctica aislada, que solo aparece al final de la "enseñanza" de un contenido y para el único fin de calificar. En este caso sólo se evidencia una respuesta a la sociedad y al propio sistema educativo, la función calificadora, certificadora y acreditadora de la evaluación, dejando de lado su función pedagógica, fortalecedora de aprendizajes y orientadora de procesos. Se torna necesario pensar en la articulación de las variadas funciones de esta práctica sin olvidar su carácter institucional a la vez que pedagógico. En el sentido asumido por Ocaño (2021): "Es necesa-

rio que la escuela vuelva a ejercer un papel político relevante en la lucha por la democratización" (p. 32).

4.3.2.11. Escuela técnica ETD3

Figura 4.17
Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD3



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente declara conducir la/su enseñanza de la educación física a partir de un enfoque educativo-culturalista, por un lado, y por otro critico-histórico-cultural. En relación al concepto de educación física la comprende asociada a la cultura del movimiento. Y respecto a la planificación dice entenderla desde una perspectiva práctico y critica al mismo tiempo, cuestión que deja en evidencia los rasgos de la práctica como una construcción particular, que asume sentidos por momentos contradictorios, es decir, ecléctica.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elementos vinculados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las ocho clases observadas se reconocen consignas de reproducción, de opinión, de comprensión, organizativas, indirectas, abiertas, verbales y de mos-

tración, dejando en evidencia la preocupación del docente por ampliar las formas de presentación del saber que se pretende circule en las clases. Al mismo tiempo, conduce la enseñanza de la educación física a partir de comprenderla como actividad física y justifica su lugar en el sistema educativo a través y sobre el movimiento. Por otro lado, asume la enseñanza desde una perspectiva técnica, es decir, entiende que el aporte de la educación física es a la transformación, lo que deja en evidencia una vez más las contradicciones de la práctica, en tanto construcción particular. En relación a la metodología la comprende asociada al método, es decir, es eficiente y eficaz en tanto es universal.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, el docente conduce la/su enseñanza para el sistema educativo desde, por momentos, una perspectiva práctica y por otros, trasciende esta mirada y lo hacer desde una perspectiva crítica. En relación a la evaluación, la pone en marcha desde un enfoque contra hegemónico, así como la metodología entendida como una construcción.

En síntesis, el docente habilita el diálogo en torno al objeto de enseñanza. Se destaca el interés del docente por la participación de los estudiantes, al mismo tiempo que presenta un corrimiento de la perspectiva práctica, apelando a la comprensión y justificación de los estudiantes, así como la toma de decisiones conscientes. Cuestión que evidencia su preocupación por revisar el rol hegemónico asignado al estudiante como reproductor, para pasar paulatinamente a conformarse como un sujeto activo en su aprendizaje, a partir de la presentación de consignas que interpelan al estudiante para que justifique sus repuestas, ampliando su análisis, articulación y comprensión del conocimiento. Queda de manifiesto el sentido de buena enseñanza presentado por Anijovich y Mora (2014). Si bien se mantienen en una perspectiva práctica de la enseñanza, da ciertos pasos que vislumbran una perspectiva crítica de la enseñanza. Por otro lado, sus consignas dan cuenta del vínculo entre la enseñanza y la evaluación, así como el corrimiento del lugar hegemónico del docente como evaluador, cediendo ese poder al estudiante.

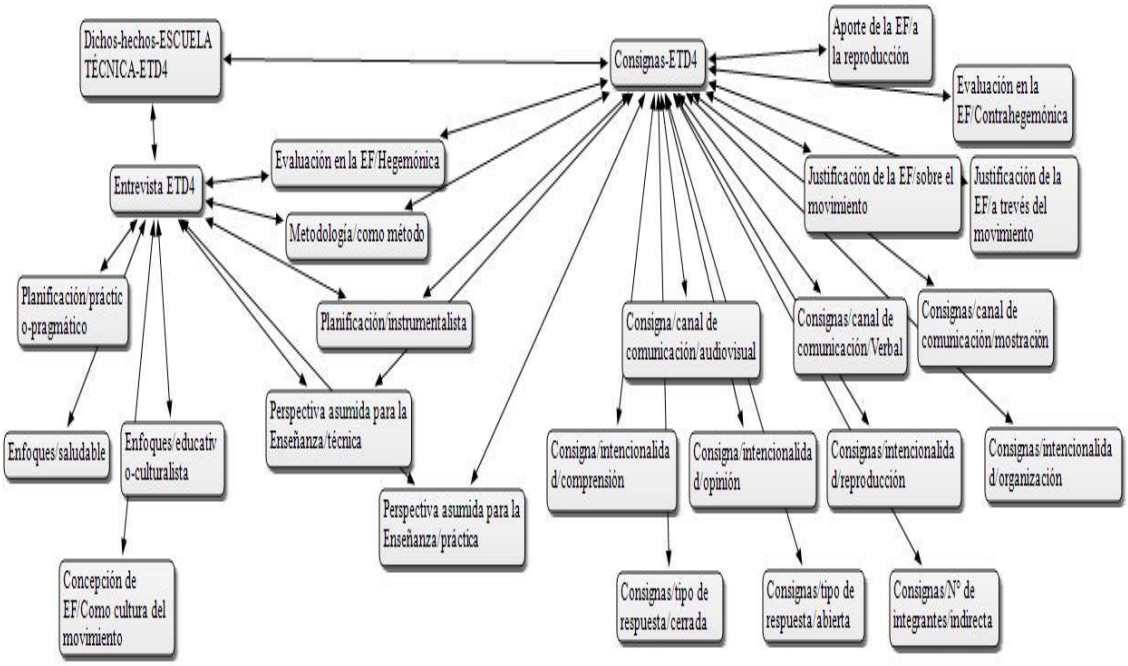
Por otro lado, deja en evidencia su perspectiva respecto a la evaluación, entendida como uno de los mecanismos que abre puertas para el aprendizaje, es decir, para hacerse del conocimiento objeto de enseñanza, en otras palabras, una evaluación para comprender (Corbo et al.2021). Podría ampliar esta noción si propone trabajar en conjunto con los estudiantes en torno a la pregunta, por ejemplo, ¿Cómo se define un buen jugador de hándbol? ¿Cuál sería el referente respecto al jugador de hándbol? En otras

palabras, construir junto con los estudiantes el referente de evaluación, los referidos, así como los criterios de evaluación y, sobre todo, dar respuesta a la pregunta ¿para qué evaluar? De este modo, se resignifica no sólo la práctica de evaluar, sino también la enseñanza, como tarea fundamental en el sistema educativo.

Por otra parte, justifica la enseñanza de la educación física desde una dimensión "sobre el movimiento". Sin embargo, en otros momentos de la secuencia de enseñanza del contenido genera un espacio de práctica por la práctica misma y no con la intención de que circule algún tipo de objeto de enseñanza concreto, poniendo en riesgo el lugar de la educación física en el sistema educativo, como área de conocimiento y como lugar privilegiado para la construcción de la cultura del movimiento. Además, manifiesta una perspectiva técnica del docente respecto de la enseñanza y de la metodología en particular. Es decir, que es posible la enseñanza si se establece una sucesión progresiva entre método analítico y global. Parte de ejercicios analíticos que corrige, para luego ponerlos en práctica a partir de un método global, en este caso jugar al deporte, en una sucesión progresiva de dificultad y complejidad, de lo fácil a lo difícil. Evidencia su confianza en el método de enseñanza, así como en la homogeneidad de los estudiantes, además de la aparente homogeneidad en los contenidos, es decir, que alcanza con saber el método, que está garantizada no solo la enseñanza, sino el aprendizaje. Se evidencia de este modo, una oposición a la perspectiva presentada por Gimeno-Sacristán (2015), en sus palabras: "el contenido no es algo absoluto" (p. 18). Se observa una perspectiva reduccionista de estas prácticas (enseñanza y aprendizaje), desconociendo su condición de prácticas situadas, teórica, política, histórica, cultural y lingüísticamente (Mazza, 2020). Desde esta lógica, aparentemente el conocimiento es autosuficiente, es decir, independiente de las situaciones en las que se aprende. El docente mantiene su lugar hegemónico como aplicador de métodos pensados por otros y para otros, y no como un intelectual de la enseñanza, cuestión que implica para el docente iniciar un proceso de reflexión y construcción del conocimiento.

4.3.2.12. Escuela técnica ETD4

Figura 4.18
Dichos y hechos- Escuela técnica – ETD4



Nota: elaboración desde el programa atlas ti., a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

De los resultados expuestos y representados en el gráfico, surgen algunas reflexiones, en relación a los supuestos de este docente, es decir, los dichos. El docente manifiesta conducir la/su enseñanza desde un enfoque saludable y educativo-culturalista. Lo hace desde concebir la educación física asociada a la cultura del movimiento. En relación a la planificación la comprende desde una perspectiva práctica.

En relación a los hechos, es decir, lo que asume a partir de las consignas como elemento vinculado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la educación física, en el recorrido de las nueve clases observadas se reconocen consignas audiovisuales, verbales, de mostración, de comprensión, de opinión, de reproducción, organizativas, cerradas, abiertas e indirectas, justificando la enseñanza de la educación física para el sistema educativo a través y sobre el movimiento. Por otro lado, asume que los aportes de la educación física se asocian a la reproducción. Con relación a la evaluación, conduce dicha práctica a partir de una perspectiva contra hegemónica.

En relación a los elementos en común entre los dichos y los hechos, el docente conduce la enseñanza desde una perspectiva técnica y por momentos práctica. En relación a la planificación, la lleva adelante desde una perspectiva instrumentalista, así co-

mo la metodología desde comprenderla como sinónimo de método y la evaluación en tanto práctica hegemónica, con la función primordial de calificar.

En síntesis, el docente genera un diálogo que habilita al estudiante a responder con confianza, valorando positivamente su conocimiento previo, dejando en evidencia que, a su criterio, hay un "mínimo "de manejo del conocimiento necesario para comenzar a enseñar. A partir de sus consignas, da cuenta de su idea al respecto de la enseñanza del deporte (en este caso), es decir, que hay una forma pre establecida con anterioridad al encuentro con los estudiantes, incluso no parece transformase en función del diagnóstico realizado. En otras palabras, no se vincula la enseñanza con la evaluación, es decir, presenta una perspectiva hegemónica de dicha práctica (Corbo et al.2020). Cuestión que evidencia el enfoque técnico del docente, así como la justificación de la educación física desde una dimensión "sobre el movimiento."

Por otro lado, hay un intento por parte del docente de darle sentido a lo que enseña. Marcando una diferencia entre el "saber hacer" y el comprender el para qué de cada gesto, evidenciando un corrimiento de la perspectiva técnica de la enseñanza. Además, presenta el contenido desde una lógica de progresión, de lo fácil a lo difícil, de lo analítico a lo global. Esto reafirma su postura técnica de la enseñanza, así como el lugar de quien enseñanza y quien aprende. En este caso, este último como reproductor de gestos, ejercicios modelos elaborados desde afuera del propio sistema de enseñanza, que el docente los presenta como algo acabado. Incluso el propio conocimiento y la metodología se comprenden desde esa lógica, ya están constituidos y sin posibilidad de transformación. Así lo expresa Sarni (2018b):…"bastaría con pensar en una de nuestras clases para poder afirmar que la acción de enseñarle algo alguien no es necesariamente única, ni el logro del aprendizaje es cuestión de escoger y plantear el *método ideal"* (p. 3).

En otras palabras, la secuencia de las consignas no permite el diálogo con los estudiantes. No se vincula tampoco el saber a enseñar con la participación del estudiante y la construcción de su aprendizaje. Deja en evidencia el carácter ecléctico de la práctica en otros momentos de la secuencia de enseñanza del contenido, al habilitar un espacio de diálogo que implica para el estudiante reconocer ciertos aspectos del deporte en la ejecución de otros jugadores. De este modo, transciende el rol habitual de los estudiantes como reproductor, a la vez de permitir el análisis, reflexión y construcción del conocimiento a partir de su participación, que no está acotada a la ejecución práctica de ciertos movimientos, en un intento por superar la perspectiva técnica asumida por momen-

tos en las clases anteriores. Por otro lado, presenta una secuencia de consignas que, si bien al comienzo pretende aparentemente consultar sobre el manejo previo del conocimiento de los estudiantes, y al no ampliar sobre la justificación, análisis y reflexión presentando nuevas preguntas y seguir su justificación y explicación, se distancia de esta idea inicial. Es así, que deja en evidencia su postura técnica respecto a la enseñanza en general y a la enseñanza de la educación física en particular, así como la idea de práctica como la simple reproducción de un modelo más o menos exitoso. Se observa además una justificación de la educación física "sobre el movimiento", reflejada en la falta de toma de decisiones en conjunto con sus estudiantes para una construcción colectiva del conocimiento, en la búsqueda de su trascendencia social y cultural.

No se identifica la intención del docente respecto al tratamiento del contenido en términos de comprensión. En cualquier caso, refleja una idea de reproducción de cierta práctica, de cierto contenido con sentidos y formas de otros, para este caso, reproducir las lógicas internas del deporte (técnica, táctica y reglamento) presentado de forma analítica, aislado de situaciones problema, sin tener en cuenta el contexto general y particular de cada uno de los estudiantes. Al mismo tiempo que justifica la enseñanza de la educación física desde una dimensión "sobre el movimiento."

Por otra parte, deja en evidencia su postura frente al conocimiento en tanto un saber acabado y a la enseñanza pensada por fuera del contexto y la realidad concreta de los estudiantes. Es decir, su perspectiva técnica. Es una mirada reduccionista no sólo del propio contenido, sino de la enseñanza. Esto es, la enseñanza no es aséptica, es una práctica que pone en juego los sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales de quien enseña a partir de la configuración en diálogo con los sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales de quien aprende, distante entonces de constructos modélicos aplicables y replicables sin reflexión y análisis, elaborados con la intención de ser reproducidos en los diversos espacios en que se desarrolle la acción. Queda expresado, en palabras de Torres (2005), el desafio que se presenta: "Esto nos facilita el reinterpretar todo lo que allí acontece y subrayar las posibilidades de desarrollar práctcias educativas comprometidas con la defensa de una sociedad más justa, más democratica y por tanto, más libre" (p. 11).

4.3.3. Resumen

Un dato relevante que se desprende del análisis, es la falta de correspondencia entre los discursos de los docentes y sus prácticas, es decir, lo que declaran pensar e inclusive hacer y lo que realmente sucede en las clases de educación física.

En relación a los supuestos teóricos que podrían llegar a sostener esas prácticas, se aprecia un eclecticismo general, con miradas poco menos que "pegadas a la fuerza" que cuesta articular en tanto no complementarias y que evidencian en cualquier sentido problemas de coherencia y compatibilidad. En dicho sentido, prácticas que parecerían optar por una justificación no logran mantenerla, cambiando drásticamente su dirección y por tanto el rumbo y los sentidos de las prácticas.

4.4. Análisis y discusión de los resultados correspondientes al objetivo general

Por lo expuesto, en el análisis, en relación a los objetivos específicos 1 y 2, se presentan como contribuyen al objetivo general.

No parece evidenciarse en la educación física un objetivo epistemológico, es decir una construcción evidente sobre un saber del área, predominando en el mayor de los casos la idea de una práctica destinada a la ejecución de ejercicios, el disfrute o el juego. Se torna necesario en este caso, reflexionar en cualquiera de los subsistemas poniendo el centro en el saber en clave histórica, política y social, aspecto clave para promover la legitimidad del área en su entorno y en las instituciones. Parece ser momento de abandonar las prácticas asociadas a una educación física subsidiaria sin construcción y problematización epistemológica propia, vacía tanto pedagógica como didácticamente. Se evidencia un riesgo asociado con el valor de aquello que se enseña, de un conocimiento válido, legítimo y por tanto digno de ser enseñado.

Por otra parte, las relaciones entre el docente y los estudiantes definen los niveles del encuentro, asociados en cualquier caso a las posibilidades de los logros educativos. Esas relaciones evidencian formas y sentidos que definen posturas docentes asociadas con la enseñanza y las prácticas que a ella se asocian, se habla de planificación, metodología y evaluación. El estudio permitió apreciar los modelos de interrelación didáctica que sostienen la acción educativa actual como punto de partida para trabajar en clave proyectiva, es decir, para planificar colaborativamente estrategias de superación dialéctica, buscando promover un modelo pedagógico-didáctico que habilite la

construcción del conocimiento en clave de praxis, es decir, de práctica dinámica y contingente promovida por un docente que trasforma y que se transforma indefectible e ilimitadamente. Esta transformación deberá superar la mera enseñanza de los objetos recortados del mundo, su abstracción, pensando en clave de cultura y superando la dimensión del practicante, avanzando hacia la formación de un ciudadano que se construye en dicha cultura y que es constructor de ella, tanto como practicante como consumidor y espectador de las prácticas asociadas a la cultura del movimiento.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Con este trabajo se pretendió comprender las formas particulares que asumen las prácticas de educación física en el sistema educativo, esto es, qué saberes son privilegiados en ellas, qué tipo de relación proponen al aprendiz respecto de ese conocimiento/saber de la educación física, qué prácticas asociadas (planificación, metodología y evaluación), permitieron construir algún sentido particular en el sistema didáctico/sistema de enseñanza en concreto, además de aportar a reconocerlas, es decir, a identificar sus tensiones al interior del campo profesional y escolar, sus intenciones y sus posibilidades en tanto prácticas de enseñanza de y en el sistema educativo. Asimismo, se identificaron líneas de trabajo emergentes.

5.1. Conclusiones

Se presenta a continuación una síntesis de los principales elementos teóricos en los que se basó la presente investigación.

En primer lugar, se parte de la necesidad de pensar la educación física desde la educación, entendida esta última como un intento de la sociedad por reproducir su cultura. Se agrega, que esa reproducción puede ser trascendida a través de prácticas que piensen las dinámicas de lo cultural y se propongan habilitar a los estudiantes como potenciales agentes de transformación. Es decir, una educación como práctica emancipadora -en el sentido freireano- que habilite a los sujetos a la comprensión del mundo como totalidad. La práctica educativa de la que se habla se enmarca en coordenadas de tiempo y espacio que definen su quehacer a partir de una realidad práctica, de un universo que demanda de la intervención educativa. Esa demanda se puede pensar estrictamente en clave de reproducción cultural o, por otra parte, entender a la educación como una práctica que además problematiza, cuestiona y habilita a la transformación en clave dialéctica, es decir, como superación de manifestaciones culturales hegemónicas.

En esa línea, se reflexionó sobre los fines de la educación en clave culturalista, es decir, recortando de la cultura aquellos objetos significativamente valiosos, parte del capital cultural de la humanidad y legado de la sociedad en la que se inscribe. La educación tiene el desafío de socializar los contenidos y sus sentidos, legitimados culturalmente, los que interpelan y reflejan la sociedad, recuperando su valor social y significando el lugar del estudiante y del docente.

