



CURE
Centro Universitario
Regional del Este



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**



Proyecto de investigación de tesina para licenciatura en educación física : Seminario practicas corporales

Nombre del proyecto: Creencias y concepciones en torno a la enseñanza en la formación docente. El caso de la práctica pre-profesional II comunitaria del instituto superior de educación física

Fecha de entrega: 1/2/2022

Estudiantes:

Ruiz Pozzi Matias Gabriel C.I: 4816010-7 4/12/1997

Mainetto Rondan Santiago Gabriel C.I: 4.907.085-8 31/12/1998

Cardozo Busciolano Fiorella C.I: 4.771.113-5 03/11/1993

Docente orientadora: Mariana Sarni

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física

**Creencias y concepciones en torno a la enseñanza en la formación docente.
El caso de la Práctica pre-profesional II comunitaria del Instituto Superior
de Educación Física.**

Estudiantes:

CARDOZO, Fiorella. C.I: 4.771.113-5 (ISEF Montevideo)
fiorecardozob@gmail.com

MAINETTO, Gabriel. C.I: 4.907.085-8 (ISEF Montevideo)
mainetto.gabriel@gmail.com

RUIZ, Matías. C.I: 4.816.010-7 (CURE Maldonado)
matiasruizpozzi@gmail.com

Docente tutora:
SARNI, Mariana.

Montevideo, febrero de 2022

Índice de contenido

Resumen.....	pág. 3
1. Introducción.....	pág. 3
1.1 Fundamentación y Antecedentes.....	pág. 3
1.1.1 Fundamentación.....	pág. 3
1.1.2 Antecedentes.....	pág. 3
1.2 Problema y preguntas de investigación.....	pág. 6
1.2.1 Problema de investigación.....	pág. 6
1.2.2 Preguntas de investigación.....	pág. 7
1.3 Objetivos generales y específicos.....	pág. 7
2 Marco teórico.....	pág. 8
2.1 Práctica pre-profesional comunitaria en Educación Física.....	pág. 8
2.1.1 La Práctica pre- profesional como espacio de formación docente.....	pág. 8
2.1.2 Sobre la noción de comunidad y la formación pre-profesional-docente.....	pág. 12
2.1.3 Una breve aproximación a una noción de Educación Física en clave comunitaria.....	pág. 15
2.2 Sobre enseñanza.....	pág. 17
2.2.1 La enseñanza en clave de la praxis crítica.....	pág. 17
2.2.2 La triple relación entre enseñante-saber-enseñado.....	pág. 18
2.2.3 La noosfera como instancia de diálogo entre el sistema de enseñanza y la sociedad.....	pág. 22
2.3 Enseñanza universitaria y formación profesional en ocasión del ternario universitario.....	pág. 24
2.3.1 Del ternario universitario y la formación profesional.....	pág. 24

2.3.2 La figura del docente universitario.....	pág. 27
2.3.3 La orientación como especificidad de la enseñanza universitaria en la formación profesional.....	pág. 29
3 - Marco metodológico.....	pág. 30
4 - Análisis.....	pág. 32
4.1 - Nociones sobre una práctica pre-profesional comunitaria en Educación Física en las diferentes sedes del ISEF.....	pág. 32
4.2 - Cómo se concibe o qué se dice sobre la enseñanza en trabajo con la comunidad, en las diferentes sedes del ISEF.....	pág. 47
4.3 - La formación pre-profesional en ámbitos de trabajo con la comunidad. De la orientación docente y el vínculo con el ternario universitario.....	pág. 67
5 - Conclusiones.....	pág. 80.
Fuentes documentales.....	pág. 82
Referencias bibliográficas.....	pág. 82
Anexos.....	pág. 83

Resumen

La presente investigación, se enmarca dentro del seminario: “La práctica profesional docente. Prácticas de enseñanza y prácticas de evaluación en Educación Física: el caso del sistema educativo universitario y no universitario” del ISEF. La misma pretende indagar y analizar las concepciones que circulan en torno a la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza de la Educación Física, en el marco de la unidad curricular “Práctica pre-profesional II comunitaria” de la misma institución. Para ello, se parte del abordaje teórico referente a: La Práctica pre-profesional comunitaria en Educación Física; sobre la enseñanza; y por último, la enseñanza universitaria y formación profesional en ocasión del ternario universitario. Finalmente, cabe mencionar que este trabajo será llevado a cabo a partir de un planteo metodológico mixto, con énfasis en lo cualitativo.

Palabras clave: Enseñanza, práctica pre-profesional comunitaria, Educación Física, formación profesional.

1 Introducción

1.1 Fundamentación y Antecedentes

1.1.1 Fundamentación:

Este estudio encuentra lugar a partir de la escasa producción académica que se puede encontrar referente a la cuestión de la enseñanza de la enseñanza en el marco de la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF, en contraposición a la situación de la práctica pre-profesional en sistema educativo donde la producción toma una mayor presencia.

Este trabajo pretende presentar aportes que permitan abrir la discusión y la reflexión sobre el enfoque que, en materia de enseñanza de la enseñanza de la Educación Física, asume la práctica pre-profesional que forma a los/as licenciados/as para el trabajo con la comunidad, dentro de un espacio que se configura en clave de formación profesional-docente.

1.1.2 Antecedentes:

El relevamiento de antecedentes consultados para esta investigación se orientan respecto a las prácticas pre-profesionales en Educación Física. Sin embargo, al realizar una indagación en torno a investigaciones que se desarrollaran en relación a aquellas prácticas pre-profesionales vinculadas a los ámbitos de trabajo con la comunidad y la implicación de la

enseñanza y la enseñanza de la enseñanza allí, esto supuso algunos problemas, que en parte, son una de las razones que justifican la pertinencia de este trabajo, referente a la importante escasez respecto a estos. Por lo tanto, si bien la mayoría de ellos se centran en las prácticas pre-profesionales enmarcadas en el sistema educativo formal, estos proveen un punto de partida para pensar la cuestión de la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza en clave de la comunidad.