Se partió de la perspectiva asumida por Bourdieu (2011), estableciendo tres ejes que son los que, en su articulación y construcción conjunta, delimitan el rol funcional de la escuela. En primer lugar, un eje personal, vinculado esencialmente al desarrollo individual del sujeto en cuanto a sus habilidades particulares y propias. En segundo lugar, un eje instructivo, orientado a la construcción de los vínculos sociales que faciliten al sujeto su interacción en un determinado espacio social y cultural. En tercer lugar, un eje social, vinculado a comprender las relaciones que la propia escuela establece con el contexto y la forma en que dicho contexto es condicionado por esas influencias.

Se puede decir, entonces, que los fines de la escuela, el liceo y la escuela técnica están íntimamente ligados a las formas político-ideológicas de pensar la educación -particularmente la formal- en un tiempo histórico determinado. Tal como se asume la necesidad de definir una educación para cada momento y espacio, se asume que existirán diversas formas de pensar los fines de la escuela -en sentido amplio-, aunque el discurso de fondo suele coincidir con esa necesidad instructiva que se le adjudica a la propia institución como preparación para la vida de los noveles sujetos.

Específicamente y en relación con la educación física, la práctica asume idénticos sentidos. Se propone así, la educación física, democratizar la cultura de forma de que todos los sujetos, más allá del lugar que ocupen en la sociedad, tengan acceso a la diversidad de prácticas que configuran la cultura del movimiento.

En relación con el curriculum, se parte de comprenderlo como el dispositivo articulador por excelencia entre el sujeto y el proyecto social, y al mismo tiempo es objeto de construcción permanente en cuanto a las necesidades emergentes de cambio que reclama y exige la acción educativa.

Para el caso de la enseñanza, se parte de comprenderla como una práctica social de intervención, cargada de sentidos y que se instala en el sistema educativo como espacio medular de circulación de saberes culturalmente significados. Toma particular atención el contexto además de la singularidad tanto de los estudiantes como del docente que participa en dicha práctica.

Considerando como punto de partida los intereses constitutivos del conocimiento y lo que dicha perspectiva ha significado en cuanto a los intereses que subyacen a la enseñanza, se consideró tres tipos de perspectivas asumidas para la enseñanza: técnica, práctica -hermenéutica- y crítico-emancipatoria.

En la perspectiva técnica la enseñanza se configura a partir de la explicación, la predicción y el control, mientras que el saber se construye a partir de la experiencia y la

observación y las teorías devienen de las conexiones hipotético–deductivas y del descubrimiento de regularidades (leyes naturales). Para el caso, la predicción se realiza por deducción de enunciados hipotéticos que pueden verificarse empíricamente a través de la observación. Este tipo de miradas para la enseñanza convergen en la búsqueda de la acción instrumental, objetiva, que se orienta esencialmente a la búsqueda y concreción de mecanismos de control.

En la perspectiva práctica el saber se construye a partir de la comprensión del significado de los hechos. Las teorías emergen del registro de la acción a través de los textos (notas de campo, fotografías, grabaciones, objetos materiales) y de la comprensión de dichos textos. Desde ese punto de partida se fundamentan las interpretaciones que permitirán elaborar juicios para actuar de manera racional y esencialmente moral. El interés práctico se propone llegar a la comprensión como acción histórica y subjetiva que se sostiene a partir de aquello que sucede en la interacción de un sujeto con su medio y con el resto de los sujetos.

En la perspectiva crítica, el saber se genera mediante la autorreflexión. Es intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas, distinción entre naturaleza y cultura. Las teorías críticas son teorías sobre las personas y sobre la sociedad que se proponen la construcción de un proyecto social que se proponga repensar las relaciones dialécticas -objetivas- entre libertad individual y libertades colectivas, un proyecto que se construye colectivamente en clave emancipatoria. El interés emancipador está indisolublemente unido a los intereses de verdad y de justicia social. En términos de currículum, este supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción, es decir, una praxis.

En la misma línea de pensamiento, se entiende que una mirada particular de pensar la educación, la enseñanza y el curriculum, además de los intereses que subyacen a la educación y a la educación física, se asocia con una diversidad de justificaciones mediante las cuales dicha educación física se ha sostenido en el sistema educativo. Se considera en dicho sentido la tríada de Arnold (1991), quien propone tres tipos de justificaciones: una educación a través del movimiento, una educación sobre el movimiento y una educación en el movimiento.

La educación a “través del movimiento” construye una educación física con fines externos a ella, sean éstos morales, emocionales o higienistas. No se preocupa por identificar los objetos propios del área sino por servir a causas exógenamente significadas. La educación “sobre el movimiento” se configura con fines propios, intrínsecos, en

base a conocimientos teóricos basados en las ciencias de la salud o en la cultura física. Se ocupa de la enseñanza de sus propios objetos, pero en un contexto de abstracción, es decir considerando en ellos un valor *en sí,* el que radica en lo que podría considerarse un acumulado de cultura.

La educación "en movimiento" aporta singularmente a la escuela y su conocimiento "práctico" solamente se consigue mediante el movimiento físico, se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión, perspectiva también intrínseca vinculada con la posibilidad del sujeto de conocerse a sí mismo y a su entorno. Esta mirada puede adoptar diversas perspectivas, como ser la culturalista, la desarrollista, la hedonista o, la más sofisticada en términos de saber y de enseñanza, la histórico-cultural.

A su vez, esas justificaciones se asocian con enfoques, es decir, con prácticas particulares con sentidos concretos. Se podría hablar en primer lugar de un enfoque saludable, higienista, que considera a la propia práctica de educación física como espacio para el desarrollo de las capacidades humanas. Por otra parte, un enfoque social y eventualmente axiológico, pone en el centro la mejora de los vínculos interpersonales, las prácticas empáticas y éticamente responsables con el prójimo. Estos dos enfoques se asocian con las justificaciones extrínsecas a las que se refería anteriormente.

Por otra parte, un enfoque de rendimiento estaría orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva, mientras que un enfoque competitivo se ocuparía de la formación para la competición deportiva, ambos con fines intrínsecos, pero lejos de pensarse en clave histórica y mucho menos de aportar a la construcción del sujeto democrático.

Finalmente, y asociados a las justificaciones "en movimiento", un enfoque desarrollista (corporeidad y motricidad) estaría orientado al desarrollo motor del alumnado en clave subjetiva, es decir, que pondría foco en el sujeto y en su potencial motor y expresivo, no obstante la génesis cultural de las prácticas asociadas al movimiento; un enfoque lúdico o hedonista estaría orientado a la formación para una utilización "sana" del tiempo libre en relación con la apropiación de ciertas prácticas en clave democrática, mientras que un enfoque educativo (culturalista) se orientaría hacia la formación de ciudadanos participativos, respecto de la cultura del movimiento. En último término, un enfoque histórico-cultural, trascendería a este último en clave crítica, buscando comprensión y crítica de los procesos objetivos para pensar el hacer cultural asociado al movimiento "no productivo" de los sujetos, es decir, a la forma en que los hombres se mueven más allá del trabajo.

Es así, que es preciso, para pensar la actualidad de la educación física en el sistema educativo en clave histórica, partir de una primera dimensión de análisis, es decir, la revisión y el análisis de los diseños curriculares, los que explicitan sentidos políticos que subyacen a la tarea educativa, definen al área, su por qué y su para qué, además de los contenidos que se recortan como representativos de la cultura a la que se debe.

La educación física ha necesitado justificar su razón de estar y su condición de ser, desde su génesis. En la actualidad, a nivel de la escuela, y según se desprende del programa, sigue sosteniéndose desde su potencial desarrollador, en otras palabras, desde sus bondades asociadas al desarrollo de la motricidad y la corporeidad humana. Es decir, una educación física "sobre movimiento", con objetos propios de los que parecería en principio ocuparse, pero cuya enseñanza y aprendizaje parecería atarse a otra cosa. A modo de ejemplo, el estudiante se apropia del deporte en virtud de lo que la práctica le aporta para su desarrollo, es decir, que el centro no estaría en el valor de esa porción de la cultura y su democratización a partir del acceso sino en lo que la práctica aporta a un sujeto que -como unidad- enriquece su desarrollo.

A nivel del liceo, la educación física se mantiene asociada con el higinismo y muy vinculada con la gimnasia, es decir, que por momentos no parecería distinguirse de la actividad física. El interés del programa es esencialmente práctico, y su centralidad recae sobre el sujeto y su entorno y lo que corporalmente debería "ese" sujeto hacer para adaptarse a "ese" entorno.

Por otra parte, en la escuela técnica, la educación física siempre parecería servir a algo, es decir se descarta su dimensión utilitaria. Refiere a una práctica útil para socializar, para el desarrollo personal y para el desarrollo de destrezas y capacidades. Los contenidos, en este caso, devienen en herramientas y el saber se relega en tanto medio, configurando la lógica instrumental del área. Para el caso del juego, particularmente, su virtud radica en su capacidad para potenciar el desarrollo de un sujeto bio-psico-social. Se habla, en este caso, de una "educación a través del movimiento", siempre sostenida desde fines externos a ella.

En general, y desde la lectura que se realiza a partir de los diseños curriculares, se podría afirmar que no se identifica en ninguno de ellos una justificación asociada con una educación "en movimiento" en su vertiente culturalista, y mucho menos crítico-cultural o histórico-cultural.

En relación con el objeto de estudio del área, y como se venía expresando, se está en condiciones de afirmar que no se observa una perspectiva anclada en lo que se

llama la "cultura del movimiento", es decir la forma en que los sujetos se mueven más allá de su tiempo productivo, es decir fuera de sus espacios de trabajo.

De igual manera y en relación con los objetivos de la educación física, se puede decir, que cuesta identificar en los programas una mirada clara y concreta asociada con objetivos del área. En otras palabras, objetivos como hipótesis de aprendizaje asociada a los objetos de enseñanza, es decir proyecciones, pensadas de antemano sujetas a modificación, asociadas con aquello que los estudiantes deberían saber finalizado el curso. Dichos objetivos deberían pensarse en relación con propósitos, es decir, con intenciones de hacer desde la enseñanza como praxis docente (Corbo et al, 2020).

Es preciso agregar en este punto, que previo a los procesos de transformación educativa, para el caso de Uruguay, la reforma ha convivido con un modelo híbrido que contempla en la planificación la definición tanto de objetivos como de propósitos. En términos de Feldman (2010), los objetivos se asocian siempre al aprendizaje mientras que los propósitos remiten a la enseñanza.

En otro sentido, se entiende además que no presenta ninguno de los programas un interés crítico emancipatorio en términos de formación de ciudadanía. Es decir, de una mirada crítica que, a través del conocimiento y la comprensión de la historia, reflexione sobre los procesos, ahondando en la búsqueda de contradicciones internas. No consideran los programas, en ningún sentido, miradas como las de McLaren (2005), que entienden a la crítica cultural como proyección crítica sobre el sistema, a partir del concepto de totalidad. De existir esa mirada, se debería encontrar objetos que se piensan en clave histórica y cultural, en dependencia con el modelo productivo, objetos culturales que se proyectan y proyectan sobre el modelo productivo vigente (Adorno, 1998).

En relación con los contenidos y la escuela, muchos de ellos aparecen agrupados en categorías de actividades, por lo que localizar lo enseñable significa hurgar al interior de la categoría.

Se podría decir, en principio, que no hay una unificación de criterios acorde con una taxonomía que responda o a contenidos o a actividades, categoría esta última mucho más amplia e inclusive muy ambigua de desarrollar. A modo de ejemplo, la categoría habilidades expresivas remite a un grupo de prácticas dentro de las cuales se encuentra tanto objetos de enseñanza como elementos sobre los que costaría identificar un referente a enseñar, como es el caso de la expresión.

A nivel del liceo, los programas proponen una suerte de híbrido que contempla elementos tanto de primaria como de la escuela técnica, los que coexisten sin demasiada

claridad, generando una estructura ecléctica y poco clara que se mueve entre el desarrollo y la enseñanza. En este programa al que se refiere, tanto se identifican objetos propios de enseñanza como se plantean prácticas de desarrollo orgánico y/o motriz, lo que resulta bastante dificultoso al momento de definir una mirada particular. En lo que refiere al deporte como contenido de la educación física, su lugar es tal vez el más complejo, ya que por momentos de le atribuyen rasgos gimnásticos y por momentos se lo ubica a servir a fines morales. Esa mirada particular a la que se refiere, no logra trascender la educación a través del movimiento. Aunque el colectivo asuma que fueron tiempos superados, no se logra dejar atrás, producto de la repetición de prácticas que, de no ser problematizadas, acaban por reproducir.

En el caso particular de la escuela técnica, donde se mencionan y categorizan los contenidos, aparecen objetos de desarrollo, y no objetos de enseñanza. Se podría asumir que a cualquier práctica de desarrollo se antepone una práctica de enseñanza, pero, de ser así, los contenidos no serían más que medios puestos al servicio de otras cosas, todo esto bajo el gran paraguas de aquello que históricamente se han definido como formación corporal. Si ese fuese el sentido de la educación física, las prácticas serían igual de contradictorias ya que es probable que el estímulo que el tiempo de clase genera sea insuficiente para desarrollar cualquier capacidad.

En lo que refiere a la evaluación de la educación física en los diversos subsistemas, las miradas son también diferentes. En la escuela, la evaluación se asocia con la enseñanza y el aprendizaje y no se asocia con la calificación la que, por otra parte, no es obligatoria. Se podría decir, que la no obligatoriedad habilita a prácticas contra hegemónicas que devienen en la construcción de dispositivos muchas veces contextualizados e inclusive socialmente construidos.

Para el caso del liceo y de la escuela técnica, se percibe un intento por trascender la mirada hegemónica de la evaluación, lo que cuesta efectivizar en la práctica cuando la misma se limita a certificar el cumplimiento de ciertos objetivos estáticos y predefinidos. Esta mirada se asocia con un enfoque práctico que contextualiza, pero no cuestiona ni el saber ni el por qué saber y, por tanto, lejos está de pensar en transformación.

En términos de evaluación para la praxis, es decir, de una evaluación que se proponga la problematización de los objetos de enseñanza en clave crítica y el uso del saber en clave de justicia social, no se identifican prácticas que avancen en este sentido. Pensar en evaluar para la praxis es habilitar a la construcción de prácticas que se superan de forma permanente en procesos dialécticos de reflexión y de acción, prácticas que supo-

nen acciones de sujetos sobre objetos o sobre otros sujetos y que implican transformaciones inclusive para quien inicialmente transforman (Althusser, 2015).

A continuación, se presentan las conclusiones en relación a la segunda dimensión presentada, es decir el análisis de las prácticas de los docentes de educación física en territorio, es decir en cada escuela, cada liceo y cada escuela técnica en particular, en su realidad concreta.

En relación a la justificación de la educación física hay una preponderancia a justificarla desde una perspectiva "a través del movimiento", desplazando el objeto de enseñanza y colocando la práctica al servicio de otras cuestiones, como el higinismo y/o la educación moral, es decir, asignándole a la educación física fines externos. Esta dimensión enseña la educación física para utilizar lo enseñado con el fin de mejorar la condición física, para moralizar la práctica o eventualmente para ambas cuestiones. En el primero de los casos se entiende la educación física como una práctica exclusivamente gimnástica y en el segundo, se utilizan sus prácticas en el entendido de su gran valor moralizante, es decir de las presuntas bondades de su componente axiológico.

Sin embargo, aparecen algunos casos que parecieran justificar la educación física desde su dimensión "sobre el movimiento", preocupada por un objeto en el que focaliza su enseñanza, sostenida esta última desde un referente sobre el que se ha demostrado empíricamente su condición de ideal. En este caso tiene fines propios, ya que se enseña sobre ese objeto, pero la enseñanza se reduce a las posibilidades de repetir un gesto ideal cuya representación se reduce a la abstracción del espacio práctico, es decir, que las bondades del "saber hacer algo en movimiento" encuentran sus límites en ese saber hacerlo para posteriormente repetirlo, sin necesidad de saber siquiera por qué se hace de determinada manera ni cuál es la historia de esa acción, es decir, las coordinadas temporales y espaciales a las que se debe la particularidad del movimiento ideal. En otras palabras, se enseña el contenido desconectado del contexto inmediato y, en sentido estricto, del mundo. Se enseña, para el caso del deporte, la técnica y táctica descontextualizada, lejos de la sociedad y su cultura, es decir, de los elementos que asignan formas y sentidos particulares al movimiento, de este modo, se intenta recoger no mucho más que lo que los estudiantes dicen o hacen, una suerte de reflejo mimético de lo que vieron en la clase. El saber hacer asociado se reduce en este caso a un elemento técnico vinculado con objetos propios del área, es decir, con objetos que significativamente responden a una cultura del movimiento, pero, extrañamente, se recorta su sesgo cultural.

Si bien algunos docentes manifiestan justificar la educación física a partir de una perspectiva "en el movimiento", es decir, entendiendo docente y estudiantes como sujetos que son parte de algo que se lleva al espacio de clase porque es parte de una cultura que construyen y que los construye, en los hechos no se registra dicha justificación.

Tanto las justificaciones de la educación física "a través del movimiento" como "sobre el movimiento" encuentran sus límites en el interés técnico: ni una ni otra podrán hace mucho más que reproducir. No obstante, esa intención de reproducir no necesariamente es siempre explícita, es decir, que los profesores pueden reproducir sin ser siquiera conscientes de que lo hacen. En este caso no correspondería juzgar la acción como tal dado su potencial reproductor; tal vez lo cuestionable es el desconocimiento de los sentidos de las prácticas y de lo que la enseñanza representa como práctica política. Recién en la dimensión "en el movimiento" se podría evidenciar la presencia de un interés práctico que sigue siendo reproductivista dado que no se pone en tela de juicio los modelos constitutivos del conocimiento, así como la posibilidad de manipularlo e inclusive cuestionarlo. En esta categoría se reconocen esencialmente tres enfoques: desarrollista, lúdico y educativo, los que no necesariamente aparecen en carácter puro en las prácticas de enseñanza.

Desde la misma justificación "en el movimiento", se encuentra otra mirada, con intereses en este caso emancipatorios: crítica, histórica, cultural. Esta última no se percibe en ninguno de los docentes de los tres sub sistemas, cuestión que tensiona el propio campo de la educación física en el sistema educativo y sus fines para este, así como la relación entre los dichos y los hechos, siendo estos últimos los que configuran la acción práctica. Sería interesante, con la intención de aproximarse a estos modelos, que el docente incorpore en sus prácticas alguna consigna que requiera que los estudiantes den una explicación y justificación a aquello que dicen y hacen, habilitando de esta forma un espacio de reflexión y análisis, y no solo de comunicación de lo enseñado, ya que éste último no daría cuenta siquiera de la comprensión sobre el saber y sobre el hacer, sino que daría cuenta, simplemente y, en cualquier caso, de su memoria.

En relación a los aportes de la educación física a la sociedad y a las relaciones que en la sociedad se configuran, se reconoce con mayor preponderancia una acción que promueve la reproducción. Es decir, la intención del profesor respecto de la participación de los niños y su lugar como reproductores y ejecutores de un modelo pre establecido por el docente. No permite una transformación a partir del encuentro con los niños, así como tampoco habilita a la circulación del conocimiento. Se establece una relación

vertical, al desconocer la enseñanza como una práctica compleja entre sujetos en un contexto particular. Es una enseñanza que se reduce y fragmenta a los límites del contenido, a la vez que se aleja del contexto y de las necesidades de los estudiantes ubicándolos, tal la historia de la educación física en el sistema educativo, en un lugar pasivo, es así, que se evidencia una forma de entender la educación en general y la educación física en particular. La educación limita al sujeto a simplemente reproducir (lo). No se quiere decir con esto que el problema se reduzca a la reproducción de técnicas y saberes y que su no reproducción sea la solución, ya que está claro que no hay transformación posible sin reproducción que la anteceda. Lo que se expresa, por otra parte, es que la reproducción parece ser el límite que la propia enseñanza se pone, impidiéndose ir más allá de ella, es decir, coartando su posibilidad de trascender más allá de lo que reproduce, anclada en los límites de sus formas y sus sentidos.

En menor propensión se manifiestan perspectivas de la educación física tendientes a la transformación. En ocasiones, el docente habilita el diálogo en relación a las respuestas de los niños, al presentar nuevas preguntas que les exigen justificar y explicar sus ideas en relación a lo que comprenden, establece así, un mayor nivel de articulación. Se entiende que desde ahí se habilitaría otro abordaje del tema, que permite la problematización del contenido en tanto saber, ubicando ese contenido en el mundo, en la trama de relaciones que lo configura y que lo carga de sentidos e intereses. En esa línea, se hablaría de una educación física como área de conocimiento que habilite a los niños la mayor cantidad de experiencias y posibilidades a partir de los sentidos y formas asumidas para su enseñanza, ocupada por el desarrollo de los estados de consciencia de los estudiantes en la búsqueda de posiciones críticas para la transformación, al servicio de un proyecto social emancipatorio, alejada de los límites que significa la reproducción por la reproducción misma. La educación apuesta a mecanismos de liberación, para, desde la búsqueda de las contradicciones al interior de las prácticas, reproducir, producir y modificar una cultura que se asume como naturaleza. La desnaturalización de lo cultural deberá ser siempre el motor de la transformación.

Es también preocupante la marcada intención a pensar la educación física en el sistema educativo como un espacio de disfrute por la actividad, conjuntamente con la idea de describirla como “práctica de ejercicios” para la mejora de la salud. Pero no necesariamente lo vinculan con la circulación de saberes propios de la educación física y su relevancia. Por momentos, las prácticas parecen aproximarse más a lo que serían

las viejas clases de gimnasia o simplemente a espacios de recreación, en clave hedonista.

Es destacable además la tendencia a priorizar en el mayor de los casos la dimensión individual de los sujetos que aprenden, al mismo tiempo que se descuida la dimensión colectiva, es decir la formación del ciudadano. Parece ser que el desarrollo de las subjetividades sería suficiente y lo objetivo, lo asociado a las relaciones de los sujetos entre sí y con los objetos del mundo, es decir, las prácticas sociales, no serían demasiado relevantes. Se desdibuja, en este caso, la relación entre la educación física en y para el sistema educativo y la praxis social, la construcción del conocimiento y de la ciudadanía, a partir de la enseñanza de la educación física.

En relación a la enseñanza de la educación física, el análisis da cuenta de una tendencia hacia la selección de contenidos que históricamente han sido parte constitutiva del área. Sin embargo, queda en tensión la validez epistémica, dado que en algunos casos no se evidencia la enseñanza de esos contenidos en términos de saber, sino que sólo se evidencia una acción referida a la práctica por la práctica misma. En dicho sentido, la educación es y será siempre reproducción, alejada de perspectivas asociadas a la praxis social, a la cultura, es decir, una educación que tienen validez para un proyecto social particular.

En relación a las prácticas de planificación, metodología y evaluación, se reconoce que las tres prácticas son tareas que realizan cada uno de los docentes como parte de sus tareas cotidianas. Al mismo tiempo, se evidencia que las comprenden como prácticas que se relacionan entre ellas, asumiendo sentidos y formas distintas.

En el caso de los docentes de primaria, en general asumen que la evaluación no se vincula directamente con la enseñanza, dado que no es una tarea que explícitamente se solicite por el propio sub sistema. Dicha cuestión deja en evidencia una perspectiva asumida para la evaluación, ubicándola en el lugar de lo hegemónicamente legitimado donde se la asocia conceptual e indefectiblemente con la acción de calificar, disociada de la enseñanza, independiente de ella. En otras palabras, se posterga cualquier posibilidad que habilite a la construcción de una evaluación para el aprendizaje.

Sin embargo, se destaca un docente que trasciende esta mirada sostenida por sus colegas y por la interpretación que hacen los mismos sobre el programa escolar, comprendiéndola como una práctica asociada a la enseñanza. No se evidencia en la escuela la evaluación comprendida para la praxis, es decir, en clave, social, política y transformadora. Para el caso tanto del liceo como de la escuela técnica, los docentes asumen

como rasgo central de la evaluación su función calificadora, como mecanismo de control, es decir, se evidencia una disociación entre la enseñanza, el aprendizaje y la propia evaluación en este caso en relación a la construcción del conocimiento. En definitiva, evalúan si aprendieron en base a un referente externo, modélico, que esperan el estudiante lo reproduzca, en otras palabras, miden el aprendizaje como algo concreto. Al mismo tiempo se destaca, que evalúan porque el sistema se los pide, es decir, que también asumen que la evaluación cumple con el rasgo de mecanismo de control, no solo para los estudiantes, sino para ellos como trabajadores de la enseñanza que deberán dar cuenta, en este caso, de haber cumplido con la tarea de evaluar, asignando una nota a cada estudiante, cuestión que no refleja el aprendizaje y la enseñanza como procesos singulares entre sujetos situados en un contexto particular.

Respecto de la metodología, el análisis da cuenta del sentido asumido históricamente para dicha práctica, es decir, como sinónimo de método. En su dimensión epistemológica, el método viene a representar aquello que, en clave positivista, viene siendo "lo mejor", porque empíricamente se ha demostrado su cualidad. Un dispositivo construido desde fuera del sistema de enseñanza, con rasgos universales que da cuenta del lugar asignado no solo a los estudiantes, como reproductores, en este caso de gestos, técnicas y modelos pre establecidos, sino que comprende también la institución desde una perspectiva homogénea, lugar donde no parecen participar sujetos sino más bien objetos, los que deberán necesariamente ser moldeados. El método sería la herramienta que perfecciona la enseñanza y garantiza el aprendizaje. Será cuestión de revisar qué se entiende tanto por enseñanza como por aprendizaje y qué lugar ocupan los que enseñan y los que aprenden en relación al saber que debería circular. En clave psicológica parece asumirse que todos los estudiantes aprenden de igual forma, en términos de Gardner (2012), que todos acceden al conocimiento por la misma puerta.

Es también preocupante, si bien es relativamente coherente en términos teóricos y en relación a como asumen tanto la metodología como la evaluación, la perspectiva instrumentalista de la planificación. Al igual que la metodología, la planificación es igualmente asumida como un dispositivo externo, construido para todo el territorio nacional, explicitado en el programa de cada sub sistema. Es decir, los docentes entienden en general que el programa es para aplicarlo, sin un análisis, discusión e interpretación para la realidad histórica donde se enseña, mirada que además restringe cualquier posibilidad de trasformación asociada con la sociedad y su cultura. Dicha cuestión tensiona los aspectos prescriptivos de los propios diseños curriculares y el lugar de los docentes

como intelectuales de la enseñanza. Esta perspectiva asumida para la planificación refleja una relación entre la enseñanza y el aprendizaje causal asociada a la repetición de un método, a una receta ya probada. Se asume entonces que la enseñanza aplicada de determinada forma es el trabajo que conduce el docente para garantizar el aprendizaje del estudiante. Se observa de todos modos una mirada diferente, hay dos docentes que conciben la planificación como una configuración más de la enseñanza y por lo tanto posible de ser construida y re construida permanentemente en procura de la buena enseñanza. Sin embargo, el eje fundamental es moral y no epistemológico.

Al mismo tiempo, se percibe una distancia entre lo que teóricamente se plantea y lo que efectivamente sucede en las clases de educación física. Se evidencia una mirada reduccionista no solo del propio contenido, sino de la enseñanza; es decir que, si como se ha venido expresando en el recorrido teórico, la enseñanza no es aséptica sino que es una práctica donde se materializan sentidos políticos e ideológicos sobre una determinada sociedad y su cultura, de parte de quien enseña y en diálogo con los sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales de quien aprende, dicha práctica dista de la aplicación de constructos modélicos aplicables y replicables sin reflexión y análisis elaborados para ser reproducidos en los diversos espacios en que se desarrolle la acción. Los docentes son, en definitiva, los que toman las decisiones y, tal como se ha observado en el análisis de los datos de la investigación, la mayoría de esas decisiones no se corresponden con los dichos, es decir con los supuestos básicos subyacentes que manifestaron ellos mismos y que vendrían a ser el marco de referencia para la toma de sus decisiones.

Existe una marcada tendencia en los docentes a ubicar su discurso (los dichos) prioritariamente, desde una perspectiva crítica, colocando la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos, autónomos y reflexivos en un lugar relevante. Pero la evidencia muestra que cuando se analizan sus consignas, es decir, los hechos, en las clases concretas, se apartan de esta perspectiva, asumiendo la enseñanza desde una mirada esencialmente técnica y, en ocasiones, práctica.

Pensar en prácticas con potencial trasformador requiere de la certeza de que es posible la transformación de la educación física como parte de la cultura del movimiento, al considerar la posibilidad real para un enfoque crítico, analizando y reflexionando sobre sus sentidos y formas para el sistema educativo. Es así, que se vuelve imprescindible realizar precisiones epistemológicas a partir de la participación y reconstrucción de las prácticas de enseñanza, y en ellas del campo de la educación física, tanto como profundizar en los intereses políticos que configuran el proyecto pedagógico, a partir de

identificar el tipo de sujeto que se quiere construir para lo sociedad en que se quiere vivir.

A continuación, se presentan las conclusiones de la investigación con respecto a cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio de la misma. Luego se abordan conclusiones y algunas consideraciones en relación al objetivo general.

El primer objetivo específico de la investigación tenía como intención conocer los rasgos principales que identifican la enseñanza de los docentes en las clases de educación física. Según se reflejó en el análisis, a partir de procesar la información y dar sentido, interpretándola a la luz del marco teórico de referencia, los docentes de la escuela, liceo y escuela técnica manifiestan conducir la enseñanza a partir de pensar la planificación desde una perspectiva instrumentalista. Preocupa en este sentido el lugar reduccionista asumido, en tanto aparentemente alcanza con planificar por fuera del sistema didáctico y del propio sistema de enseñanza para conducir la enseñanza, es decir, se asume que este dispositivo es la "panacea", no solo de la enseñanza, sino de la educación.

Como se mencionó, dicha cuestión se reafirma a su vez con el enfoque respecto de la metodología como sinónimo de método, una vez más construida desde afuera del propio sistema, para todos y en todo momento, se desconoce en este sentido el rasgo central de la enseñanza como práctica intencional y situada, entre sujetos que pertenecen a cierta cultura y toman decisiones en función de su trayectoria personal y contextual. Es decir que es imposible resolver la enseñanza y el aprendizaje a partir de una planificación genérica y de una metodología universal. Queda en este caso en tensión la propia enseñanza de la educación física para la escuela, en la medida en que aparece guiada por un modelo técnico de enseñanza.

El segundo objetivo específico tuvo la intención de establecer posibles relaciones entre los supuestos del docente (los dichos) y las consignas (los hechos) que conducen la enseñanza de la educación física de cada docente. Según se reflejó en el análisis, a partir de procesar la información y dar sentido, interpretándola a la luz del marco teórico de referencia, en términos generales, la realidad de las clases de enseñanza de la educación física observadas dista mucho de ser coherente con el discurso de los docentes sobre dicha enseñanza.

La práctica queda de manifiesto como una construcción ecléctica que parece nutrirse arbitrariamente de aquello que le sirve, armando una suerte de "collage" sobre el que distan considerarse significados y sentidos y mucho menos puntos de encuentro y/o

compatibilidad. Es decir que por momentos dicha práctica podría optar por justificarse desde una mirada particular y por momentos virar, cambiando de rumbo significativamente, sin asumir los problemas que ello conlleva en relación con la coherencia de las acciones.

Por lo expuesto en el análisis, en las conclusiones relacionadas con las categorías y con los objetivos específicos, a continuación, se presentan consideraciones respecto del objetivo general. El mismo pretendió indagar las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en educación física, llevadas a cabo por docentes que trabajan en el sistema educativo público de Maldonado. Es importante volver a explicitar, que no se pretende, que resultados y consideraciones sean generalizables, sino más bien, aportar datos que permitan por un lado la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la educación física y, por otro lado, generar un acumulado suficiente para futuras investigaciones con un alcance explicativo, así como abonar al campo de la educación física dado su interés para futuros análisis dentro del área o la temática. Reconociendo que es un recorte parcial de la realidad, una mirada particular a partir de un marco teórico de referencia.

Una primera cuestión es que la educación física corre el riesgo de perder su espacio en el sistema educativo en términos de conocimiento legítimo y por tanto didácticamente viable. La educación física no parece perseguir un objetivo epistemológico; predomina la idea de que es un espacio de práctica de ejercicios y de ciertas actividades deportivas, además de un espacio de disfrute y juego. Es necesario considerar la enseñanza de la educación física en la escuela, el liceo y la escuela técnica, con centro en el saber y atendiendo a lo histórico, político y social como tema que la dota de legitimidad con su entorno. Seguir pensando en una educación física tangencial al sistema educativo y sin problematización epistemológica propia, decantaría en dar cuenta de un vaciamiento tanto didáctico como pedagógico.

La instancia del encuentro entre el docente y los estudiantes da comienzo a su interrelación, de cuyas características dependerán los logros educativos que se obtengan. En esa interrelación se ponen en juego los sentidos y formas asumidas y llevadas adelante por los docentes en relación a la enseñanza y sus prácticas asociadas: planificación, metodología y evaluación. Su estudio permitió conocer dichos sentidos y formas, es decir, los modelos de interrelación didáctica que rigen la acción educativa de los docentes, aspecto fundamental para poder proyectarse hacia la creación de estrategias que permitan modificar las construcciones predominantes en búsqueda de un modelo didác-

tico-pedagógico que dé lugar a la construcción del conocimiento en clave de praxis, que permita la formación del practicante, del consumidor y del ciudadano vinculado con productos culturales que construye y que lo construyen, como sujeto de transformación, posicionando de otro modo la educación física en el sistema educativo.

5.2. Limitaciones

A continuación, se presentan las principales limitaciones de la investigación. En primer lugar, las propias limitaciones de la investigadora como única responsable que llevó adelante el trabajo de campo, sobre todo el trabajo que implicó la observación de clases, un total de 99, que promediaron un total de 99 horas de permanencia en los centros educativos. Otra cuestión, fue la emergencia sanitaria (covid), que dilató el ingreso a dichas instituciones, dado que las clases de educación física no estaban siendo desarrolladas en su totalidad desde su dimensión práctica. Ambas cuestiones modificaron el calendario previsto inicialmente.

En segundo lugar, la incursión a modo de iniciación en el uso del software atlas ti., desde un punto de partida que ubicó a la investigadora a una distancia considerable del manejo idóneo de la herramienta y que se transformó progresivamente en un reto más que interesante, el que no solo se logró superar y capitalizar a favor de dicha investigación, sino que también aportó considerablemente para generar un acumulado de aprendizaje para futuros trabajos personales y del colectivo del grupo de investigación al que se pertenece.

Por último, el desafío de trabajar con una tutora externa al Uruguay, cuestión que significó acuerdos incluso lingüísticos, asociados con expresiones propias de cada cultura, así como en el uso de conceptos con diferentes significados. Al mismo tiempo implicó explicar con particular detenimiento el funcionamiento, por ejemplo, del sistema educativo uruguayo para favorecer su comprensión, cuestión que permitió robustecer el propio trabajo.

5.3. Implicaciones

El estudio desafía la situación de la enseñanza de la educación física en el sistema educativo uruguayo, por lo que proyecta tener un impacto y alcance significativo.

Una de las cuestiones a destacar es el abordaje metodológico y la utilización del software atlas ti, cuestión que se presenta como un desafío interesante y novedoso para los estudios de educación física en Uruguay.

Otra cuestión, dado el tipo de estudio, es el aporte a otros colectivos, no solo nacionales, interesados en la enseñanza, no solo de la educación física, sino en general, a partir de lo que significa para el campo de la didáctica el estudio de las consignas como textos que develan los intersticios de la tarea docente, sus formas y sentidos.

Es de destacar también el aporte para la UdelaR, y en particular al ISEF, a partir del trabajo a la interna del grupo de investigación al que pertenece quién llevó adelante el presente estudio y el impacto que generó durante el proceso de elaboración para el resto del colectivo. No solo en relación al objeto de estudio, sino a la metodología de la investigación.

Asimismo, se destaca el aporte para todo el colectivo que participó de la investigación, tanto docentes como estudiantes, habilitando un espacio de reflexión y análisis sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Y por último, el aporte en términos personales a la investigadora, que redundará sin dudas en su trabajo cotidiano como docente adjunta del departamento académico de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, a partir del desarrollo de las tareas sustantivas universitarias: enseñanza, investigación y extensión.

5.4. Proyecciones

Por último, cómo síntesis de todo el trabajo, es preciso destacar que la intención es articular las tres funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión. Dicho proyecto generó insumos para la extensión, entendida ésta como cada uno de los servicios que brinda una institución de nivel terciario a la sociedad asociados al saber académico específico de su competencia. Las actividades de extensión universitaria constituyen una política institucional y, en este sentido, deben estructurarse como líneas de trabajo, como conjunto de decisiones, esto es, como actividades sistemáticas (no puntuales) dirigidas a ámbitos extra institucionales, con la intención de transferir los conocimientos académicos acumulados de lo investigado y de las investigaciones en curso, a través de su aplicación concreta y adaptación específica al entorno involucrado.

Complementariamente la extensión universitaria, en su dimensión de acción social, incluye las actividades que pretenden aportar beneficios específicos a las colectivi-

dades involucradas, con efectos concretos para la resolución de necesidades, problemas y desafíos.

El presente proyecto tiene como eje principal trabajar con el equipo docente de escuelas, liceos y escuelas técnicas de Maldonado y con los padres. Este trabajo se realizará a través de talleres que tengan como temática aspectos que atraviesan su práctica como docentes y que involucran a los estudiantes y sus familias que acuden a las instituciones educativas. Serán por tanto temáticas de los talleres las discusiones sobre la enseñanza de la educación física y sus prácticas asociadas, puestas a funcionar dentro del sistema educativo, concretamente en las prácticas docentes de la educación física de la escuela, el liceo y la escuela técnica. Es entonces, que a partir de los insumos generados por el presente trabajo, y con la intención de densificar el diseño de las políticas de extensión universitaria de la educación física, se desarrollará la extensión como una de las tareas sustantivas del docente universitario, junto con la enseñanza y la investigación.