A nivel nacional, en principio, encontramos dos antecedentes en extremo relevantes que aportan al tema de esta investigación. En primer lugar, encontramos la tesis de maestría realizada por Jorge Rettich, docente de la práctica pre-profesional II comunitaria del ISEF, presentada en 2019, la cual se denomina: “Enseñanza Universitaria: afectaciones desde la noción de experiencia. El estudio de las prácticas pre-profesionales en ámbitos de trabajo con la comunidad”. Quizá, el único antecedente que retoma específicamente la cuestión de este tipo de prácticas de formación docente en clave de la comunidad. El mismo realiza un análisis exhaustivo en relación a las nociones de experiencia y de enseñanza, intentando esclarecer sus posibles relaciones en las prácticas pre-profesionales; concluyendo que para el estudiante, la práctica es el lugar de la experiencia. También, indica que la experiencia toma mayor relación con el aprendizaje del estudiante que con la enseñanza del docente. La enseñanza se remite a la facilitación, por parte del docente, la realización de la experiencia del estudiante en su práctica.

En segundo lugar, aparece la tesis de maestría de Isabel Pastorino, docente de la práctica pre-profesional en sistema educativo del ISEF, defendida en 2015, que se titula: “La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF. La autora retoma también la cuestión de la experiencia, y la ubica como central en la enseñanza. La experiencia personal, el saber personal, provienen de la vida lo que se denomina como: “Docente práctico”. Aquellos saberes que provienen de la experiencia a nivel personal o desde su formación. Se propone analizar la función de la orientación en la práctica docente y a su vez, se pretende identificar o reconocer los tipos de saberes que circulan en la orientación de los docentes, y se enfoca en estudiar posibles relaciones entre los saberes y la postura del docente. Por último, destacar que la autora plantea que los saberes provenientes de la experiencia marcan rasgos en el trabajo como orientador. Se identifican saberes de diversa índole, pero existe una mayor presencia de los saberes de orden didáctico.

A estos antecedentes nacionales se suma una publicación del año 2016, por parte de Mariana Sarni, Isabel Pastorino y Marcela Oroño, todas ellas docentes del ISEF, denominada: “La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física”. Aquí, las autoras se proponen analizar las transformaciones que atravesó la práctica docente del ISEF en la escuela, entre los años 2006 y 2016; con respecto a los quehaceres de la enseñanza de la Educación Física allí. A partir del aumento de la matrícula estudiantil del ISEF, esto implicó la inclusión de la nueva figura de un *orientador externo*, lo que permitió reanudar las discusiones sobre el lugar de la enseñanza de la Educación Física en el sistema educativo.

Por último, en el plano internacional, cabe destacar dos aportes presentados por Andrea Rodríguez de la Universidad de La Plata en Argentina, presentados en el año 2020. Por un lado, encontramos su participación en la compilación realizada en el mismo año por Marcela Oroño y Mariana Sarni del ISEF, denominada: “Formación preprofesional docente de prácticas y políticas universitarias”; donde encontramos el capítulo: “Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de la enseñanza”. Aquí, la autora define la práctica profesional docente de la enseñanza como un ensayo. Un espacio donde los estudiantes-futuros docentes reflexionan junto a sus orientadores su hacer profesional para con la Educación Física. Hace hincapié en la necesidad de interpelar las prácticas de enseñanza para repensarlas y ponerlas en diálogo, en pos de construir de forma colectiva e individual a la vez, el abordaje de la enseñanza. De esta manera, es que se lograría proponer espacios de formación que permitan formar profesionales docentes críticos y autónomos en la toma de decisiones al momento de llevar a cabo su ensayo del ejercicio profesional.

Y en sumatoria, encontramos un artículo presentado por la misma autora en dicho año, llamado: “Una propuesta de formación en prácticas profesionales de la educación física. Entre el ámbito formal y el no formal”. Se propone analizar las prácticas de enseñanza en situación de práctica profesional, en el marco de la asignatura optativa: *Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2* del Profesorado en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La autora plantea que las prácticas de enseñanza están constituidas por un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que se fusionan y despliegan en un contexto histórico, político, social y cultural que le otorgan sentido. Las prácticas de la enseñanza en Educación Física se tornan particulares de acuerdo con los idearios institucionales, territorios y a los estilos de los actores que intervienen. A su vez, la autora comenta que las prácticas llevadas a cabo en distintos escenarios formales y no formales permiten a los estudiantes practicantes

adquirir nuevas experiencias. Esta experiencia les posibilita poder comparar, resolver distintas situaciones, problemas con mayor seguridad.

1.2 Problema y preguntas de la investigación

1.2.1 Problema de investigación:

Actualmente en el ISEF coexisten dos espacios de práctica pre-profesional. El primero se vincula a la enseñanza formal en el sistema educativo correspondiente a la unidad curricular “Práctica pre-profesional I”; el segundo, corresponde a la formación profesional-docente en ámbitos de trabajo con la comunidad, relacionado a la unidad curricular “Práctica pre-profesional II comunitaria”, siendo el caso de ésta última el que nos atañe en este trabajo. Este espacio de formación docente se caracteriza en su funcionamiento por la inserción de los estudiantes/practicantes en un territorio dado para llevar a cabo el ensayo de su práctica en compañía de un docente orientador del ISEF; y otro docente que ya se encuentra trabajando en el barrio. La intervención que se propone llevar a cabo, funciona a nivel nacional en todas las sedes del ISEF, y se rige por el “*Programa de la Práctica pre-profesional II comunitaria*”; el cual dictamina lo siguiente:

Los y las estudiantes deben elaborar un proyecto a partir de su integración a propuestas locales, potenciados por el trabajo en red y la agenda barrial. Esto implica por un lado un acercamiento a los procesos de las instituciones y organizaciones con las que van a trabajar, y por otro proponer, desde lo específico del campo de la educación física, un proyecto que problematice y fortalezca el trabajo en los territorios (P.P.C. - nivel II, 2017)¹.

La elaboración de dicho proyecto implica poner en tratamiento la identificación de ciertas problemáticas de carácter social y su respectivo abordaje en vínculo con los saberes de la Educación Física, integrando aquí la figura del vecino como otro sujeto participe en la construcción de conocimiento.

Es entonces que surgen ciertas cuestiones pertinentes de análisis, es decir, ¿qué implica la enseñanza y qué implica la enseñanza de la enseñanza o la formación docente en ámbitos de trabajo con la comunidad? ¿Qué nociones sobre enseñanza circulan entre los docentes de este espacio de práctica pre-profesional? ¿Qué saberes de la enseñanza u orientación

¹ Cabe mencionar que a la fecha de consultado el programa curricular de la Práctica pre-profesional II comunitaria, este no se encuentra aprobado aún por la Comisión Académica de Grado (CAG) del ISEF.

sostienen que han de ser puestos a circular en dicho espacio que legitimen la formación del/la licenciado/da?

Este trabajo pretende retomar la preocupación por la enseñanza y la enseñanza de la enseñanza de la Educación Física; y cómo ésta encuentra legitimidad en la intervención en ámbitos de trabajo con la comunidad, en el marco de la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF como espacio de formación docente.

Comprendiendo que la práctica pre-profesional comunitaria supone una intervención en un territorio sobre una problemática social, que a nuestro criterio, debería producirse en vínculo con los saberes de la Educación Física, surge la interrogante acerca de qué relación establece quien enseña, es decir, el docente orientador, con dichos saberes, y qué sentidos se le otorgan a la enseñanza de la Educación Física en territorio por parte del grupo docente a cargo de esta unidad curricular, que justificaría la especificidad de su proyecto de enseñanza de la enseñanza con el colectivo estudiantil.

Concomitantemente a esto, se presenta la necesidad de analizar cómo se configura la práctica pre-profesional comunitaria como espacio de formación docente.

1.2.2 Preguntas de la investigación:

¿Qué creencias y concepciones sobre enseñanza poseen los docentes orientadores de la práctica pre-profesional comunitaria, que operan en la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF?

¿Cuáles son los saberes de la Educación Física que proponen poner a circular en los ámbitos de trabajo con la comunidad?

¿Dónde se ubica la centralidad de la enseñanza en la intervención en territorio del equipo docente de la práctica pre-profesional comunitaria; y cuál es el vínculo que proponen con la Educación Física en estas orientaciones?

¿Cuál es el rol de la Educación Física que promueve la unidad curricular para con los ámbitos de trabajo con la comunidad? ¿Por qué la Educación Física debe estar allí?

¿Qué claves identifican a la práctica la práctica pre-profesional comunitaria como espacio de formación docente?

1.3 Objetivos generales y específicos

Objetivo general:

Analizar la legitimidad de la enseñanza de la Educación Física en ámbitos de trabajo con la comunidad, en el marco de la práctica pre-profesional comunitaria de ISEF, en tanto espacio de formación profesional-docente.

Objetivos específicos:

1_ Visualizar las concepciones sobre la enseñanza y sobre la enseñanza de la enseñanza de la Educación Física que sostiene el profesorado de la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF.

2_ Estudiar las relaciones que se establecen entre la práctica pre-profesional, la formación docente y el trabajo con la comunidad.

3_ Visibilizar la especificidad de la enseñanza en la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF, en el marco de la articulación de funciones universitarias.

2 - Marco teórico

El marco teórico seleccionado para esta investigación, se divide en tres grandes apartados. Primeramente, se pretende analizar las relaciones entre las nociones de *práctica pre-profesional*, *comunidad* y *Educación Física*. En segundo lugar, se intenta tratar la cuestión de la *enseñanza*, comprendida como la cuestión central y transversal a estas cuestiones. Por último, se presenta un posible desarrollo de las implicancias de la *formación docente* desde la mirada de la *enseñanza universitaria*.

2.1 Práctica pre-profesional comunitaria en Educación Física.

2.1.1 La práctica pre-profesional como espacio de formación docente.

Cuando nos proponemos analizar la práctica pre-profesional, en una primera impresión, es posible observar que esta remite a el ejercicio de la profesión, pero concretamente, es en su carácter de “*pre-*”² (profesional), que podemos entrever su condición de anterioridad, más precisamente, nos estamos refiriendo a una instancia previa del ejercicio profesional, una instancia que podríamos denominar como “ensayo” en situación de ejercicio

² “Del lat. *prae-*. Indica anterioridad local o temporal, prioridad o encarecimiento” (Real Academia Española, 2021).

de una determinada profesión, el cual se inscribe en la formación misma de quien se pretende como futuro profesional.

Sin embargo, para el caso de esta investigación, el enfoque está puesto en la formación docente, por lo tanto, siendo el caso, hablar de una práctica pre-profesional aquí implica retomar la cuestión de la docencia como profesión y también, suponer una instancia que se configura como “ensayo” del ejercicio profesional de la misma.

A partir de esto, cabe señalar que:

Si bien cualquier persona puede enseñar a otros [...] los docentes ejercen esta tarea como *profesión*, en ámbitos determinados formales o del mundo del trabajo. En esta esfera, la enseñanza deja de ser una tarea de *amateurs*, y se desplaza al enseñante empírico. Desde esta perspectiva, la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones (Davini, 2015, p. 21).

Desde esta perspectiva, la docencia pasa a integrar el campo de las profesiones, del trabajo profesionalizado, y por lo tanto, es esperable que en los ámbitos de formación docente aparezcan instancias de práctica pre-profesional que habiliten el ensayo de su ejercicio profesional, que en este caso, remite a la enseñanza. A decir de Davini (2015):

...la formación inicial representa un importante período que, durante y al final del proceso, *habilita* para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en el ejercicio, la formación inicial conlleva una primera responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza... (p. 23).

En concordancia con los planteamientos de la autora, se reconoce que la formación docente, si bien parte de una *formación inicial*, esta continúa permanentemente en el ejercicio profesional. Sin embargo, es justamente en esa instancia de *formación inicial* del docente que la práctica pre-profesional tendrá lugar; un ensayo en situación de ejercicio profesional donde los estudiantes —futuros profesionales docentes— se relacionarán con un determinado saber y sus prácticas, que para este caso remitirá a la enseñanza, en un contexto que los comprometa a trabajar en sentido del ejercicio de la profesión en la cual se están formando; y de esta manera; serán evaluados por parte del docente orientador³, el cual emitirá un juicio de valor sobre las prácticas de enseñanza del estudiante, habilitando o no su preparación para con el ejercicio profesional *in situ*.