En este sentido, se presentan dos propuestas: un ciclo de talleres con los docentes de los centros mencionados dependiente de la DGEIP, la DGES y la DGETP, y un segundo ciclo de talleres con las familias.

A la vez, se pretende un taller de presentación final, es decir, presentación pública, formal y completa, de la investigación con todos los actores involucrados.

En el mismo sentido, pero con un alcance mayor, se proponen como actividades de difusión: presentación en congresos, seminarios y otros encuentros académicos relevantes, además de publicación en papel y electrónica. En este sentido se pretende la postulación con parte del trabajo de tesis en revistas indexadas relevantes para el campo de la educación física. Más allá del artículo publicado en la revista promovida por UNINI: Revista MLS Educational Research (MLSER) con ISSN 2603-5820, publicada por MLS Journals S.L.Titulado: “Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente”.

En relación a las líneas de acción futuras que puedan suponer una continuación de los logros efectivos de la investigación se destaca la necesidad de avanzar en relación a los cruces por subsistema, es decir entre la escuela, liceo y escuela técnica. En relación a las mismas categorías y variables e incluso otras que pueden identificarse. También, en relación a cada uno de los subsistemas y los cruces entre ellos, pueden pensarse líneas de investigación en relación a los distintos niveles de concreción curricular, dedicadas a llevar a cabo el análisis y discusión de perspectivas curriculares y programas del

sistema educativo (escuela, liceo y escuela técnica, por ejemplo), y las prácticas de enseñanza de los docentes.

Otra posibilidad que se desprende del estudio es considerar la formación docente y la enseñanza en el campo profesional, es decir, estudios entre sistema educativo y el sistema educativo universitario en la temática de la educación física. En el entendido de que estas relaciones fortalecen el sistema de educación pública.

A nivel de las prácticas de enseñanza de la educación física y su relación con las consignas como texto de la enseñanza sería interesante avanzar en estudios similares en otros departamentos del Uruguay, y realizar grupos de discusión, cuestión que permitiría abonar nuevos elementos a los que se han podido alcanzar en el presente estudio.

Otra línea interesante para continuar es la relación entre los supuestos de los docentes (los dichos) y las decisiones que toma en la práctica (los hechos). Incluso en relación a la formación de los docentes.

Otro estudio relevante sería sobre la perspectiva de los estudiantes de los distintos sub sistemas, así como estudiantes en formación como futuros profesores de educación física.

Sin dudas, es un estudio que permitió identificar y visibilizar otras posibilidades de líneas que abonen al campo de la educación física en particular, así como a la enseñanza y educación en general.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2018). Escuela y Educación Física. Conversando en y desde la red. En F. Acosta, F. Krivzov, y R. Rozengardt, *La educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación.* (pp. 31-43). Editores asociados.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación.* Ediciones Morata.

Adorno, T. (2018). *Dialéctica negativa.* Akal.

Aisenstein, A. (9 de Febrero de 2007). ¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia. *efdeportes*. (T. Guterman, Entrevistador) Obtenido de efdeportes: https://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm

Albornoz, R., y Leymonié, J. (2018). Desde dónde pensamos la investigación en educación. En J. Leymonié, *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (pp. 15-26). Grupo Magro editores.

Almond, L. (1-4 de Agosto de 1987). Rethinking athletics. *hysical Education Review., 10*(1), 17-20.

Althusser , L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución.* Siglo XXI Editores.

Althusser, L. (2015). *Iniciación a la Filosofía para los no filosofos.* Paidós.

Ander Egg , E. (1995). *La planificación educativa.* Magisterio del Río de la Plata.

ANEP. (s.f.). *anep.edu.uy*. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.anep.edu.uy/

ANEP-CEIP. (2005). *Programa de Educación Física Escolar.* Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.

ANEP-CEIP. (2007). *Consejo de Educación Primaria. Documento para la discusión.* Obtenido de http://www.anep. edu.uy/destacada-1/lanzamiento-comunicaci-n-digital-anep

ANEP-CEIP. (2008). *Programa de educaciòn inicial y primaria* . Montevideo: ANEP.

Anijovich , R., Malbergier , M., y Sigal , C. (2004). *Anijovich, R., Malbegier, M. y Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad.* FCE.

Anijovich, R., y González, C. (2015). *Evaluar para aprender.* Aique.

Anijovich, R., y Mora, S. (2014). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula.* Aique.

Araujo , O. (1911). *Historia de la Escuela Uruguaya.* El Siglo Ilustrado.

Araújo, E. (2018). Los modelos didácticos de los docentes de Educación física en secundaria. En J. Leymonié Sáenz (Ed.).*Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (pp. 107-130). Grupo Magro.

Ardao, A. (1968). *Etapas de la inteligencia uruguaya.* Universidad de la Républica.

Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum.* Ediciones Morata.

Arnold, P. (2000). *Educación física, movimiento y curriculum.* Morata.

Ashworth, S., y Mosston, M. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza.* Hispano Europea.

Astorresi, A. (2005). *Taller de Escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica.* FLACSO Argentina.

Atorresi, A. (2005). Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación, 1*(10), 4-14. Recuperado el 23 de marzo de 2019, de https://doi.org/10.14483/22486798.447

Barrán, J. (2008). *Historia de la sencibilidad en el Uruguay.* Banda Oriental.

Barrera, M., Gallo, M., Martínez, V., Ocampo, M., y Tagliavini, G. (2010). *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje.* Ministerio de Educación de la Nación.

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia Universitaria* , 35-56.

Blanco, R. (1948). *Educación Física: un panorama de su historia.* Cerrito.

Blezio, C., y Risso, A. (2017). *Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República.* Mastergraf.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social.* Siglo XXI.

Bralich, J. (1987). *Breve historia de la educación en Uruguay.* Centro de investigaciones y estudios pedagógicos.

Bruner , J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Machado Libros.

Caamaño, C. (2009). En busca de una enseñanza responsable. En C. Caamaño, *¿Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar?* (pp. 31-64). Taller Gráfico Ltda.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. la máscara y el vértigo.* Fondo de cultura económica .

Cal, F., Pérez López, D., y Oroño, M. (2021). Planificación, metodología y evalaución del deporte en el sistema educativo: una cuestión de sentidos y formas. En J. Noble, y M. Sarni, *Educación Física, deporte y enseñanza:aportes para su reflexión* (pp. 118-137). Comisión Sectorial de Educación Permanente.

Camelo, M. J. (2010). Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. Enunciación, 15(2), 58-67. Recuperado de:. *Enunciación, 15*(2), 58-67. Obtenido de https://dialnet. unirioja.es/descarga/articulo/3661410.pdf.

Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico.* Paidós.

Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico.* Paidós.

Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2016). *El saber didáctico.* Paidós.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación* . Morata.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Martínez Roca.

Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva, vieja y nueva educación.* Ministerio de Educación y cultura.

CEIP. (2013). *Programa Escolar.* Obtenido de Consejo Educación Inicial y Primaria: www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/.../ProgramaEscolar_14-6.pdf.

CETP. (17 de mayo de 2021). *Consejo de Educación Técnico Prpfesional* . Obtenido de https://www.utu.edu.uy/

Chevallard, Y. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Aique.

Connell, R. (1997). *Escuela y justicia social* . Morata.

Corbo, J. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela.* Claeh.

Corbo, J., y Sarni, M. (2020). La evalaución en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte. https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07, 39*(1).

Corbo, J., Noble, J., y Sarni, M. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios- Dilemas y transiciones de la Educación Superior., 8*(2), 71-81.

Corbo, J., Oroño, M., y Sarni, M. (2020). Didáctica de la Educación Física Escolar: aproximaciones deontológicas. En E. Fiore Ferrari, y J. Leymonié Sáenz, *Didáctica Práctica para la enseñanza básica, media y superior* (pp. 521-541). Grupo Magro editores.

Corbo, J., Oroño, M., y Sarni, M. (2022). *Relaciones entre las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza.* Udelar.

Corbo, José Luis, Pastorino, Isabel, y Oroño, M. (2018). La planificación de la educación física en la enseñanza media: algunas nociones para abordar su discusión. *Borradores*(4), 3-31.

Darder, A. (2017). *Freire y educación.* Morata.

Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza.* Santillana.

Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.* Santillana.

Devís Devís , J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. continuidades discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación física y Deporte., ISSN: 1133-6366 y ISSNe: 2387-161X. Año LXX, 4º trimestre*(423), 121-131.

Devis-Devis, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. continuidades discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación física y Deporte., ISSN: 1133-6366 y ISSNe: 2387-161X. Año LXX, 4º trimestre*(423), 121-131.

DGES. (23 de Setiembre de 2021). *ces.edu.uy.* Obtenido de https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-del-ces

Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica.* Aique.

Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad.* Amorrortu editores.

Dogliotti, P., y Páez, S. (2024). La educación física en las políticas educativas de las últimas décadas en Uruguay: continuidades y rupturas entre lo progresista y lo conservador. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 1-23.

Domenech, D. (2019). El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de la educación técnica. En J. Noble, y M. Sarni, *Del deporte y su enseñanza.* (pp. 79-83). Comisión Sectorial de Educación Permanente.

Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edestein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas.* (pp. 75-89). Paidós.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. (M. y. Dávila, Ed.) *Perspectiva, 20*(2), 467-482.

Edelstein, G. (setiembre-diciembre de 2003). Prácticas y residencias : memorias, experiencias, horizontes. *Revista iberoamericana de educación, 3*, 71-89.

Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Kapelusz.

Edelstein, G., y Coria, A. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Páginas*, 111-118.

Espasandín, A. (2004). *La enseñanza y sus configuraciones didácticas; su enfoque en formación docente.* ISEF.

Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Ministerio de Educación de la Nación.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (pp. 149-179). Paidós.

Filgueira, F., Garcé, A., Ramos, C., y Yaffé, J. (2003). Los ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX. En B. Nahum, *El Uruguay del siglo XX* (pp. 173-205). Banda Oriental.

Fiori Ferrari, E., y Leymonié Sáenz, J. (2020). *Didáctica Práctica. Para la enseñanza básica, media y superior.* Grupo Magro editores.

Fiori, F., y Leymonié, J. (2020). *Didáctica Práctica. Para la enseñanza básica, media y superior.* Grupo Magro editores.

Física., C. N. (1949). *La educación física y la recreación en el Uruguay. Origen. Plan de acción. CNEF.* Montevideo: CNEF.

Foucoult, M. (2003). *Vigilar y castigar.Nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.

Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2008). *Cartas a quién pretende enseñar.* Siglo veintiuno editores .

Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad.* Siglo Veintiúno Editores.

García, E. (2010). *La pregunta como intervención cognitiva.* Limua.

Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Paidós.

Gentiletti , M. (2012). *Constitución celebrativa de conocimientos integrados.* Novedades Educativas .

Gimeno Sacristán , J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Ediciones Morata S.L.

Gimeno Sacristán , J. (2012). ¿Qué significa el curriculum? En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud, y M. Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 25-47). Morata.

Gimeno Sacristán , J., y Pérez Gómez, Á. (2000). *Comprender y Transformar la enseñanza.* Ediciones Morata.

Gimeno Sacristán, J. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obiedades que, al parecer, no lo son. En J. Gimeno Sacristán, *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 17-26). Ediciones Morata.

Gimeno-Sacristán, J. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. algunas obviedades que, al parecer, no los son. En J. Gimeno-Sacristán, *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (pp. 17-26). Ediciones Morata.

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for quali-tative research.* Aldine.

Goicoechea, M. V. (2015). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche - Patagonia-Argentina.* Universidad de la Rioja.

González, G. (2019). El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de enseñanza secundaria. En J. Noble, y M. Sarni, *Del deporte y su enseñanza* (pp. 75-77). Comisión Sectorial de Educación Permanente.

Grundy, S. (1987). *Producto o praxis curricular.* Morata.

Gvirtz , S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* . Aique.

Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés.* Taurus.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed.).* McGraw-Hill.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. . En A. Novoa, *Vidas de Professores.* Porto Editora.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens.* Alianza Editorial.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas.* Morata.

Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza.* Amorrortu.

Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Paidós.

Kaplún, M. (1998). *Kaplún, M. (1998). Una Pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.* Ediciones de la Torre.

Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Ediciones Morata.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (notassobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). *Genealogía del poder*(26), 6-43.

Lembo , M. (2009). Aprender en la Universidad. En C. Caamaño, *¿Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar?* (pp. 103-118). Taller Gráfico Ltda.

Ley General de Educación N° 18437. (12 de Diciembre de 2008). *Ministerio de Educación y Cultura.* Recuperado el 29 de enero de 2021, de http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/12/LEY-EC-%2018437.pdf

Ley Nº 18.213. (2007 de Diciembre de 2007). Recuperado el 27 de enero de 2021, de http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2007/12/EC768_19%2010%202007_00001.PDF

Leymonié, J. (Ed.). (2018). *Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora.* Grupo Magro.

Leymonié, J. (Ed.). (2018). *Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora.* Grupo Magro.

Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En M. C. A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-115). Paidos.

Litwin, E. (1999). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas. *Revista del Instituto en Ciencias de la Educación,*(3). Obtenido de academia.edu.documents/56034410/86125946_

Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior (6ª reimpresión).* Paidós.

Litwin, E. (2015). El campo de la didáctica:la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas (10ª reimpresión)* (pp. 90-115). Paidós.

Lukács, G. (1969). *Historia y consciencia de clase.* Grijalbo S.A.

Mallo, S. (2014). Acerca de la relación pensamiento pedagógico-políticas educativas. *Convocación*(14), 26-36.

Mancovsky, V. (2011). *Mancovsky, V. (2011). La palabra del maestro.* Paidós.

Margalef , L., y Àlvarez, M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación, 337*, 57-70.

Margalef García, L., y Álvarez Méndez, J. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación.*(337), 51-70.

Martín del Poso, R., Pineda, J., y Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlan, *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla.* (pp. 20-31). Ediciones Morata.

Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela.* Miño y Dávila.

Mazza, D. (2020). Debates acerca de lo didáctico en la práctica profesional docente. En M. Oroño, y M. Sarni, *Formación Profesional docente. De prácticas y políticas universitarias.* (pp. 63-78). Tradinco. S. A.

Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una intriducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI.

MEC. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay.* Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura.

Meirieu, P. (2001). *La opción de educar.* Octaedro.

Mena Segarra, E., y Palomeque, A. L. (2011). *Historia de la educación uruguaya.* Ediciones de la Plaza.

Moro, S. (2005). *Formular, leer, analizar consignas escolares.* Universidad de Rosario.

Mosston , M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física.* Paidós.

Noble, J. (2019). Discusiones en trono al deporte y su enseñanza. En M. Sarni, & J. Noble, *Del deporte y su enseñanza.* (pp. 9-15). Trandico. S.A.

Ocaño, J. (2017). *Teorías de educación y modernidad.* Grupo Magro editores.

Ocaño, J. (2020). *La escuela en el discurso crítico de la sospecha.* Grupo Magro.

Ocaño, J. (2021). *Pedagogía y democracia. Un análisis introductorio.* Grupo Magro Editores.

Ocaño, J. (2021). *Pedagogía y democracia. Un análisis introductorio.*Grupo Magro Editores.

Opizzo, G. (2018). Miradas sobre educación física en la escuela de práctica. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (pp. 131-160). Grupo Magro.

Oroño, M. (2015). III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. *Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar* (pp. 258-273). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Oroño, M. (2016). La escuela en la construcción de las fronteras culturales y lingüisticas en el Uruguay de fines de siglo XIX. *Páginas de Educación*, 137-167.

Oroño, M. (2017). Jornadas de Investigación en Educación Superior. JIES. *Configuraciones didácticas en la educación física escolar* (pp. 183-191). JIES-Udelar.

Oroño, M. (2018). Configuraciones didácticas en la Educación Física. En J. Leymonié (Ed.), *En Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora* (pp. 79-105). Grupo Magro.

Oroño, M. (2020). XVIII Encuentro Nacional, XIII Internacional de Investigadores en Educación Física, IV Encuentro Nacional de Extensión. *¿De qué hablamos cuando hablamos de enseñanza universitaria?* (pp. 32-37). ISEF.

Oroño, M. (2021). Congreso Nacional de investigación Educativa. CNIE. *La enseñanza de la educación física. El diálogo entre las consignas y la construcción del curriculum* (pp. 1-7). CNIE.

Oroño, M. (2022). Resignificando la enseñanza universitaria. En M. Oroño, N. Salvá, & M. Sarni, *Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educaión Física. Tomo I: Prácticas de enseñanza universitarias y profesionales* (pp. 9-15). Udelar.

Oroño, M., y Azaustre, M. (2022). Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente. *MLS - Educational Research, 6*(2), 269-284.

Oroño, M., Salva, N., y Sarni, M. (2020). Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física. *Perspectivas Educativas, 10*(1), 133-146.

Oroño, M., Salvá, N., y Sarni, M. (2022). *Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educaciín Física. Tomo I: Prácticas de enseñanza universitarias y profesionales.* Ediciones Universitarias.

Páez, R., Rondón, G., y Trejo, J. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.* CLACSO.

Pérez Samaniego, V., y Devís Devís, J. (2009). Metodología y currículum: una aproximación crítica al uso de los estilos de enseñanza. . En L. Martínez Álvarez, y R. Gómez, *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 201-217). Miño y Dávila.

Peri, A. (2018). Estudio de los modelos didácticos en las calses de Educación Física en la escuela. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora.* (pp. 65-77). Grupo Magro.

Peri, A., y Ruga, M. (2019). Sentidos y formas en la enseñanza del deporte. En M. Sarni, y J. Noble, *Del deporte y su enseñanza.* (pp. 17-22). Trandico. S.A.

Perrenoud, P. (2012). El "currículum" real ey el trabajo escolar. En J. Gimeno Sacristán, R. Feito, P. Perrenoud, y M. Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 91-112). Morata.

Ponce de León, A. (2019). El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de la enseñanza primaria. En J. Noble, y M. Sarni, *Del deporte y su enseñanza* (págs. 67-73). Comisión Sectorial de Educación Permanente.

RAE. (12 de Agosto de 2018). *Real Academia Española*. Obtenido de http://www.dlr.rae.es.

Ravela , P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evalaución en el aula?* Grupo Magro.

Rebellato, J. (2000). *La ética de la liberación.* Nordan-Comunidad.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua.* Tesis doctoral, Universidad de Ginebra, Ginebra. Obtenido de https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf

Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación, 15*(1), 173-181.

Rodríguez Anahí, A. (2020). Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de enseñanza. En M. Sarni, y M. Oroño, *Formación Preprofesional docente. De práctcas y políticas universitarias.* (pp. 79-90). Trandinco S. A.