³ La cuestión de la orientación docente será retomada más adelante en este trabajo.

Entonces, por otra parte, cabe preguntarse: ¿qué implica este “ensayo” del ejercicio profesional, como espacio de formación docente para con las prácticas de enseñanza? A respecto de esto:

Es común pensar que la “práctica” representa el “hacer”, como la actividad en el mundo de lo “real” y visible. Es simple, pero también es simplificador: las prácticas se limitan a lo que las personas hacen. Sin embargo, esta visión restringida de las prácticas oculta que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultado de los sujetos, que involucran siempre el pensamiento y la valoración, así como las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Es decir, acción y pensamiento van de la mano...(Davini, 2015, p. 24).

En este sentido, podemos reflexionar, en concordancia con la autora, que las prácticas de enseñanza no se reducen de forma exclusiva a la dimensión del “hacer” en el aula o espacio de enseñanza, sino que funcionan dialécticamente con la esfera del pensamiento, pues “..no hay hacer sin pensar....” (Davini, 2015, p. 24).

Continuando con la autora, comenta que:

...Bourdieu afirma que las prácticas sociales son el resultado de, y a su vez se originan en, esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social [...] De esta manera, construye el concepto de *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras predispuestas para funcionar como estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas, y colectivamente orquestadas y compartidas, sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Davini, 2015, p. 25).

En relación a esto, agrega que:

Como indica Pierrenoud (2006), la orquestación del *habitus* obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes. Así, afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional toma decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales tiene que disponer datos basados en el saber especializado y en el saber experto. Sin embargo, ello no supone necesariamente la modificación de los esquemas de pensamientos, percepción y acción compartidos y generados históricamente y socialmente. Pero existen espacios de decisión reflexiva en las prácticas (Davini, 2015, pp. 26-27).

Estas apreciaciones representan un componente de suma pertinencia en relación a lo que venimos tratando aquí, puesto que a partir del concepto de *habitus* que Davini (2015) toma de Bourdieu, se reconoce que las prácticas de enseñanza requieren un pensamiento

reflexivo de las mismas. Es por esa razón que no se limitan únicamente al “hacer” del docente, porque el mismo necesita ser pensado y discutido, cuestión que, como dice la autora, determina que no todo oficio sea una profesión, puesto que el profesional debe tomar decisiones que implican el pensar y no el seguimiento de lo normativo sin posibilidad de ser cuestionado. De esta manera, el *habitus* representa los “...principios generadores y organizadores de las prácticas...” (Davini, 2015, p. 25), pero no obedecen a una regla, pues se configuran colectivamente.

Esto es particularmente importante cuando se trata de pensar la formación docente, considerando que se trata de una práctica no solo social, sino profesional [...] Y es importante para pensar la formación, en las prácticas, en contextos institucionales y prácticos concretos. En este último caso, 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 necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta al tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas *genuinos* (Davini, 2015, p. 29).

A partir de esto, es posible conjeturar que las prácticas de enseñanza puestas en realización por parte de los estudiantes que se pretenden futuros profesionales docentes, representa por un lado, un “ensayo” del ejercicio profesional, como veíamos con anterioridad; pero en dicho ensayo es esperable que los estudiantes sean críticos de su propio hacer en su intervención en el aula o espacio de enseñanza; y capaces de tomar decisiones propias para resolver los problemas que surjan en su práctica, pensando y repensando la enseñanza. En base a esto último, la concordamos con la autora que:

...es importante recuperar la enseñanza como eje central de la formación docente, especialmente en la formación inicial. Recuperar el eje de la enseñanza no supone una mirada instrumental o tecnicista de la docencia. Implica, en cambio, comprenderla como práctica deliberada dirigida a que los docentes aprendan efectivamente y en forma cotidiana, [...] En otros términos, es de importancia central que quienes se forman desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar... (Davini, 2015, p. 30).

Aquí aparece una cuestión de suma importancia para la formación docente, relacionada a que la enseñanza debe pensarse como lo central de esta, en tanto que su cometido comprende el aprender a enseñar por parte de los estudiantes en formación, lo que a su vez implica también un *enseñar a enseñar* por parte de los docentes orientadores. En otras palabras, lo que está puesto en juego en todo momento en la práctica pre-profesional

como espacio de formación docente es la enseñanza. Es en relación a ella que los docentes se forman como profesionales. Así pues:

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión (Davini, 2015, p. 42).

2.1.2 Sobre la noción de comunidad y la formación pre-profesional-docente.

Luego de analizar las cuestiones referentes a la práctica pre-profesional como espacio de formación docente, es oportuno observar sus implicancias para con el trabajo con la comunidad, caso que nos atañe en esta investigación. A partir de esto, se entiende necesaria la puesta en análisis de la noción de comunidad.

Según Esposito (2003) el problema para comprender el concepto de comunidad se acentúa en las concepciones sobre este con base en la *filosofía política* al intentar “...identificar en la cuestión de la comunidad su objeto propio” (Esposito, 2003, p. 22). En relación a esto, el mismo autor comenta que:

Lo que en verdad une a todas estas concepciones es el presupuesto no meditado de que la comunidad es una «propiedad» de los sujetos que une: un atributo, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto. O inclusive una «sustancia» producida por su unión. En todo caso se concibe a la comunidad como una cualidad que *se agrega* a su naturaleza de sujetos, haciéndolos *también* sujetos de comunidad. *Más* sujetos. Sujetos de una entidad mayor, superior o inclusive mejor, que la simple identidad individual, pero que tiene origen en esta y, en definitiva, le es especular (Esposito, 2003, pp. 22-23).

Aquí encontramos que, desde el discurso de la filosofía política, se ha entendido la comunidad como propiedad, es decir, como algo posible de ser tenido; lo cual habilita la pertenencia a lo que llamamos comunidad, o en otras palabras y retomando al autor, que los sujetos se presenten como *sujetos de comunidad*, que implica ser *sujetos de una entidad* más grande (Esposito, 2003). Esto quiere decir que, desde este punto de vista, a los sujetos de la comunidad les “...es común lo que une en una única identidad a la propiedad —étnica, territorial, espiritual— de cada uno de sus miembros. Ellos tienen en común lo que les es propio, son propietarios de lo que les es común” (Esposito, 2003, pp. 24-25). Es decir que, con base en la filosofía política los sujetos pertenecen a la comunidad en tanto que comparten una propiedad que les es común; un bien, un territorio, etc. (Espósito,2003).

Sin embargo, continuando con el autor encontramos que estas apreciaciones que, a primera vista pueden ser evidentes, estarían confundiendo de cierta manera la noción de comunidad. Puesto que:

El primer significado que los diccionarios registran del sustantivo *communitas*, y del correspondiente adjetivo *communis*, es, de hecho, el que adquiere sentido por oposición a «propio». En todas las lenguas neo-latinas, y no sólo en ellas, «común» (*commun*, *comune*, *common*, *kommun*) es lo que *no es* propio, que empieza allí donde lo propio termina... (Esposito, 2003, pp. 25-26).

Entonces, si lo común se encuentra por fuera del orden de la propiedad, ¿qué es aquello que representa lo común en la comunidad? Para tratar esta cuestión, Esposito (2003) recurre a la noción de *munus*. A decir del autor:

“...el *munus* [...] significa «don», pero uno particular, «que se distingue por su carácter obligatorio, implícito en la raíz **mei-* que denota “intercambio”» [...] ...el *munus* indica sólo el don que se da, no el que se recibe. Se proyecta por completo en el acto transitivo del dar. No implica de ningún modo la estabilidad de una posesión —y mucho menos la dinámica adquisitiva de una ganancia—, sino pérdida, sustracción, cesión: es una «prenda», o un «tributo», que se paga obligatoriamente. El *munus* es la obligación que se ha contraído con el otro, y requiere una adecuada desobligación (pp. 27-28).

Por lo pronto, podemos entrever que, a partir de la noción del *munus*, pensar lo común implicaría una suerte de obligación que se establece para con el otro en relación a un “*dar*” sin un “recibir”. Más claramente, podemos decir que: “Lo que prevalece en el *munus* es, en suma, la reciprocidad, o «mutualidad» (*munus-mutuus*), del dar que determina entre el uno y el otro un compromiso, y digámoslo también un juramento, común...” (Esposito, 2003, pp. 28-29).

Como podemos observar, esta obligación para con el otro se traduce mejor como compromiso mutuo o recíproco con el otro; y lo común parte, justamente, de que todos comparten ese compromiso del “*dar*” en la comunidad.

Ahora bien:

¿Qué «cosa» tienen en común los miembros de la comunidad? ¿Es verdaderamente «alguna cosa» positiva? ¿Un bien, una sustancia, un interés? [...] el sentido antiguo, y presumiblemente originario, de *communis*, debería ser «quien comparte una carga (un cargo, un encargo)». Por lo tanto, *communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una «propiedad», sino justamente un deber o una deuda (Esposito, 2003, p. 29).

Aquí encontramos que, para que la comunidad sea posible, no sería algo del orden de la propiedad lo que se comparte, y por tanto, lo que constituye lo común; sino que, como

veníamos presuponiendo, lo común, lo que se comparte en compromiso mutuo con el otro es un *deber* o una *deuda* (Esposito, 2003). Ese conjunto de personas que mantienen como común una *deuda o deber* para con el otro mutuamente compartida, es decir, que todos se deben a ese *deber*, es lo que podemos concluir como la *comunidad*.

De esta forma:

Un «deber» une a los sujetos de la comunidad —en el sentido de «*te debo algo*», pero no «*me debes algo*»—, que hace que no sean enteramente dueños de sí mismos. [...] les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad [...] Imponemos así un giro de ciento ochenta grados a la sinonimia común-propio, inconscientemente presupuesta por las filosofías comunitarias, y restablecemos la oposición fundamental: no es lo propio, sino lo impropio —o, más drásticamente, lo otro— lo que caracteriza a lo común (Esposito, 2003, pp. 30-31).

Así, el sujeto al entablar esta *deuda* y compromiso común que lo pone en juego para con la comunidad, pierde por tanto su subjetividad, puesto que ya no *es*, ni tampoco integra un *somos*, cuestión que remite a lo propio, al orden de la propiedad y por lo tanto, a la pertenencia, porque lo común se inscribe, más bien, en la esfera de lo impropio, como observábamos con anterioridad.

No sujetos. O sujetos de su propia ausencia, de la ausencia de propio. [...] La exterioridad a la que se asoman, y que los penetra en su común no-pertenecerse. Por ello la comunidad no puede pensarse como un cuerpo, una corporación, una fusión de individuos que dé como resultado un individuo más grande (Esposito, 2003, pp. 31-32).

Como vemos, aquí el autor esclarece esta cuestión de que los sujetos, al comprenderse parte de la comunidad, constituyan o se perciban un sujeto más grande.

En otras palabras:

La comunidad no es un modo de ser —ni menos aún de «hacer»— del sujeto individual. No es su proliferación o multiplicación. Pero su exposición a lo que interrumpe su clausura y lo vuelca hacia el exterior, un vértigo, una síncope, un espasmo en la continuidad del sujeto (Esposito, 2003, p. 32).

Finalmente, con base en las palabras de Esposito (2003), es posible concluir que: como condición de posibilidad para la comunidad, se presenta la necesidad de que los sujetos, en cierta medida, se expongan, se abran al otro; porque es justamente en ese compromiso y *deuda* para con el otro que se constituye lo común, y se habilita la posibilidad de comunidad; y en ese proceso, se exilian de su condición de sujetos.

Pero, estas implicaciones respecto a la comunidad y lo comunitario, ¿cómo encuentran articulación con una propuesta de práctica pre-profesional, que pretende una intervención en clave de comunidad?