Rodríguez Norma, B. (2015). *Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP- FAhCE.* Recuperado el 1 de Febrero de 2021, de file:///C:/Users/SCN/Documents/doctorado/fase%20IV/programa%20epistemolog%C3%ADa.pdf

Rodríguez-Norma, B. (2015). *Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP- FAhCE.* Recuperado el 1 de Febrero de 2021, de file:///C:/Users/SCN/Documents/doctorado/fase%20IV/programa%20epistemolog%C3%ADa.pdf

Sales, M. (2009). El docente como constructor del curriculum. (M. Xavier de Mello, Ed.) *Quehacer Educativo*(93), 13-16.

Sales, M. T. (1989). El desarrollo de la planificación y sus principales elementos. *Punto 21*(47), 35-48.

Sales, M. T., Rodríguez, L., y Sarni , M. (2014). *¿Es la evalaución lo que parece? Entre el fondo y las formas.* Ediciones Trecho.

Sales, M., y Torres, G. (1995). Hacia una teoría contrahegemónica de la evalaución. (U. d. Fundo, Ed.) *Revista Espacio Pedagógico, 2*, 15-30.

Sanjurjo, L., y Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar.* Homo Sapiens.

Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. de los ríos de las teorías al mar de la práctica.* HomoSapiens.

Sarni, M. (2011). *Modelos didácticos en Educación Física Escolar.* UdelaR.

Sarni, M. (2018). Educación Física, método y deporte en el sistema educativo. *Borradores*(2), 3-13.

Sarni, M. (2018). Evaluación en Educación Física: entre teorias y prácticas. En F. Acosta, F. Krivzov, y R. Rozengardt, *La educación física. prácticas escolres y prácticas de formación.* (pp. 118-139). Editores Asociados.

Sarni, M. (2018). Panorama de la enseñanza de la educación fíisca en Uruguay. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educacion físca. Una mirada innovadora.* (pp. 27-62). Grupo Magro.

Sarni, M. (2023). *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular y las creencias d prácticas docentes.* Universidad autónoma de Madrid.

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza-en análisis desde una Didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila.

Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza.* Ediciones Morata S.L.

Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(2), 145-155.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós.

Thompson, K. (1980). Culture, sport and the curriculum. *British Journal of Educational Studies*(28), 136-141.

Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Ediciones Morata.

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto.* Morata.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Síntesis.

Varela, J. (1910). *La educación del Pueblo.* El siglo ilustrado.

Vázquez, A. (2007). Consignas de tareas. Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza Universitaria, 2*(7), 4-16. Obtenido de https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/vazquez-set07.pdf

Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza , L., y Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la univer-sidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa, 9*(49), 19-35.

Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva y educaión. (A. Fraile Aranda, Ed.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal.*, 171-196.

Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse.* Routledge.

Anexos

1. Carta de aprobación por parte del Comité de Ética de la UNINI México

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

EL COMITÉ DE ÉTICA DE LA
UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA

CERTIFICA

Que el proyecto de investigación titulado ***"Estudio de las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación de las prácticas de enseñanza en Educación Física en el Sistema Educativo uruguayo"*** el cual forma parte del programa **Doctorado en Educación**, cuyo Autor es **Marcela Oroño Lugano** y cuyo Director de Tesis es **Maria Carmen Azaustre Lorenzo** fue evaluado y aprobado por parte del Comité de Ética de la **Universidad Internacional Iberoamericana**, en su sesión del **11 de Junio de 2021.**

El Comité de Ética conceptúa que el proyecto cumple con los requisitos de calidad exigidos y en consecuencia otorga su aprobación; el respectivo concepto se consigna en el acta **N° CR-113** de la correspondiente sesión.

Se expide este certificado **el 11 de Junio de 2021.**

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Presidente
Comité de Revisión Ética

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL IBEROAMERICANA
Calle 15 No. 36 entre 10 y 12 · Colonia Miltl > Campeche · México · CP 24560
Tel. (981) 81 10246 > contacto@unini.edu.mx > www.unini.edu.mx

2. Artículo publicado:

Oroño Lugano, M. & Azaustre Lorenzo, M. C. (2022). Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente. *MLS-Educational Research*, *6*(2), 10.29314/mlser.v6i2.891

EDUCACIÓN, ENSEÑANZA, ESCUELA Y EDUCACIÓN FÍSICA: SENTIDOS, RELACIONES Y PUNTOS DE ENCUENTROS A LA LUZ DE LA PRAXIS DOCENTE

Resumen.
La educación física, como cultura del movimiento, es una práctica compleja de enseñanza e investigación que se desarrolla históricamente y por tanto hay que analizar como práctica situada que ocurre entre sujetos que también tienen su propio sentido histórico, social y político. La educación en la escuela es el espacio privilegiado de enseñanza de la educación física para la transformación social, es decir, para la praxis. A partir de estas consideraciones en este artículo propongo algunas reflexiones sobre la importancia del estudio de la praxis docente en sentido amplio, así como el lugar del profesor de educación física en tanto sujeto involucrado con la educación de las nuevas generaciones y por tanto responsable de, no solo generar espacios que circulen los saberes propios de la educación física, sino también de habilitar la reflexión colectiva en un intento por superar la perspectiva técnica de la enseñanza. Primero se presenta el concepto de educación y escuela y los sentidos que han asumido históricamente, luego se presentan las prácticas de enseñanza institucionalizas, y por último se presentan algunos aspectos de la situación actual de la educación física en relación con la temática, es decir las relaciones entre educación, escuela y educación física escolar.

Palabras claves: educación; enseñanza; escuela; educación física; praxis.

EDUCATION, TEACHING, SCHOOL AND PHYSICAL EDUCATION: SENSES, RELATIONSHIPS AND MEETING POINTS IN THE LIGHT OF TEACHING PRAXIS

Abstract.
Physical education, as a culture of movement, is a complex teaching and research practice that develops historically and therefore must be analyzed as a situated practice that occurs between subjects who also have their own historical, social and political sense. Education in school is the privileged space for teaching physical education for social transformation, that is, for praxis. Based on these considerations in this article. I propose some reflections on the importance of the study of teaching praxis in a broad sense, as well as the place of the physical education teacher as a subject involved with the education of the new generations and therefore responsible for, not only generate spaces that circulate the knowledge of physical education, but also to enable collective reflection in an attempt to overcome the technical perspective of teaching. First the concept of education and school and the seises that have historically assumed are presented, then the institutionalized teaching practices are presented, and finally some aspects of the current situation of physical education in relation to the subject are presented, that is, the relations between education, school and school physical education.

Keywords: education; teaching; school; physical education; praxis.

Introducción

En este artículo invitamos a reflexionar sobre la educación, enseñanza, escuela y educación física, sus relaciones y sentidos para el sistema educativo escolar en particular. El análisis se realiza entendiendo la teoría y la práctica en dependencia dialéctica y dialógica, es decir, atendiendo la relación de la teoría con la praxis. La única forma de superar un interés práctico en la producción de conocimiento es construyendo para el proyecto social colectivo, partiendo de la superación dialéctica de las prácticas de enseñanza, pero enseñando para la praxis y produciendo conocimiento para la praxis. En las palabras de Althusser (2015), "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 practica" (p. 99). Se pretende reflexionar sobre el valor del lugar del docente en la construcción de los sentidos y formas de la educación física en primera instancia, pero también de la cultura escolar, así como de la cultura del movimiento para el sistema educativo, así como generar un espacio colectivo de debate sobre la temática.

Al mismo tiempo, se propone una revisión teórica de la educación, la enseñanza, la escuela y educación física a partir de la reconstrucción del estado del arte, avanzando desde perspectivas europeas de referencia y aproximándose progresivamente a la región hasta ubicarse en el marco de la realidad local en cuanto al objeto presentado: la educación física escolar. De esta forma, ponemos a dialogar la educación, la escuela y la educación física escolar con la praxis docente, es decir con la contingencia de la práctica y las decisiones que sobre ella definen su marco de acción, delimitando roles y sentidos sobre el hacer consciente.

En síntesis, el trabajo se propone generar un espacio de diálogo y de transformación de la práctica donde el docente sea consciente de su intencionalidad cultural y política al momento de plantear su enseñanza. Por otro lado, se entiende necesario dar lugar a la reflexión sobre el carácter social de la misma, contextualizada en un momento histórico-cultural y social dinámico, mutable y en continuo cambio. La escuela como centro educativo, y los docentes que en ella se desempeñan, han tenido históricamente la misión de enseñar. En este sentido se torna necesario pensar en la articulación de las variadas funciones de esta práctica sin olvidar su carácter institucional a la vez que pedagógico.

Educación y escuela

Hablar de educación implica, desde una perspectiva crítica, definir aspectos que trascienden el uso del propio término. Supone, y en ello radica el compromiso de definirla, pensar en los aspectos éticos, políticos e ideológicos que la configuran como práctica socialmente aceptada y socialmente construida. Implica inclusive pensarla y entenderla como práctica consciente a la vez que inconsciente, indefinida muchas veces dada su alusión simplista, pero cargada en todo caso de un peso único que la propia cultura le asigna.

Albornoz y Leymonié (2018, p. 17) expresan: "La educación supone la apuesta a seres humanos plenos desde perspectiva personal y colectiva y se derrama en una práctica educativa entendida como acción transformadora de la realidad con intencionalidad perfectiva".

En dicho sentido y más allá de las diversas variaciones históricas, y aceptando en cierta forma la (in)cuestionable polisemia del término es preciso problematizar la educación desde el análisis del propio término en el sentido estricto y aludiendo esencialmente a aspectos de orden hermenéutico, hasta llegar a la diversidad del producto, esencialmente del enfoque político e ideológico en el que se enmarque. Para la Real Academia Española (RAE, 2018), la educación es la "acción de educar, la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes o la instrucción por medio de la acción docente".

Dicha definición presenta un tipo de educación relativa a una ideología, en particular seguramente la que atraviesa el diccionario de la RAE, la misma alude a una idea de educación como práctica al servicio de la reproducción de determinados elementos de orden doctrinal. De esta forma, se podría establecer la interrogante en cuanto a su relación con la enseñanza ya que la definición entiende y explicita que existirán objetos de enseñanza que, por sus rasgos adoctrinadores en un determinado tiempo y espacio, serían entonces objetos de educación. Es decir, que habría ciertas cosas que se enseñan, para las que la propia acción de enseñanza implicaría educación. El debate en este sentido pasaría por preguntarnos si siempre que se enseña se educa o, si, por el contrario, la educación sería una práctica de enseñanza cargada necesariamente de ciertos rasgos constitutivos particulares y/o especiales.

Darder (2017), en un intento por aportar al análisis sobre la educación y sus sentidos construidos históricamente, señala:

> Freire nos ayudó a entender cómo la cultura hegemónica de la escolarización socializa a los estudiantes para que acepten su papel o lugar particular dentro del orden material —un papel o lugar que históricamente ha sido determinado por las fuerzas colonizadoras de la sociedad dominante, basada en la política económica y sus estructuras de opresión ordenadas… Como tal, las escuelas son sitios políticos que participan en la construcción, el control y la contención de las poblaciones oprimidas culturales, a través de su función legitimadora, con respecto al discurso, el significado y la subjetividad (p. 21).

Se puede preguntar de otra forma al servicio de qué se pondrá en juego la práctica educativa. Este debate también es político e ideológico. Debemos, en dicho sentido, pensar también que cada objeto de enseñanza pensado para la educación ha sido configurado en los diversos tiempos históricos, de forma de transmitir implícitamente un discurso educativo particular. Ya manifestaba Bruner (1997) que la educación:

> Siempre tiene consecuencia sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. Todo el mundo sabe esto, nadie lo duda. También sabemos que estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos, e incluso sabemos que, en un sentido menos inmediatamente personal, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones (p. 45).

Se puede entonces evitar la inquietante necesidad de definir la educación como algo que es, intentando determinar su esencia y asumiendo la necesidad de definir una educación para cada época o podemos, en otro sentido, intentar construir un discurso en cuanto a un deber ser necesario e imperativo para un espacio histórico. Para focalizar este análisis, limitaremos el campo y se hará referencia estrictamente a la educación formal y a la escuela en particular. La escuela en la forma en que hoy la conocemos, la escuela moderna, ha sido producto de innumerables críticas debido a su carácter esencialmente reproductivista. Sus formas se han vinculado en todo sentido a la reproducción de relaciones orientadas a mantener las estructuras en sus formas originales. Quie-

nes definen qué se hace en la escuela y para qué se hace, serán en este sentido quienes controlan la educación. Serán ellos entonces quienes dirán qué objeto de enseñanza deberá circular en dicho espacio de educación de forma que no se alteren ciertas estructuras para ellos funcionales y fundamentales. Althusser (2005), quien refiere a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, los describe de la siguiente manera:

> Si los aparatos ideológicos del estado funcionan de modo predominantemente hegemónico, lo que unifica su unidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología sobre la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada -a pesar de sus contradicciones y diversidad- bajo la ideología dominante, que es la de la clase dominante (p. 118).

Más allá de los diversos matices, los sentidos que atraviesa la educación han sido y son básicamente los mismos y se vinculan directamente con esa preparación que reciben los sujetos para convivir en un determinado espacio social sujeto a determinados rasgos culturales y por tanto particulares. De esta forma y en relación con lo anterior, las diferencias están en si la educación limita al sujeto a simplemente reproducir o si, por el contrario, lo libera para reproducir, producir y modificar esos rasgos culturales. Bruner, (1997) afirma que:

> Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse básicos, cuáles uniformes, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles son para las niñas y para los niños de la clase obrera y cuales para los superdotados. Sin duda, parte de esa selectividad estaba basada en las nociones que se tenían sobre lo que requería la sociedad o lo que necesitaba el individuo para salir adelante (p. 45).

Para este autor, ha existido un vínculo natural entre los fines de la escuela, las necesidades sociales y las formas de trabajo requeridas para cada individuo. Lo interesante es plantearse si esas necesidades contemplaban el crecimiento o el cambio de las estructuras de poder o, si por el contrario, mantenían abajo al de abajo y arriba al de arriba, en la búsqueda por mantener el statu quo.

En palabras de Díaz-Barriga (2015): “seguramente son esos viejos conceptos los que permiten volver a reconocer lo que se pretende con la educación: formar a un ser humano, a un ciudadano, a un sujeto social y, en el caso de la educación superior, a un profesional” (p. 13). Por su parte Jackson (2015) define a la educación como:

> Un proceso facilitado socialmente de trasmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor en el carácter y el bienestar psicológico (la personalidad) de quienes la reciben e, indirectamente, en su ambiente social más amplio, que en última instancia se extiende al mundo entero (p. 135).

El mismo autor afirma: “Por eso una buena educación, seguida fielmente, nos ayuda a comprender” (p. 136). Es oportuno reflexionar sobre los fines del sistema educativo en la sociedad actual y reconocerlo como centro de trasmisión cultural, de aquellos saberes considerados valiosos, que responden a sentidos políticos, teóricos, sociales y lingüísticos, y que acompasan también los cambios políticos, educativos y sociales. Es este el desafío que enfrenta la educación en general y la educación física en particular. Así lo indica Acosta (2018):

> Afrontar la esperanza de la educación, es pensar seriamente qué debe hacer y cómo debe hacer la escuela para cambiar (dimensión reflexión pedagógica), pero

> fundamentalmente, la escuela debe estar convencida que puede y debe hacerlo (dimensión ética/política de la educación) (p. 35).

Queda expresada así, por un lado, la importancia de reflexionar sobre y en la educación por parte de todos los actores involucrados (especialmente los docentes), para construir una sociedad más justa, democrática y solidaria y por otro lado, la necesidad de la investigación en educación. Y para ello es clave la formación en el campo disciplinar, en didáctica y pedagogía, así como en investigación. Se entiende imprescindible la participación colectiva, para construir la cultura (de ese tiempo y espacio), que resinifique la posibilidad de una vida digna para todos, y es en la educación donde se encuentra el lugar propicio para tan importante desafío. En el mismo sentido aportan Albornoz y Leymonié (2018), señalan:

> Entendemos especialmente relevante el rol que los docentes juegan en las transformaciones del sistema educativo. Así, la formación en el campo de la investigación es vital como instrumento de reflexión colectiva y mejoramiento compartido de las prácticas mediante el desarrollo de espacios de participación y acción. Estos espacios suponen formación, mirada crítica, comprensión, acción y colaboración. Conocer, participar y transformar en un ciclo permanente que no reconoce un único inicio, que propicia, con nuestra apuesta al cambio, otros cambios que vendrán (p. 19).

Por su parte Ocaño (2021) trae al análisis la relación entre la educación y la cultura académica, en tanto la educación tiene el desafío de socializar los contenidos y sentidos legitimados culturalmente, al mismo tiempo que interpelan y relajan la sociedad. Es así que entiende importante que la educación recupere su valor social, que signifique el lugar del estudiante y del docente. Considera al respecto que:

> Es necesario que la escuela vuelva a ejercer un papel político relevante en la lucha por la democratización. Quizás esta lucha suponga hoy menos la formación de inteligencias al servicio de la producción, del mercado laboral o de la economía, que la formación de la conciencia por la vía de ofrecer las condiciones para el surgimiento de un lenguaje que conceptualice la sociedad y haga posible a los sujetos políticos en la organización del trabajo que dignifique (p. 32).

Así mismo, explicita la necesidad de luego de garantizada la *escolaridad,* centrarse en los contenidos y su significancia cultural en términos universales, pero también particulares de la sociedad de pertenencia.

Es importante señalar que para este análisis se parte de comprender y analizar el concepto escuela en el marco de la modernidad, es decir la escuela moderna, de masas, y en ese sentido, Ocaño (2017) expresa lo siguiente:

> Se pude situar la creación de las primeras escuelas en torno al año 3000 a.J[16]. como consecuencia del desarrollo de la escritura en la cultura sumerita. A partir de allí son muchas las formas escolares que se han ensayado siguiendo las transformaciones sociales en las diversas sociedades. Pero la escuela pública, laica, gratuita, obligatoria, universal, tal cual la conocemos hoy, corresponde a la cultura propia de las sociedades industriales, es la típica expresión de la modernidad. Podríamos decir que la escuela actual es heredera directa de la escuela pública burguesa, una de las más importantes creaciones modernas – producto y a la vez impulsora de la condición moderna- (p. 29).

[16] 3000 a.J: 3000 años antes de Jesucristo.

La escuela se constituye, en su desarrollo histórico, como espacio válido de circulación de ciertos saberes, determinados en un nivel de decisión político, abocado a la tarea de facilitar a esos sujetos, los más jóvenes, la adaptación en sus relaciones sociales a la vez que la interpretación de un determinado código de reglas, usos, prácticas y expresiones cambiantes que configuran la cultura. La escuela habilita al sujeto que la recorre, que la transita, a la vida en sociedad. El título escolar se significa otorgándole al sujeto la validez en cuando a la incorporación de un capital cultural mínimo, incuestionable y necesario. Lo que no podemos asegurarnos, y no ha podido asegurarse la escuela, es que todos los sujetos tengan las mismas posibilidades de acceso a ese capital porque es la propia estructura teñida por una incuestionable, pero a la vez imperceptible -por su carácter implícito- lucha de clases, la que condiciona a los sujetos en cuanto a la apropiación de ese capital. El título escolar esconde entonces tras de ese disfraz, un modelo de sujeto construido por la clase dominante que, bajo ese manto de igualdad genuina que simula la escuela, describe los estándares del éxito y del fracaso, ocupándose casi sin proponérselo, de promover las estructuras de desigualdad. En palabras de Ocaño (2020):

> La misma escuela creada para asegurar las transformaciones que llevaron a la democratización de la sociedad según los intereses de la burguesía resulto ser la estructura idónea para la conservación y mantenimiento posterior del nuevo *status quo* alcanzado. En otras palabras: la escuela ha sido utilizada para la transformación de la sociedad, pero también para la conservación del orden establecido (p. 20).

Es así que el concepto de capital cultural (en el sentido de Bourdieu, 2011) se impone, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de capital humano (Bourdieu, 2011).

Es posible entonces definir los fines de la escuela describiendo los sentidos que se le asignan, y en ese marco parece imperativo partir del análisis de la intersubjetividad objetiva y auto-validada por un sector, que estructura las formas de la escuela y que, a su vez, es estructurada por ellas.

Siguiendo a Bourdieu (2011), se reconoce por lo menos tres ejes que son los que, en su articulación y construcción conjunta, delimitan el rol funcional de la escuela. En primer lugar, un eje personal, vinculado esencialmente al desarrollo individual del sujeto en cuanto a sus habilidades particulares y propias; uno instructivo, orientado a la construcción de los vínculos sociales que faciliten al sujeto su interacción en un determinado espacio social y cultural, y un tercer eje social, vinculado a comprender las relaciones que la propia escuela establece con el contexto y la forma en que dicho contexto es condicionado por esas influencias.

Por su parte, Tarabini (2020, p. 146) ratifica dos de las funciones de la escuela que hoy siguen vigentes: “Desde la creación de los sistemas educativos modernos, éstos han tenido dos grandes funciones complementarias junto con la de custodia: la formación de las nuevas generaciones para ejercer una profesión y su preparación para desa-

rrollar la vida en sociedad." Por otro lado, ya señalaban Masschelein y Simons (2014) la importancia de concebir a la escuela en un sentido público:

Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar "tiempo libre" en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a "algo" común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. En nuestra opinión, el futuro de la escuela es una cuestión pública (o más bien, con esta apología queremos convertirlo en una cuestión pública) (pp. 13-14).

Se puede decir entonces que los fines de la escuela están íntimamente ligados a las formas políticas, ideológicas y culturales de pensar la educación particularmente la formal- en un determinado momento histórico. Tal como se asume la necesidad de definir una educación para cada momento y espacio, asumimos que existirán diversas formas de pensar los fines de la escuela, si bien el discurso de fondo podrá coincidir en esa necesidad instructiva que se le adjudica a la propia institución como preparación para la vida de los noveles sujetos.

Sarni (2018), preocupada por la educación y la evaluación en los sistemas educativos escolares en relación con la política, aporta:

> En esta época, producir y poner a circular conocimiento en y sobre el tema, requiere de un equilibrio minucioso, de ser la intención del escritor o del docente (que a veces es el mismo), aportar desde su lugar político a esa *legitima rabia* muchas veces caída en desuso, que al decir de Freire, implica la búsqueda permanente de la transformación social, agrego, a favor de todos los sujetos y no de algunos de ellos: a favor de la equidad (p. 119).

En el mismo sentido, y a favor de la igualdad de oportunidades para los sujetos, independientemente de su clase social y cultural, Masschelein y Simons (2014), reafirman:

> También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece "tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en "bienes comunes" y, por tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p. 12).

Las prácticas de enseñanza institucionalizas

Siguiendo a Noble (2019):

> Se considera enseñanza, en este enfoque, el fenómeno centrado en el enseñante, en particular, en sus teorías, saberes, acciones, procedimientos, funciones y propósitos, cuya búsqueda es generar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de otros sujetos, con relación a un determinado conocimiento (p. 9).

Se trata de una práctica social, que en tanto tal, se explica "a partir de la aprehensión de su historicidad y de su producción, la cual está refiriendo a la posibili-

dad que le cabe a los agentes de reestructurar lo incorporado, aunque siempre limitada, y de luchar por la posesión del capital que está en juego" (p. 21).

En otras palabras, en función de cómo concibe la práctica cada actor, de qué objetivos se propone, así de cómo se percibe así mismo y a los otros, es el comportamiento que va a desarrollar en una práctica concreta, dándole la condición de social a la práctica misma. Es así que se considera la práctica docente como una práctica social, que además no se limita a la práctica de enseñanza, aunque la incluye.

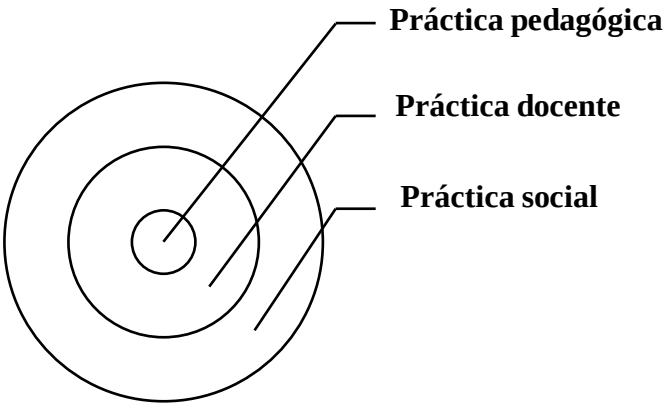
En tanto práctica social, la práctica docente, de acuerdo con Steiman (2018) presenta las siguientes características:

a) Es resultado de la relación dialéctica entre una situación y un contexto particular.
b) Es, al igual que las representaciones, el producto del sentido práctico.
c) Está cargada de incertidumbres y vaguedades, producto de tener por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos sujetos a cambios.
d) Ocurre en mayor o menor medida en el marco de instituciones, de entre las que destacan por su relevancia las instituciones educativas formales

Se puede decir que la práctica pedagógica, entendida esta como la relación entre la práctica de enseñanza y la práctica de aprendizaje, forma parte de la práctica docente y que ambas son prácticas sociales, que amerita una reflexión propia, en y para la práctica. En la siguiente figura se representan para su mayor comprensión.

Figura 1.

Los docentes: Prácticas sociales, práctica docente, práctica pedagógica.



Nota: Tomada de: Steiman (2018, p. 27).

A los efectos, se concibe a la enseñanza como una práctica social intencional de intervención, a partir de comprender la "escuela" como el lugar de circulación de saberes. En la cual lo singular toma relevancia, tanto en el sentido del contexto, como de los sujetos que allí participan, así como la incertidumbre y lo diverso de las individualidades es parte de esta práctica. Esta complejidad nos lleva a adoptar el concepto de profesional amplio, acuñado por Fiori y Leymonié (2020) y descripto como un profesional de la educación que:

> Se compromete en un aspecto que lo ayuda a lograr la deseada coherencia entre la teoría y la práctica: encara su enseñanza dentro de un marco que va más allá de su propia aula incluyendo el resto de la escuela, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Esta mirada más amplia habilita a docentes e investigadores unir experiencias desde sus respectivos campos de acción en la búsqueda de soluciones a problemas didácticos concretos (p. 9).

Steiman (2018) caracteriza la práctica de enseñanza, a partir de una síntesis de Davini (2008) , Jackson (2002), Feldman (2010), Edelstein y Coria (1995) , Edelstein y Coria (2002), Davini (2015), Edelstein (2002), Litwin (1996) y Meirieu (2001) , autores referentes en la temática, del siguiente modo:

a) Es una actividad intencional de trasmisión cultural.
b) Es una práctica contextualizada, en relación a un espacio particular, así como a un contexto cultural.
c) Es una práctica regulada por concretarse en los sistemas educativos cuyo control lo tiene el Estado.
d) Expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas.
e) Obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad
f) Suponen un tipo de mediación pedagógica entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos
g) Implican algún tipo de racionalidad, una manera particular de pararse frente al mundo
h) Están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social
i) Presupone un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular
j) Se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad

Esta caracterización lo lleva a problematizar una categoría de análisis muy utilizada como sinónimo de enseñanza, la transposición didáctica (Chevallard 1992). En sus palabras, "…si concebimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de los otros, no cabe caracterizarlas como una mera transposición" (Steiman, 2018, p. 32).

Asumiendo todas estas características de la educación, la escuela y las prácticas de enseñanza, en el marco de instituciones educativas, nos remitimos al análisis de las justificaciones de la enseñanza de la educación física en y para el sistema educativo, es decir como prácticas escolarizadas.

Educación, escuela y educación física escolar

Antes de analizar el impacto de las nociones de educación y escuela en la educación física escolar, es importante señalar que en Uruguay la educación física (igualada a Gimnástica) se constituyó como disciplina obligatoria del currículo escolar para estar al servicio de la formación del ciudadano, en respuesta a las necesidades del estado fundacional ya a fines del siglo XIX. Esta configuración cambió parcialmente, ampliándose sus funciones en el estado de bienestar, en respuesta al proyecto nacional de democratización social, en las primeras décadas del siglo XX. En el presente se observa un cam-

bio radical en las configuraciones de la disciplina en términos epistemológicos que responde a un nuevo modelo social que privilegia la autonomía, la criticidad y la diversidad. De todos modos, la tradición higienista instalada desde fines del siglo XIX sigue presente y tensiona el campo, como señala Sarni (2018),

> Comúnmente se la ha atado a posturas reduccionistas, asociadas a la educación del físico, la actividad física, el ejercicio físico, un medio de educación del cuerpo, la educación del movimiento o a través del movimiento, educación de la motricidad, formación corporal, gimnasia, deporte (p. 27).

Como toda disciplina, su historia es un juego entre tradición y novedad, dando diferentes respuestas en cada época a preguntas como: ¿para qué educación física en la escuela?, ¿qué educación física?, ¿qué movimientos físicos/prácticas corporales en ellas?, y ¿qué implica enseñar en/la educación física? La misma autora aporta indicando:

> En este sentido, la educación física convoca a un campo de poder y saber en el que los sujetos de ciertas sociedades y de ciertos tiempos históricos proponen y significan movimientos humanos que emergen de la resolución de conflictos propios de las luchas entre hegemonías y contrahegemonías de esos mismos tiempos. De esa contraescena constituida por un campo de combates no siempre visible, aunque siempre políticos, surge como resultado, para ese tiempo y para ese espacio, la educación física que será la protagonista principal de la época (p. 28).

En esta discusión el rol del profesional de la educación física se constituye en eje del debate, desde su participación situada en tanto sujeto político. Así lo explicitan Corbo el al. (2020, p. 523):

> La presencia de la Educación Física en la escuela data de dos siglos. Desde sus comienzos hasta la actualidad, se ha conformado en base a las discusiones propias de cada época. Su constitución, su justificación y sus acciones didácticas fueron variando en consecuencias con las sociedades.

A partir de Aisestein (2007) y de Devis-Devis (2018), señalan que la educación física escolar es el resultado de un recorte particular, a partir de las tensiones en un momento dado, entre la cultura física de un país y las justificaciones científicas que la legitiman. Es así, que se define lo pedagógicamente necesario que circule en la escuela para esa cultura en particular, para su proyecto particular, que inscribe en una sociedad concreta.

En definitiva, para poder comprender las formas y sentidos que asume la educación física en el sistema educativo es importante analizar la enseñanza de la educación física en sentido amplio, por eso es importante reflexionar sobre la educación física como objeto para su enseñanza, partiendo del reconocimiento de que: “La historia de la educación física ha estado directa o indirectamente relacionada al movimiento y al cuerpo en movimiento como tema central, tanto a nivel de sus discursos como de sus prácticas” (Sarni, 2018, p. 27).

Tradicionalmente para referirse a la educación física se utilizan como sinónimos expresiones como ejercicios físicos, actividad física, deporte, un medio para la educación de cuerpo, gimnasia, deporte, entre otros tantos, esta situación no solo muestra una mirada reduccionista de la propia educación física, sino las dificultades de definirla, conceptualizarla y establecer su objeto de estudio.

Rodríguez- Norma (2015) señala al respecto:

> El territorio disciplinar ha estado históricamente atravesado por discursos y prácticas provenientes de distintos campos – pedagógico, salud, deporte, psicología, medios de comunicación, moda, estética - cuestión que ha sido abordada por los principales teóricos contemporáneos. Esto es decir, derivados desde lógicas distintas, a partir de preguntas divergentes las que solamente pueden ser comprendidas en el marco de los campos en que se originaron. Equivale a decir que está atravesado por prácticas y tradiciones teóricas que no solamente pueden contradecirse, sino que suelen ser abiertamente incompatibles (p. 2).

Se puede decir que a partir de lo que es considerado enseñar en general y en la educación física en particular, tanto a nivel de las políticas públicas desarrolladas en diferentes periodos del país, como, por las instituciones y docentes que llevan adelante dicha tarea, se seleccionan ciertos contenidos para su enseñanza, que además son nombrados de cierto modo, reflejando una indistinción entre: educación física, prácticas corporales, actividad física, deporte y ejercicio físico, entre otros aspectos. Esta tensión excede al propio sistema educativo, es decir, se manifiesta en otros organismos estatales y privados del país. A propósito, sería interesante analizar si el estado y los actores educativos se plantean esa discusión y también en qué medida la academia aporta a dicho debate, a partir de la investigación, extensión y claro, la enseñanza.

Se intentará esclarecer esta indefinición, a partir de la postura teórica asumida, estableciendo algunos criterios presentados por Sarni (2018, pp. 27-28) para caracterizar la educación en general:

a. Surge de alguna actividad humana
b. Es una actividad histórica y social construida por el hombre en un particular entramado de tiempo y espacio
c. Está inscrita en la cultura de cada sociedad y cada época
d. Es el resultante de la concreción de disputas, tanto teóricas como prácticas.

Aplicados estos criterios a la educación física, se puede decir que no es posible hablar de una educación física en general, sino más bien de los sentidos y formas que asume la educación física para un momento histórico y contexto particular, a partir de ciertas disputas políticas en torno a la validez de su objeto de estudio y, entonces, de ciertos movimientos significados para ese espacio y tiempo, que irá variando el modo en que se justifique y constituya dicho objeto, del mismo modo que las acciones didácticas en torno a su enseñanza para construir una mirada singular y propia, que legitima cierta educación física, a partir de dicha discusión política y de la tensión entre el campo académico y profesional.

A propósito, Devís-Devís (2018) agrupa en dos grandes momentos la justificación de la educación física, cada uno de los cuales representó una crisis de identidad para el campo:

a) La educación del físico y del desarrollo del cuerpo físico, caracterizado por justificaciones extrínsecas. Por ejemplo: la mejora de la salud, el sentido moral.
b) La formación a través del físico, caracterizado por justificaciones intrínsecas. Por ejemplo: la función socializadora de la educación física, el desarrollo estético y los aprendizajes cognitivos.

Corbo et al. (2020, p. 524) incorporan nuevos elementos y perspectivas a considerar a partir de esta crisis, a los que clasifican en diferentes tipos:

- Elementos de base puramente hedonista. Ubican aquí a autores como Huizinga (1972) y Caillois (1986), quienes encuentran en el juego el valor intrínseco de la disciplina.
- Elementos de base culturalista, que sostienen que la escuela en tanto representación de la cultura debe recortar de aquella, ciertas prácticas físicas a ser estudiadas (Thompson, 1980)), (Almond, 1987) en tanto forma de vida de la humanidad, lo que incluye la idea de trasmisión y transformación cultural
- Los de la alfabetización física, (Whitehead, 2010) que enfatizan la importancia de la corporeidad para el desarrollo holístico de la persona.

A partir de los aportes de Devís-Devís (2018) y de Corbo et al. (2020) señalados, y teniendo en cuenta lo planteado antes por Arnold (1991), pueden reconocerse tres variaciones (con sus variaciones) en que en la educación física contemporánea:

a) La educación física "a través del movimiento". Configura una educación física con fines extrínsecos a ella, como ser emocionales, morales, para la salud o la ocupación del tiempo libre.
b) La educación física "sobre el movimiento". Conforma una educación física con fines intrínsecos a ella, como los saberes teóricos, fundamentados desde la salud o la cultura física.
c) La educación física "en movimiento". Define una educación física cuyo valor práctico se asume a partir del movimiento físico, también desde una perspectiva intrínseca con la característica de permitirle al sujeto la posibilidad de conocerse y conocer al entorno e implica el conocimiento y la comprensión.

En palabras de Devís-Devís (2018):

> Esta estructura tridimensional de Peter Arnold, a pesar de su utilidad para la selección cultural del currículo de la asignatura, presenta los contenidos de manera neutra y en un vacío sociocultural que puede terminar reproduciendo el statu quo. Por este motivo, hay que adaptarse a las necesidades actuales de una sociedad altamente compleja, respetando el carácter de servicio público de la educación física. Esto significa, de acuerdo con varios autores como el profesor José Gimeno Sacristán (2000) o Raewyn Connell (1997), fijarse en los procesos de transformación sociocultural, en particular la reconstrucción del conocimiento y la atención a la justicia social (p. 127).

Se vuelve importante considerar la inclusión de la educación física en el sistema educativo, en relación al movimiento, reconociendo que no es sinónimo de actividad física, ni de experiencia física, ni de deporte, sino que la educación física en el sistema educativo es una asignatura con valor y objetos de enseñanza propios. También se torna relevante comprender que este movimiento, como lo anuncia Arnold (1991), es la naturaleza de la asignatura, así como la formación del practicante inteligente (no mecánico), como señala Velázquez-Buendía (2004).En el mismo sentido, Devís-Devís (2018) plantea que ese movimiento debe reconstruirse de forma compleja, en relación con otras estructuras de acción a efectos de conectarlos entre sus partes, y con actividades propias de la vida cotidiana.

A su vez, Corbo et al. (2020, p. 526) agregan que se vuelve imprescindible entender el movimiento a partir de ciertas dimensiones que lo constituyen:

- Una dimensión cultural particular y signado por ella. El movimiento que ingresa a la escuela conforma a aquel que se encuentra en la sociedad, representando una parte de su cultura.

- Una dimensión histórica cuyo significado ha variado con la sociedad en cuestión, y responde a variaciones morales, éticas y estéticas que habrán de ser tenidas en cuenta. Requiere atender a la formación del consumidor del movimiento.
- Una dimensión política, quizá la más presente, aunque la menos visible, y sin duda la más importante a futuro, en un mundo en el que el movimiento es más que nunca, solapadamente, vehículo de dominación social.

Sarni (2018) profundiza en la concepción de la educación física de la escuela, en el entendido que debería ser diferente a la de afuera de la escuela, es decir, es un recorte de la cultura, en tanto asume las finalidades de una escuela socializadora y transformadora:

> Esa educación física, la de la escuela, es sensiblemente diferente a la producida fuera de ella y que necesariamente debe ser así y no de otra manera, pues lo que sucede y construye la cultura escolar no es lo que sucede y construye la cultura académica. (p. 28).