En primera instancia, retomando a Davini (2015), podemos observar que:

El reconocimiento del potencial formativo de las prácticas ha llevado a ampliar nuestra comprensión de los ámbitos de aprendizaje a las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y ha permitido aproximar los conocimientos académicos a las prácticas alrededor de problemas reales y contextualizados. Este proceso es de gran importancia cuando lo que se busca no es solo el desarrollo de una habilidad, sino la formación misma, para modelar las prácticas profesionales (pp. 32-33).

Entonces, partimos de la base de que, en sentido de profundización del potencial formativo de las prácticas pre-profesionales, las instancias de “ensayo” del ejercicio profesional se extienden a los ámbitos no formales de la educación, como ser la comunidad, con el fin de ampliar las posibilidades de desempeño del profesional —en este caso, de la docencia—, permitiendo pensar y problematizar la enseñanza de los conocimientos académicos con base en una intervención que aborda una problemática real en un territorio o contexto social particular determinado.

A partir de la aproximación a la noción de comunidad, es posible pensar en las prácticas pre-profesionales que acercan la formación docente a una instancia de trabajo con la misma, las cuales impliquen pensar y reflexionar sobre prácticas de enseñanza que propongan una intervención que se articule con el pensar la construcción de lo común, de ese *munus*, en un territorio concreto, a través del vínculo entre el saber académico y el saber de la sociedad.

2.1.3 Una breve aproximación a una noción de Educación Física en clave comunitaria.

A modo de finalización de este apartado, se entiende pertinente integrar una aproximación a la noción de Educación Física desde la cual esta investigación se posiciona, en el entendido de que esta pretende estudiar las concepciones sobre la enseñanza de la enseñanza de la misma, en el contexto de la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF.

A partir de esto, se comprende que la Educación Física constituye una parte del saber cultural y que por tanto, es posible de ser transmitido a otros. Concordamos, portanto, con Bracht (2007) que: “...quando nos referimos ao objeto da EF, pensamos num saber específico, numa tarefa pedagógica específica, cuja transmissão/tematização e/ou realização seria atribuição desse espaço pedagógico que chamamos EF” (p. 42).

De esta manera, es posible hablar, en tanto parte de la cultura, que existe un saber específico de lo corporal de la Educación Física que como tal, es posible de ser enseñado. Este saber, que es parte de la cultura, concretamente se inscribe en lo corporal y el movimiento de lo corporal. Es así, que podemos ubicarnos en la perspectiva de lo que Bracht (2007) definió como *cultura corporal de movimiento*. A decir del autor:

Nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico (p. 45).

Es así, que podemos referirnos a la Educación Física como un campo de conocimiento, que es cultura, y que por tanto posee un saber específico que se inscribe en lo corporal, donde el movimiento se constituye como la forma o lenguaje por medio del cual este saber de lo corporal se materializa; y a su vez, es a través de él que su enseñanza es posible.

Incorporándonos a esta perspectiva, es menester comprender que, esto implica marcar un distanciamiento de aquellas concepciones que conciben a la Educación Física como disciplina esencialmente de incidencia en lo biológico, puesto que esa visión exilia la posibilidad de comprender el componente que la inserta en el plano de lo cultural, y por lo tanto, la posibilidad de su enseñanza⁴. A decir de Bracht (2007):

A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (p. 45).

Por lo tanto, se entiende en esta investigación, que la pertinencia de la enseñanza de la Educación Física se fundamenta concretamente en la necesidad de transmitir la cultura de las generaciones anteriores a las más nuevas como deber de la educación. en otras palabras:

...o que justifica fundamentalmente o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura [...] A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última (Forquin, 1993, pp. 13-14; en: Bracht, 2007, p. 47).

⁴ Esta cuestión responde a las tensiones que se presentan entre naturaleza y cultura, temática que no será abordada aquí, ya que nos excede en esta investigación.

En base a esto, y continuando con la perspectiva de trascendencia de la enseñanza, es posible, “...a partir da idéia da cultura corporal de movimento como objeto da EF, a questão do saber sobre o movimentar-se do homem passa a ser incorporado enquanto saber a ser transmitido...” (Bracht, 2007, p. 48), y por tanto, enseñado.

A partir de esta breve aproximación a una noción de Educación Física y su enseñanza, retomando lo ya desarrollado sobre la noción de comunidad, podemos apresurar que: un posible vínculo entre ambos territorios, es plausible de ser analizado en tanto que, el pensar la construcción de lo común (*munus*) entre el saber académico y el saber de la sociedad, encuentre un punto de diálogo en la enseñanza de la Educación Física como instancia de construir y pensar los sentidos de la misma y sus saberes colectivamente entre estudiantes-futuros docentes y los agentes de la comunidad.

2.2 Sobre enseñanza.

2.2.1 La enseñanza en clave de la praxis crítica.

La enseñanza es una cuestión que se ha visto problematizada históricamente desde diversos puntos de vista. Pero puntualmente para esta investigación, hablar de enseñanza implica un posicionamiento de la misma como práctica, entendida en el marco de la praxis crítica.

A partir de Carr y Kemmis (1988), tomar un posicionamiento desde esta perspectiva implica

...una forma de práctica en la que la «ilustración» de los agentes tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora. Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación. [...] la relación entre lo teórico y lo práctico no puede limitarse meramente a prescribir una práctica en base a la teoría, ni a informar el juicio práctico. En realidad, ha sido el empeño en dar prioridad a uno u otro de estos dos elementos (lo teórico y lo práctico) lo que ha impedido un entendimiento claro de cómo se relacionan el uno con el otro. (p. 157)

Desde este punto de vista, la enseñanza entendida como práctica implicaría aceptar la relación dialéctica entre teoría y práctica en pos de la reflexión, donde, retomando la enseñanza, esta se concibe como acto político y transformador.

A partir de lo anterior dicho, cabe mencionar que ubicar la enseñanza en clave de la praxis crítica coincide con lo que Carr y Kemmis (1988) denominaron como una *perspectiva estratégica*, o emancipatoria de la enseñanza.