Si se piensa la escuela como un espacio construido por todos y para todos, es necesario un proyecto social emancipatorio construido colectivamente a partir de tensionar y cuestionar democráticamente lo que la cultura construye con el fin de transformarlo y cimentar, así, la cultura escolar de y para la escuela. Esto implica reconocer la escuela como lugar de circulación de saberes del campo de la educación física, que se configura, a partir del campo de la educación en general y en el mejor de los casos en diálogo con la academia en tanto productora de conocimiento especializado sobre el campo.

Asimismo, se puede identificar dos lugares de la escuela en relación al conocimiento: por un lado, descontextualiza y contextualiza para su enseñanza saberes que no produce (la transposición didáctica) y por otro lado, a partir del encuentro entre estudiantes y docentes genera un tipo de conocimiento colectivo a raíz de las propias prácticas de enseñanza. En el caso de la educación física esta dinámica es particularmente relevante porque la conformación de los saberes de la educación física no provino de preguntas propias, sino que surgió como un cruce eventual a preguntas de otros campos. Así lo plantea Rodríguez-Norma (2015):

> La Educación Física podrá encontrar o, más aún, construir su espacio, en tanto asuma el desafío de comprender que su identidad (o identidades), en tanto proceso, se constituye como práctica social e histórica, es decir, política. En tal sentido, un análisis de los lenguajes, y de la identificación de las categorías que resultan fundamentales para pensarnos, se torna imprescindible ya que es a partir de ellos donde se constituyen discursos con efecto de verdad. Las innovaciones que se produzcan en el campo disciplinar serán posibles solo a partir del estudio de las condiciones de constitución de los discursos históricos que den forma a sus prácticas y, también a partir del estudio sobre los modos en que las prácticas configuran discursos (p. 3).

En síntesis, la educación física se constituye al decir de Leymonié (2018, p. 9): “desde sus características como actividad propia del ser humano, construcción social y cultural históricamente situada y, como tal, sometida a disputas políticas, teóricas y prácticas”

Conclusiones

La educación es un conjunto de prácticas que son en sí mismas sociales. Todo lo que pasa “afuera” de la institución educativa ocurre también “dentro” de ella; pero también la educación contribuye a forjar en algún sentido el todo social. Todas las dimen-

siones de la educación son prácticas sociales históricamente construidas y situadas en un contexto político, cultural y económico determinado. Esto quiere decir que ninguna de ellas tiene un sentido único, neutro, atemporal y aespacial, sino que es necesario reconstruirlo en clave histórica, teórica y ético-política. Así ocurre con la educación física. Pero por otra parte no es posible abordar la enseñanza de la educación física en forma recortada y aislada del resto de las dimensiones educacionales, o independientemente del marco ético-político y económico construido a lo largo del tiempo.

Quien desempeña el rol de docente de educación física y, sea cual sea la referencia explícita sobre el fundamento y tratamiento sugerido por el sistema educativo para con la educación física escolar, despliega sus intenciones en el recorrido alguna configuración didáctica. Es así, que se puede reconocer que al analizar las formas de abordar la enseñanza de las disciplinas es imprescindible colocar en un plano central el debate sobre el contexto histórico y político en el que ésta se desarrolla. Se trata de la necesaria tarea epistemológica que reclama la enseñanza, mediante la cual se analizan cómo se construyen las decisiones pedagógicas, cuáles han sido las determinantes histórico-sociales que han generado o facilitado su producción, cuáles son sus limitaciones, y qué tipo de ser humano promueven. Las respuestas a estas preguntas permitirán que el docente desarrolle una visión consciente sobre las decisiones tomadas, que le facultará a validarlas u optar por la búsqueda de alternativas.

En el mismo sentido y en relación a la enseñanza llevada adelante desde una perspectiva éticamente responsable, Darder (2017) afirma:

> Todos los educadores perpetúan valores políticos, creencias, mitos y significados respecto al mundo. Por ende, la educación tiene que entenderse como un proceso institucional de politización (o de despolitización) que condiciona a los estudiantes para que se atribuyan a las normas ideológicas dominantes y a las suposiciones epistemológicas del orden social predominante (p. 21).

Siguiendo al autor, es entonces que cobra sentido pensar la relación entre educación, enseñanza, escuela y educación física, como prácticas que se configuran en una propuesta que se construye y re-construye en las aulas, en el encuentro entre estudiantes y docentes en un contexto y momento histórico particular a medida que se va desarrollando la enseñanza. Sería pertinente preguntarse ¿para qué educar?, ¿qué educación?, ¿para qué sociedad?, es decir explicitar los sentidos y formas de la educación, así como ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿para qué sociedad?, ¿para qué educación física en la escuela?, ¿qué educación física?, ¿qué movimientos físicos/prácticas corporales en ellas?, y ¿qué implica enseñar en/la educación física? Las respuestas a estas interrogantes implicarán la explicitación de los sentidos y las formas de la enseñanza, y con ello, los sentidos y las formas de la educación en general y la educación fisca en particular.

Referencias

Acosta, F. (2018). Escuela y Educación Física. Conversando en y desde la red. En F. Acosta, F. Krivzov, & R. Rozengardt, *La educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación.* (págs. 31-43). Buenos Aires: Editores asociados.

Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Ediciones Morata.

Adorno, T. (2018). *Dialéctica negativa.* Marid: Akal.

Aisenstein, A. (9 de Febrero de 2007). ¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia. *efdeportes*. (T. Guterman, Entrevistador) Obtenido de efdeportes: https://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm
Albornoz, R., & Leymonié, J. (2018). Desde dónde pensamos la investigación en educación. En J. Leymonié, *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (págs. 15-26). Montevideo : Grupo Magro editores.
Almond, L. (1-4 de Agosto de 1987). Rethinking athletics. *hysical Education Review., 10*(1), 17-20.
Althusser , L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución.* México: Siglo XXI Editores.
Althusser, L. (2015). *Iniciación a la Filosofía para los no filosofos.* Buenos Aires: Paidós.
Ander Egg , E. (1995). *La planificación educativa.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
ANEP. (s.f.). *anep.edu.uy*. Recuperado el 27 de enero de 2021, de https://www.anep.edu.uy/
ANEP-CEIP. (2005). *Programa de Educación Física Escolar.* Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
ANEP-CEIP. (2007). *Consejo de Educación Primaria. Documento para la discusión.* Obtenido de http://www.anep.edu.uy/destacada-1/lanzamiento-comunicaci-n-digital-anep
ANEP-CEIP. (2008). *Programa de educaciòn inicial y primaria .* Montevideo: ANEP.
Anijovich , R., Malbergier , M., & Sigal , C. (2004). *Anijovich, R., Malbegier, M. y Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires: FCE.* Buenos Aires: FCE.
Anijovich, R., & González, C. (2015). *Evaluar para aprender.* Buenos Aires: Aique.
Anijovich, R., & Mora, S. (2014). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: Aique.
Araujo , O. (1911). *Historia de la Escuela Uruguaya.* Montevideo : El Siglo Ilustrado.
Araújo, E. (2018). Los modelos didácticos de los docentes de Educación física en secundaria. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (págs. 107-130). Montevideo: Grupo Magro.
Ardao, A. (1968). *Etapas de la inteligencia uruguaya.* Montevideo: Universidad de la Républica.
Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum.* Madrid: Ediciones Morata.
Arnold, P. (2000). *Educación física, movimiento y curriculum.* Madrid: Morata.
Ashworth, S., & Mosston, M. (1986). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza.* Barcelona: Hispano Europea.
Astorresi, A. (2005). *Taller de Escritura II. Las respuestas a consignas de escritura académica.* Buenos Aires: FLACSO Argentina.
Atorresi, A. (2005). Atorresi, A. (2005). Construcción y evaluación de consignas para evaluar la escritura como competencia para la vida. *Enunciación, 1*(10), 4-14. Recuperado el 23 de marzo de 2019, de https://doi.org/10.14483/22486798.447
Barrán, J. (2008). *Historia de la sencibilidad en el Uruguay.* Montevideo: Banda Oriental.
Barrera, M., Gallo, M., Martínez, V., Ocampo, M., & Tagliavini, G. (2010). *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *Revista de docencia Universitaria* , 35-56.
Blanco, R. (1948). *Educación Física: un panorama de su historia.* Montevideo: Cerrito.
Blezio, C., & Risso, A. (2017). *Memorias de los 10 años del ISEF en la Universidad de la República.* Montevideo: Mastergraf.
Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social. .* Buenos Aires: Siglo XXI.
Bralich, J. (1987). *Breve historia de la educación en Uruguay.* Montevideo: Centro de investigaciones y estudios pedagógicos.
Bruner , J. (1997). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Machado Libros.
Caamaño, C. (2009). En busca de una enseñanza responsable. En C. Caamaño, *¿Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar?* (págs. 31-64). Montevideo: Taller Gráfico Ltda.
Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. la máscara y el vértigo.* México: Fondo de cultura económica .
Cal, F., Pérez López, D., & Oroño, M. (2021). Planificación, metodología y evalaución del deporte en el sistema educativo: una cuestión de sentidos y formas. En J. Noble, & M. Sarni, *Educación Física, deporte y enseñanza:aportes para su reflexión* (págs. 118-137). Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente.
Camelo, M. J. (2010). Camelo, M. (2010). Las consignas como enunciados orientadores de los procesos de escritura en el aula. Enunciación, 15(2), 58-67. Recuperado de:. *Enunciación, 15*(2), 58-67. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661410.pdf.
Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.
Camilloni, A. (2007). *Los profesores y el saber didáctico.* Buenos Aires : Paidós.
Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., & Feeney, S. (2016). *El saber didáctico.* Buenos Aires: Paidós.
Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación .* Madrid: Morata.
Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.
Castro, J. (2007). *El banco fijo y la mesa colectiva, vieja y nueva educación.* Montevideo: Ministerio de Educación y cultura.
CEIP. (2013). *Programa Escolar.* Obtenido de Consejo Educación Inicial y Primaria: www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/.../ProgramaEscolar_14-6.pdf.
CETP. (17 de mayo de 2021). *Consejo de Educación Técnico Prpfesional* . Obtenido de https://www.utu.edu.uy/
Chevallard, Y. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique.
Connell, R. (1997). *Escuela y justicia social .* Madrid: Morata.
Corbo, J. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela.* Montevideo: Claeh.
Corbo, J., & Sarni, M. (2020). La evalaución en educación física: más allá del control social. *Educación Física y Deporte. https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07, 39*(1).
Corbo, J., Noble, J., & Sarni, M. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios-Dilemas y transiciones de la Educación Superior., 8*(2), 71-81.
Corbo, J., Oroño, M., & Sarni, M. (2020). Didáctica de la Educación Física Escolar: aproximaciones deontológicas. En E. Fiore Ferrari, & J. Leymonié Sáenz, *Didáctica Práctica para la enseñanza básica, media y superior.* (págs. 521-541). Montevideo: Grupo Magro editores.

Corbo, J., Oroño, M., & Sarni, M. (2022). *Relaciones entre las dimensiones para la justificación de la educación física, los enfoques y la perspectiva asumida para la enseñanza.* Montevideo: Udelar.
Corbo, José Luis, Pastorino, Isabel, & Oroño, M. (2018). La planificación de la educación física en la enseñanza media: algunas nociones para abordar su discusión. *Borradores*(4), 3-31.
Darder, A. (2017). *Freire y educación.* Madrid: Morata.
Davini, C. (2008). *Métodos de enseñanza.* Buenos Aires: Santillana.
Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente.* Buenos Aires: Paidós.
Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza.* Buenos Aires: Santillana.
Devís Devís , J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación f´sica escolar. continuidades discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación física y Deporte., ISSN: 1133-6366 y ISSNe: 2387-161X. Año LXX, 4º trimestre*(423), 121-131.
Devis-Devis, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación f´sica escolar. continuidades discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación física y Deporte., ISSN: 1133-6366 y ISSNe: 2387-161X. Año LXX, 4º trimestre*(423), 121-131.
DGES. (23 de Setiembre de 2021). *ces.edu.uy.* Obtenido de https://www.ces.edu.uy/index.php/acerca-del-ces
Díaz Barriga, Á. (1991). *Didáctica, aportes para una polémica.* Buenos Aires: Aique.
Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad.* Buenos Aires: Amorrortu editores.
Dogliotti, P., & Páez, S. (2024). La educación física en las políticas educativas de las últimas décadas en Uruguay: continuidades y rupturas entre lo progresista y lo conservador. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 1-23.
Domenech, D. (2019). El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de la educación técnica. En J. Noble, & M. Sarni, *Del deporte y su enseñanza.* (págs. 79-83). Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente.
Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni, M. C. Davini, G. Edestein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas.* (págs. 75-89). Buenos Aires: Paidós.
Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. (M. y. Dávila, Ed.) *Perspectiva, 20*(2), 467-482.
Edelstein, G. (setiembre-diciembre de 2003). Prácticas y residencias : memorias, experiencias, horizontes. *Revista iberoamericana de educación, 3*, 71-89.
Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia.* Buenos Aires: Kapelusz.
Edelstein, G., & Coria, A. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Páginas*, 111-118.
Espasandín, A. (2004). *La enseñanza y sus configuraciones didácticas; su enfoque en formación docente.* Montevideo: ISEF.
Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (págs. 149-179). Barcelona: Paidós.
Filgueira, F., Garcé, A., Ramos, C., & Yaffé, J. (2003). Los ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX. En B. Nahum, *El Uruguay del siglo XX* (págs. 173-205). Montevideo: Banda Oriental.
Fiori Ferrari, E., & Leymonié Sáenz, J. (2020). *Didáctica Práctica. Para la enseñanza básica, media y superior. .* Montevideo: Grupo Magro editores.
Fiori, F., & Leymonié, J. (2020). *Didáctica Práctica. Para la enseñanza básica, media y superior.* Montevideo: Grupo Magro editores.
Física., C. N. (1949). *La educación física y la recreación en el Uruguay. Origen. Plan de acción. Montevideo: CNEF.* Montevideo: CNEF.
Foucoult, M. (2003). *Vigilar y castigar.Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.
Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI Editores.
Freire, P. (2008). *Cartas a quién pretende enseñar.* Buenos Aires: Siglo veintiuno editores .
Freire, P. (2015). *La educación como práctica de la libertad.* Buenos Aires: Siglo Veintiúno Editores.
García, E. (2010). *La pregunta como intervención cognitiva.* México: Limua.
Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas.* Barcelona: Paidós.
Gentiletti , M. (2012). *Constitución celebrativa de conocimientos integrados.* Rosario: Novedades Educativas .
Gimeno Sacristán , J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Ediciones Morata S.L.
Gimeno Sacristán , J. (2012). ¿Qué significa el curriculum? En J. Gimeno Sacristán, R. Feito Alonso, P. Perrenoud, & M. Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (págs. 25-47). Madrid: Morata.
Gimeno Sacristán , J., & Pérez Gómez, Á. (2000). *Comprender y Transformar la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata.
Gimeno Sacristán, J. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obiedades que, al parecer, no lo son. En J. Gimeno Sacristán, *Los contenidos. Una reflexión necesaria.* (págs. 17-26). Madrid: Ediciones Morata.
Gimeno-Sacristán, J. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. algunas obviedades que, al parecer, no los son. En J. Gimeno-Sacristán, *Los contenidos. Una reflexión necesaria* (págs. 17-26). Madrid: Ediciones Morata.
Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for quali-tative research.* New York: Aldine.
Goicoechea, M. V. (2015). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche - Patagonia-Argentina.* San Carlos de Bariloche: Universidad de la Rioja.
González, G. (2019). El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de enseñanza secundaria. En J. Noble, & M. Sarni, *Del deporte y su enseñanza* (págs. 75-77). Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente.
Grundy, S. (1987). *Producto o praxis curricular.* Madrid: Morata.
Gvirtz , S., & Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza .* Buenos Aires: Aique.
Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.
Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6a. ed.).* México: McGraw-Hill.
Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. . En A. Novoa, *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens.* Madrid: Alianza Editorial.
Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.
Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Buenos Aires: Paidós.
Kaplún, M. (1998). *Kaplún, M. (1998). Una Pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.* Madrid: Ediciones de la Torre.
Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (págs. 17-38). Madrid: Ediciones Morata.
Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación (notassobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí). *Genealogía del poder*(26), 6-43.
Lembo , M. (2009). Aprender en la Universidad. En C. Caamaño, *¿Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar?* (págs. 103-118). Montevideo: Taller Gráfico Ltda.
Ley General de Educación N° 18437. (12 de Diciembre de 2008). *Ministerio de Educación y Cultura.* Recuperado el 29 de enero de 2021, de http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2008/12/LEY-EC-%2018437.pdf
Ley Nº 18.213. (2007 de Diciembre de 2007). Recuperado el 27 de enero de 2021, de http://archivo.presidencia.gub.uy/_web/leyes/2007/12/EC768_19%2010%202007_00001.PDF
Leymonié, J. (Ed.). (2018). *Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora.* Montevideo: Grupo Magro.
Leymonié, J. (Ed.). (2018). *Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada in-novadora.* Montevideo: Grupo Magro.
Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En M. C. A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 91-115). Buenos Aires: Paidos.
Litwin, E. (1999). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas. *Revista del Instituto en Ciencias de la Educación,*(3). Obtenido de academia.edu.documents/56034410/86125946_
Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza Superior (6ª reimpresión).* Buenos Aires: Paidós.
Litwin, E. (2015). El campo de la didáctica:la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas (10ª reimpresión)* (págs. 90-115). Buenos Aires: Paidós.
Lukács, G. (1969). *Historia y consciencia de clase.* México: Grijalbo S.A.
Mallo, S. (2014). Acerca de la relación pensamiento pedagógico-políticas educativas. *Convocación*(14), 26-36.
Mancovsky, V. (2011). *Mancovsky, V. (2011). La palabra del maestro. Buenos Aires: Paidós.* Buenos Aires: Paidós.
Margalef , L., & Àlvarez, M. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de educación superior. *Revista de Educación, 337*, 57-70.
Margalef García, L., & Álvarez Méndez, J. (2005). La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de educación.*(337), 51-70.
Martín del Poso, R., Pineda, J., & Duarte, O. (2017). La formación docente del profesorado universitario. En R. Porlan, *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla.* (págs. 20-31). Madrid : Ediciones Morata.
Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
Mazza, D. (2020). Debates acerca de lo didáctico en la práctica profesional docente. En M. Oroño, & M. Sarni, *Formación Profesional docente. De prácticas y políticas universitarias.* (págs. 63-78). Montevideo: Tradinco. S. A.
Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una intriducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México: Siglo XXI.
MEC. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay.* Montevideo : Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura.
Meirieu, P. (2001). *La opción de educar.* Barcelona: Octaedro.
Mena Segarra, E., & Palomeque, A. L. (2011). *Historia de la educación uruguaya.* Montevideo: Ediciones de la Plaza.
Moro, S. (2005). *Formular, leer, analizar consignas escolares.* Rosario: Universidad de Rosario. .
Mosston , M. (1982). *La enseñanza de la Educación Física. Barcelona: Paidós.* Barcelona: Paidós.
Noble, J. (2019). Discusiones en trono al deporte y su enseñanza. En M. Sarni, & J. Noble, *Del deporte y su enseñanza.* (págs. 9-15). Montevideo: Trandico. S.A.
Ocaño, J. (2017). *Teorías de educación y modernidad.* Montevideo : Grupo Magro editores.
Ocaño, J. (2020). *La escuela en el discurso crítico de la sospecha.* Montevideo: Grupo Magro.
Ocaño, J. (2021). *Pedagogía y democracia. Un análisis introductorio.* Montevideo: Grupo Magro Editores.
Ocaño, J. (2021). *Pedagogía y democracia. Un análisis introductorio.* Montevideo: Grupo Magro Editores.
Opizzo, G. (2018). Miradas sobre educación física en la escuela de práctica. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (págs. 131-160). Montevideo: Grupo Magro.
Oroño, M. (2015). III Seminario Nacional de la Red Estrado. Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa. *Configuraciones didácticas en la Educación Física Escolar* (págs. 258-273). La plata : Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
Oroño, M. (2016). La escuela en la construcción de las fronteras culturles y lingüisticas en el Uruguay de fines de siglo XIX. *Páginas de Educación*, 137-167.
Oroño, M. (2017). Jornadas de Investigación en Educación Superior. JIES. *Configuraciones didácticas en la educación física escolar* (págs. 183-191). Montevideo: JIES-Udelar.
Oroño, M. (2018). Configuraciones didácticas en la Educación Física. En J. Leymonié (Ed.), *En Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora* (págs. 79-105). Montevideo: Grupo Magro.
Oroño, M. (2020). XVIII Encuentro Nacional, XIII Internacional de Investigadores en Educación Física, IV Encuentro Nacional de Extensión. *¿De qué hablamos cuando hablamos de enseñanza universitaria?* (págs. 32-37). Montevideo: ISEF.
Oroño, M. (2021). Congreso Nacional de investigación Educativa. CNIE. *La enseñanza de la educación física. El diálogo entre las consignas y la construcción del curriculum* (págs. 1-7). Mexico: CNIE.
Oroño, M. (2022). Resignificando la enseñanza universitaria. En M. Oroño, N. Salvá, & M. Sarni, *Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educaión Física. Tomo I: Prácticas de enseñanza universitarias y profesionales* (págs. 9-15). Montevideo: Udelar.
Oroño, M., & Azaustre, M. (2022). Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente. *MLS - Educational Research, 6*(2), 269-284.