La conciencia de la enseñanza y del currículum como estratégicos es, ante todo, conciencia de que las actividades educativas están *históricamente localizadas*. Tienen lugar sobre un trasfondo socio histórico y proyectan una visión de la clase de futuro que deseamos construir. En segundo lugar, es la conciencia de que la educación constituye una *actividad social* cuyas consecuencias son sociales, y no sólo cuestión de desarrollo individual. Tercero, es la conciencia de que la educación es intrínsecamente *política*, pues afecta a las oportunidades vitales de los que intervienen en el proceso, en la medida en que afecta a su acceso a una vida interesante y un bienestar material. Es además la conciencia de que quienes pueden influir sobre la naturaleza de la educación están en condiciones de influir sobre el carácter y las expectativas de los futuros ciudadanos (p. 56).

A partir de esto podemos aproximarnos a un entendimiento de la enseñanza el cual implica comprender que la misma en el acto educativo responde a un contexto socio-histórico determinado y que representa un acto político, es decir, que la enseñanza en tanto práctica es inseparable a su momento concreto y que intenta posibilitar a los sujetos de la enseñanza la *autonomía* que les permitirá llevar a cabo una acción socialmente transformadora (Carr y Kemmis, 1988).

Por otra parte, es preciso por lo tanto, desarrollar qué implica la enseñanza y cuáles son sus condiciones de posibilidad.

2.2.2 La triple relación entre enseñante-saber-enseñado.

Para poder hablar de la existencia de la enseñanza y que la misma es efectivamente posible, es menester considerar que este supuesto requiere la presencia de tres factores necesarios para dicha posibilidad. En primer lugar, se reconoce un diálogo que se establece entre los sujetos de la enseñanza, es decir, entre alguien que enseña y alguien que recibirá esa enseñanza. Pero también, debe reconocerse que este diálogo está mediado por otra relación referente al saber, es decir que la relación que se establece entre los sujetos en el acto de enseñanza es con el saber y mediada por este.

Chevallard (1991) introduce esta triple relación a través de su noción de *sistema didáctico* (fig.1), relación que será establecida y mediada por el saber a través del proceso que el mismo autor denominó como *transposición didáctica*; proceso por el cual un saber proveniente del *saber sabio*, será designado para ser enseñado, como un *saber a enseñar*, y posteriormente, como un *saber enseñado*.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los *objetos de enseñanza*. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado *transposición didáctica* (Chevallard,1991, p. 45).

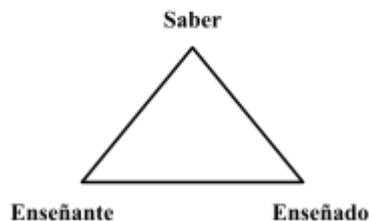


Figura 1 - *El sistema didáctico* (Chevallard, 1991).

Por tanto, para poder hablar de una enseñanza posible es necesario someter el saber a tratamiento para que el mismo pueda ponerse a circular en el acto de enseñanza. Pero este nuevo saber, producto de la transposición didáctica, conforma una abstracción que lo sesga de su origen en el *saber sabio*,

...será por lo tanto un saber exiliado de sus orígenes y separado de su producción histórica en la esfera del saber sabio, legitimándose, en tanto saber enseñado, como algo que no es de ningún tipo de lugar, y no legitimándose mediante el recurso a la autoridad de un productor (Chevallard, 1991, p. 18).

Esta abstracción que es designada para ser enseñada en forma de un nuevo saber, es lo que Chevallard (1991) denomina como el *texto del saber*; el cual es producido por el enseñante para llevar a cabo su enseñanza. Sin embargo, no debe confundirse esto con que la *transposición didáctica* es algo posible de hacer, sino todo lo contrario; el mismo autor explicita que:

...preparar una lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (o más bien, *en* la transposición didáctica); jamás es *hacer* la transposición didáctica. Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama *su curso* (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladero de su propia palabra), ya hace tiempo que la transposición didáctica ha comenzado... (pp. 20-21).

Es así que la *transposición didáctica* no se inscribe en el orden del hacer, sino en el orden del acontecer; y por lo tanto el mismo acto de enseñanza —donde hay un saber designado para ser enseñado que luego será transpuesto al saber que realmente se enseña—, se da en el orden del *acontecimiento didáctico* (Chevallard, 1991).

Sin embargo, existe otra cuestión relacionada a esto que implica la concordancia entre lo que se pretende enseñar y lo que efectivamente se enseña, por consiguiente, entre *saber a enseñar* y *saber enseñado*; donde cabe preguntarse por la efectividad de esa coherencia.

Chevallard (1991) retoma esta cuestión argumentando que:

El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. No basta sólo con que se profundice una brecha: es necesario que esa brecha sea *negada* y excluida de las conciencias como problema, si subsiste tal vez como hecho contingente. Puesto que, al mismo tiempo, para que la enseñanza dada aparezca como legitimada, es preciso que afirme fervorosamente su adecuación con el proyecto que la justifica. El saber enseñado debe aparecer conforme al saber a enseñar. O mejor, la cuestión de su adecuación, *no debe ser formulada*. Ficción de identidad o de conformidad aceptable. El enseñante no existe, porque la enseñanza no existe sino al precio de esta ficción: esta vive de esa ficción, debe vivir de esa ficción (pp. 16-17).

A partir de lo anterior, se reconoce otra condición de posibilidad ligada a la enseñanza; referente a esa ficción que plantea el autor, donde esta requiere necesariamente aceptar que no existe tal distancia entre lo que se pretende enseñar y lo que realmente se enseña; ficción de la cual depende directamente la posibilidad de la enseñanza.

Ahora bien; analizando estas cuestiones referentes a la posibilidad de la enseñanza, encontramos que esta se corresponde con la triple relación enseñante-saber-enseñado, donde es este último con quien se establece dicha relación y quien la media. Por lo tanto el saber es cuestión central aquí. También observamos que el saber sufre modificaciones que lo vuelven apto para ser enseñado y que la posibilidad de la enseñanza radica en la ficción que acepta la concordancia de lo que es designado para ser enseñado y lo que efectivamente se enseña. Pero, ¿qué implica concretamente esta relación de los sujetos de la enseñanza con el saber? ¿cómo funciona? ¿a qué responde?