Oroño, M., Salva, N., & Sarni, M. (2020). Las consignas como textos de enseñanza que anuncian la experiencia en el aula. Apreciaciones sobre el caso de la Educación Física. *Perspectivas Educativas, 10*(1), 133-146.
Oroño, M., Salvá, N., & Sarni, M. (2022). *Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educaciín Física. Tomo I: Prácticas de enseñanza universitarias y profesionales.* Montevideo: Ediciones Universitarias.
Páez, R., Rondón, G., & Trejo, J. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire.* Buenos Aires: CLACSO.
Pérez Samaniego, V., & Devís Devís, J. (2009). Metodología y currículum: una aproximación crítica al uso de los estilos de enseñanza. . En L. Martínez Álvarez, & R. Gómez, *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (págs. 201-217). Buenos Aires: Miño y Dávila.
Peri, A. (2018). Estudio de los modelos didácticos en las calses de Educación Física en la escuela. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora.* (págs. 65-77). Montevideo: Grupo Magro.
Peri, A., & Ruga, M. (2019). Sentidos y formas en la enseñanza del deporte. En M. Sarni, & J. Noble, *Del deporte y su enseñanza.* (págs. 17-22). Montevideo : Trandico. S.A.
Perrenoud, P. (2012). El "currículum" real ey el trabajo escolar. En J. Gimeno Sacristán, R. Feito, P. Perrenoud, & M. Linuesa, *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (págs. 91-112). Madrid: Morata.
Ponce de León, A. (2019). El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de la enseñanza primaria. En J. Noble, & M. Sarni, *Del deporte y su enseñanza* (págs. 67-73). Montevideo: Comisión Sectorial de Educación Permanente.
RAE. (12 de Agosto de 2018). *Real Academia Española*. Obtenido de http://www.dlr.rae.es.
Ravela , P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evalaución en el aula?* Montevideo: Grupo Magro.
Rebellato, J. (2000). *La ética de la liberación.* Montevideo: Nordan-Comunidad.
Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua.* Tesis doctoral, Universidad de Ginebra, Ginebra. Obtenido de https://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf
Riestra, D. (2010). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. *Enunciación, 15*(1), 173-181.
Rodríguez Anahí, A. (2020). Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de enseñanza. En M. Sarni, & M. Oroño, *Formación Preprofesional docente. De práctcas y políticas universitarias.* (págs. 79-90). Montevideo: Trandinco S. A.
Rodríguez Norma, B. (2015). *Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP- FAhCE.* Recuperado el 1 de Febrero de 2021, de file:///C:/Users/SCN/Documents/doctorado/fase%20IV/programa%20epistemolog%C3%ADa.pdf
Rodríguez-Norma, B. (2015). *Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos. UNLP- FAhCE.* Recuperado el 1 de Febrero de 2021, de file:///C:/Users/SCN/Documents/doctorado/fase%20IV/programa%20epistemolog%C3%ADa.pdf
Sales, M. (2009). El docente como constructor del curriculum. (M. Xavier de Mello, Ed.) *Quehacer Educativo*(93), 13-16.
Sales, M. T. (1989). El desarrollo de la planificación y sus principales elementos. *Punto 21*(47), 35-48.
Sales, M. T., Rodríguez, L., & Sarni , M. (2014). *¿Es la evalaución lo que parece? Entre el fondo y las formas.* Montevideo: Ediciones Trecho.
Sales, M., & Torres, G. (1995). Hacia una teoría contrahegemónica de la evalaución. (U. d. Fundo, Ed.) *Revista Espacio Pedagógico, 2*, 15-30.
Sanjurjo, L., & Rodríguez, X. (2009). *Volver a pensar la clase: las formas básicas de enseñar.* Rosario: Homo Sapiens.
Santos Guerra, M. (2017). *Evaluar con el corazón. de los ríos de las teorías al mar de la práctica.* Buenos Aires: HomoSapiens.
Sarni, M. (2011). *Modelos didácticos en Educación Física Escolar.* Montevideo : UdelaR.
Sarni, M. (2018). Educación Física, método y deporte en el sistema educativo. *Borradores*(2), 3-13.
Sarni, M. (2018). Evaluación en Educación Física: entre teorias y prácticas. En F. Acosta, F. Krivzov, & R. Rozengardt, *La educación física. prácticas escolres y prácticas de formación.* (págs. 118-139). Buenos Aires: Editores Asociados.
Sarni, M. (2018). Panorama de la enseñanza de la educación fíisca en Uruguay. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educacion físca. Una mirada innovadora.* (págs. 27-62). Montevideo: Grupo Magro.
Sarni, M. (2023). *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular y las creencias d prácticas docentes.* Madrid: Universidad autónoma de Madrid.
Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza-en análisis desde una Didáctica reflexiva-.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Ediciones Morata S.L.
Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13*(2), 145-155.
Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investiga-ción. La búsqueda de significados.* Buenos Aires: Paidós.
Thompson, K. (1980). Culture, sport and the curriculum. *British Journal of Educational Studies*(28), 136-141.
Torres Santomé, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar.* Madrid: Ediciones Morata.
Torres, J. (2005). *El curriculum oculto.* Madrid: Morata.
Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis.
Varela, J. (1910). *La educación del Pueblo.* Montevideo: El siglo ilustrado.
Vázquez, A. (2007). Consignas de tareas. Entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes. *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza Universitaria, 2*(7), 4-16. Obtenido de https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/docs/publicaciones/vazquez-set07.pdf
Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza , L., & Rosales, P. (2009). Enseñar y aprender en la univer-sidad: saberes, concepciones y prácticas de escritura en contextos académicos. *Innovación Educativa, 9*(49), 19-35.
Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva y educaión. (A. Fraile Aranda, Ed.) *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal.*, 171-196.
Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse.* . London: Routledge.

Fecha de recepción: 20/10/2021
Fecha de revisión: 10/12/2021
Fecha de aceptación: 20/01/2022

3. Guión de entrevista a informantes calificados

Presentación

La entrevista comenzará agradeciendo al entrevistado su participación y colaboración en la investigación. Se realizará la presentación personal del entrevistador, así como su relación con la investigación. Comentando los objetivos de la investigación y el propósito de la entrevista.

Se explicarán las reglas de funcionamiento de la entrevista (acá se dice que se le va a grabar) y se indicará que durará aproximadamente una hora. Se invitará al entrevistado a expresar sus ideas y opiniones libremente, asegurándole que la investigación se realizará bajo las condiciones de anonimato, manteniéndose bajo reserva profesional sus opiniones y su nombre, así como el de la institución en la cual trabaja.

Se pretende una aproximación general al tema de la investigación que permita identificar las eventuales fuentes de datos secundarios, así como los perfiles necesarios para alcanzar una adecuada representación cualitativa.

1. ¿Cómo está constituido el equipo de docentes que trabajan en escuela/liceo/escuela técnica (según sea el caso) de Maldonado? En cuanto a su formación, antigüedad en el ejercicio de la docencia y antigüedad en el sistema.
2. ¿Se visualizan divergencias en relación con las formas de entender la educación física en los docentes de Maldonado?
3. ¿Existen acuerdos locales sobre la coherencia o no de los diseños curriculares y lo que allí se plantea en relación con la enseñanza de la educación física?
4. ¿Se visualizan intenciones en el colectivo de pensar sus prácticas y reflexionar en torno a ellas?
5. ¿Se detectan avances significativos en las prácticas de enseñanza desde que comenzó el proceso de universalización de la educación física escolar?

Cierre:

Cumplida la pauta se le planteará al entrevistado sí quiere agregar o sugerir algo más respecto al tema.

Por último, se le agradecerá la participación y el tiempo dispuesto. Explicándole que será invitado especialmente al Taller de presentación final. Se le agradecería mucho su participación.

4. Guion de entrevista semi estructurada

Presentación

La entrevista comenzará agradeciendo al entrevistado su participación y colaboración en la investigación. Se realizará la presentación personal del entrevistador, así como su relación con la investigación. Comentando los objetivos de la investigación y el propósito de la entrevista.

Se explicarán las reglas de funcionamiento de la entrevista (acá se dice que se le va a gravar) y se indicará que durará aproximadamente una hora. Se invitará al entrevistado a expresar sus ideas y opiniones libremente, asegurándole que la investigación se realizará bajo las condiciones de anonimato, manteniéndose bajo reserva profesional sus opiniones y su nombre, así como el de la institución en la cual trabaja.

El propósito principal de la entrevista es conocer sus opiniones y creencias en torno a determinados aspectos de la enseñanza de la educación física.

Su formación y tu su situación profesional.

¿Podría indicarme su edad, sus años de experiencia en la escuela/liceo/escuela técnica como docente de educación física, y en qué centro o centros se encuentra trabajando en la actualidad? ¿Podría describir cuál ha sido su trayectoria personal y profesional en relación con la educación física desde de sus estudios de grado hasta hoy, es decir,

Sitios los que ha trabajado

Tiempo que lleva impartiendo educación física

Realización de actividades de formación permanente (lecturas, cursos…) y cuáles

Titulaciones vinculadas a la enseñanza y/o a la educación física, además de la de profesorado

¿Podría describir en qué condiciones lleva a cabo su trabajo como profesor/a de educación física en la actualidad, es decir, trabaja sólo/a, cuántas horas de educación física imparte a la semana, en qué cursos?

Trabaja solo en uno de los sub sistemas o no

Indica, en su caso, otros centros de trabajo

Horas de educación física impartidas a la semana

Cursos en los que imparte educación física

Número de grupos con los que trabaja en éste sub sistema impartiendo educación física

Por cierto, y para finalizar este tipo de preguntas, como docente ¿cree que la educación física, como contenido curricular, es igual de importante para la formación del alumnado que los contenidos de otras asignaturas como geografía, química o historia? ¿Por qué si, o por qué no?

Explica el porqué de la respuesta

Y ahora, pensando como padre/madre, ¿Qué sería más preocupante para usted, que su/s hijo/a o hijos/as tuvieran problemas de aprendizaje de contenidos de la educación física o de contenidos de otras asignaturas como lengua, química o historia?

Explica el porqué de la respuesta, sobre todo si se contradice con la respuesta a la pregunta anterior

Fase I – Énfasis en educación física y enseñanza

En esta primera fase se indagará sobre las representaciones mentales que se hacen los docentes de educación física con respecto a la educación física como área de conocimiento en el sistema educativo, sobre la idea de educación física que piensan que debe enseñarse en el contexto escolar/liceo/escuela técnica, sobre si han reflexionado sobre ello o no, si hay contradicciones al respecto… Se procurará ahondar en el fundamento de las respuestas, solicitando en el caso que corresponda, se explique el ¿por qué? de las expresiones.

Para empezar, le plantearé algunas cuestiones que tienen que ver con sus ideas sobre lo que es la educación física, sobre cómo debería plantearse como área de conocimiento curricular en el contexto escolar/liceo/escuela técnica (según sea el caso), y, finalmente, sobre cómo lo plantea usted en sus clases. Es decir, a veces las preguntas se referirán a situaciones ideales de la enseñanza, y otras a la realidad de su enseñanza que seguramente estará condicionada por diversas circunstancias y limitaciones. Empezamos...

¿Podría explicar que es para usted la educación física en general?

¿Cuáles son los rasgos básicos, que hace que una actividad física pueda ser considerada o no como educación física?

¿Cree que esa idea de educación física que acaba de explicar es la que debe plantearse y enseñarse en la escuela/liceo/escuela técnica (según sea el caso), o piensa que hay que enseñar otra idea de educación física? Si hubiera diferencias, explícalas por favor.

¿Qué es para usted la enseñanza en general?

¿Cuáles son sus rasgos básicos?

¿Cree que esa idea de enseñanza que acaba de explicar es la que debe plantearse en la escuela/liceo/escuela técnica, o piensa que hay otra idea de enseñanza? En cualquier caso y si hubiera diferencias, ¿podría explicarlas, por favor?

Fase II – Énfasis en planificación

Pensando ahora en la justificación de la enseñanza de la educación física escolar/liceo/escuela técnica (según sea el caso), la preparación de la enseñanza ¿cómo prepara lo que va a enseñar o trabajar en el año? ¿Se apoya en libros para realizar esa preparación? ¿Cuáles son las temáticas que más consulta o sobre las que busca bibliografía o material en internet? ¿Qué elementos tiene usted en cuenta?

En el proceso de enseñanza ¿Cómo hace para llevar adelante su propuesta general y la que planifica diariamente? ¿Cómo selecciona los contenidos a enseñar? ¿Secuencia de alguna manera los contenidos? Una vez definido el contenido ¿cómo lo piensa en la práctica?, es decir, ¿cómo determina el rol de quién enseña y el rol de quien aprende?

Fase III – Énfasis en evaluación

Con respecto a la evaluación del aprendizaje de contenidos ¿Evalúas? ¿Qué acostumbras a evaluar en la escuela/liceo/escuela técnica (según sea el caso)? ¿Qué le aportan a tus clases? A partir de las respuestas, podemos incluir una nueva pregunta orientada a saber si algún aspecto es poco importante o no posible de ser evaluado ¿qué no te parece importante evaluar? ¿Por qué?

Interesa saber la frecuencia con la cual evalúa y el momento: ¿Hay un momento en el año en el que evalúa más que en los otros? ¿Por qué?

Cuando usted evalúa: ¿cómo es la actividad de evaluación? ¿Cómo prepara esa instancia?

¿Cómo vincula la evaluación de un contenido con la enseñanza de la educación física cómo área de conocimiento? ¿Emite una calificación?

Fase IV – Énfasis en metodología

Podría explicar cómo entiende usted la relación entre el contenido, la escuela/liceo/escuela técnica (según sea el caso) y la comunidad.

¿Cómo vincula los contenidos que selecciona para enseñar con la realidad escuela/liceo/escuela técnica (según sea el caso) y la comunidad?

Con respecto al tipo de actividades que debería haber en un proceso de enseñanza en la escuela/liceo/escuela técnica (según sea el caso), ¿cree que deberían ser todas actividades motrices, o también debería haber de análisis y debate, trabajos escritos...?

En sus clases concretas ¿qué tipo de actividades plantea? ¿Cuál es la participación del estudiante?

Describe el tipo o tipos de actividades que plantea y explica el por qué plantea o no plantea uno u otro tipo de actividades

¿Qué método/métodos prioriza para su enseñanza? ¿Qué elementos considera para definir su metodología de enseñanza?

Fase V – Énfasis en las relaciones entre enseñanza, planificación, metodología y evaluación.

¿Cómo interrelaciona la planificación, metodología y evaluación?

¿Qué vínculo establece usted entre la enseñanza y estas tres prácticas? ¿Qué lugar (en término de toma de decisiones) tiene el estudiante al momento de pensar estas prácticas y de llevarlas adelante en sus clases de educación física?

Cierre.

Cumplida la pauta se le planteará al entrevistado sí quiere agregar o sugerir algo más respecto al tema.

Por último, se le agradecerá la participación y el tiempo dispuesto explicándole que posiblemente lo invitaremos para realizar otro tipo de encuentros grupales con otros colegas, sobre temáticas a profundizar y para compartir el análisis, así como será invitado especialmente al Taller de presentación final. Se le agradecería mucho su participación.

5. Ficha de trabajo para análisis documental

La educación física en el sistema nacional de educación. ANEP. Enfoques curriculares: escuela, liceo y escuela técnica		
Justificaciones de la educación física		
Escuela	Liceo	Escuela técnica
Objeto de estudio de la educación física		
Escuela	Liceo	Escuela técnica
Objetivos por Sub sistema del sistema educativo		
Escuela	Liceo	Escuela técnica
Los contenidos de la educación física		
Escuela	Liceo	Escuela técnica
Evaluación para la educación física		
Escuela	Liceo	Escuela técnica

6. Ficha de observación

Clase de Educación Física en: primaria ☐ secundaria ☐ escuela técnica ☐ Clase Nº: Objetivo/s: Contenido/s a enseñar:		
Consigna del docente y respuesta de los niños	Descripción	Interpretación
Docente:		
Niños:		
Docente:		
Docente:		
Docente:		
Niños:		

7. Ficha de clasificación y sentidos de las consignas

Clase de Educación Física en: primaria ☐ secundaria ☐ escuela técnica ☐
Nivel:
Objetivo/s:
Contenido/s a enseñar:

	El docente		Los estudiante		Observaciones
Clase	Consigna del docente	Descripción	Respuesta de los estudiantes	Descripción	
Actividades de apertura					
Actividades de desarro-llo					
Actividades de cierre					