A partir de Chevallard (1991) podemos extraer dos categorías que enuncian la forma en que la relación de los sujetos de la enseñanza con el saber se establece, así como también la forma en que ellos se relacionan entre sí. Dichas categorías responden a los conceptos de *cronogénesis* y *topogénesis del saber*. En el primer caso,

El docente es, por tanto, aquel que sabe antes que los demás, el que *ya sabe*, el que sabe “más”. Esto le permite conducir la *cronogénesis del saber*. Esa es, estrictamente, la condición que le permite llevar a cabo la renovación didáctica: es la condición mínima (p. 81).

En este sentido, a partir de la *cronogénesis del saber*, se puede observar que la relación de los sujetos de la enseñanza con el saber, en primer lugar, coloca al enseñante como aquel que sabe con anterioridad, y por lo tanto “sabe más” que el estudiante, es decir que guarda una cercanía con el saber respecto del estudiante que “sabe menos” porque aún no

sabe. Y el hecho de saber antes y “saber más”, le otorga al enseñante su función, la de enseñar, y al estudiante la de aprender. Cabe mencionar que:

...en lo que respecta a conocimientos *anteriormente* enseñados, el alumno puede saber tanto como el maestro (que, por definición, posee un saber adicional *en espera de ser enseñado*), el maestro se distingue igualmente del alumno en cuanto al eje temporal de la relación didáctica, *porque es capaz de anticipar*; el alumno puede dominar perfectamente el pasado —admitámoslo, al menos por un instante— *pero sólo el maestro puede dominar el futuro*. El enseñado puede aprender; el enseñante puede saber lo que el enseñado puede aprender (Chevallard, 1991, p. 82).

Aquí encontramos que lo que respecta a lo ya enseñado podría ubicar de alguna forma en la misma posición a los sujetos de la enseñanza respecto al saber, pero, esto no supone la pérdida de la legitimidad del enseñante para con la enseñanza, puesto que como enuncia el autor, sólo el enseñante sabe lo que aún no ha sido enseñado; y por tanto, esto lo ubica en mayor cercanía con el saber respecto del estudiante quien aún no sabe aquello que todavía no ha sido enseñado. Por lo tanto, desde este punto de vista, esta investigación concuerda con que: “La distinción del *enseñante* y del *enseñado* se afirma por lo tanto específicamente, no en relación con el saber *sino en relación con el tiempo como tiempo del saber...*” (Chevallard, 1991, p. 83).

Por otra parte, existe otra categoría expuesta por Chevallard (1991) que permitiría diferenciar la relación que establecen los sujetos de la enseñanza con el saber y entre sí. Esta, refiere a la categoría de *topogénesis del saber*. Para este caso,

Puesto que no solamente el docente, que se supone sabe y anticipa, debe mostrar que puede conducir la cronogénesis didáctica, afirmando así, su poder en la diacronía, sino que incluso, en sincronía, afirma el carácter singular de su propio lugar en la construcción del saber: no conforme con saber más y programar el futuro, él *sabe de otro modo*. El saber del enseñado y el saber del enseñante no difieren exclusivamente *en el plano de la cantidad*. La transposición didáctica tiende a organizar *cualitativamente* la diferencia de los lugares: tiende a instituir dos “maneras” de saber, a producir dos registros distintos de actos epistemológicos. Así, una vez que la transposición didáctica opera sobre los objetos a enseñar, según la diferenciación empirista entre el “dato” y la “teoría”, el alumno se encontrará del lado de la empiria, de la “comprobación”, de la “verificación”, de la “aplicación”, etc. Al maestro le será reservada la teoría. Así tenemos lo que el maestro enseña y más precisamente lo que el maestro debe enseñar y la *manera* en que debe hacerlo y por otro lado, lo que el alumno debe saber y *cómo* debe saberlo (Chevallard, 1991, p. 86).

A partir de esta visión, no solo se encuentran diferencias entre la relación establecida por los sujetos de la enseñanza con el saber y en entre ellos mismos respecto la cantidad en el

tiempo, sino también en la calidad, puesto que dichos sujetos comparten también “maneras de saber” diferentes, es decir, al enseñante le corresponde el lugar de trabajar en el acto de enseñanza, esa es su relación con el saber; y al enseñado le corresponderá el lugar del aprendizaje, estableciendo otro tipo de relación con el saber referente a la comprensión y aprehensión de lo que se enseñó.

En otras palabras: Siempre algo nuevo (cronogénesis), y siempre *un poco por encima* del “nivel” del alumno (topogénesis): ésta es la necesidad del sistema didáctico (Chevallard, 1991, p. 91).

2.2.3 La noosfera como instancia de diálogo entre el sistema de enseñanza y la sociedad.

Otra condición clave para que la relación enseñante-saber-enseñado tenga sentido, y por lo tanto, la enseñanza en sí, es que: el *sistema de enseñanza* donde esta triple relación funciona se encuentre en diálogo con las necesidades de su entorno, es decir, la sociedad en la cual está inserto (Chevallard, 1991).

El sistema didáctico es un sistema *abierto*. Su supervivencia supone una *compatibilización* con su medio. Esta le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder. Hay allí, empero, una especie de paradoja: su respuesta consiste precisamente en no prestar atención a la cuestión (p. 17).

Esto quiere decir que sistema y entorno deben ser compatibles para que la enseñanza sea posible, puesto que un sistema que no responda a las necesidades de su entorno no encontrará legitimidad allí (Chevallard, 1991). Pero sin embargo, concomitantemente existe la necesidad del sistema de tomar cierta distancia respecto a su entorno, puesto que:

...la conciencia didáctica es cerrada *porque el sistema didáctico es abierto*. La clausura de la conciencia didáctica responde subjetivamente a la autonomía *relativa* del sistema didáctico; es la forma vivida de la condición de posibilidad de la enseñanza. ¡El sistema didáctico no existe sino para ser compatible con su entorno; y esta compatibilización pasa por una disminución de la conciencia del entorno por parte de los agentes del sistema! El destino del saber se juega en esta astucia del funcionamiento didáctico (Chevallard, 1991, p. 18).

Desde este punto de vista el diálogo entre sistema y entorno se da en términos del saber, pero, ¿cómo funciona ese diálogo? ¿Cómo se determinan las fluctuaciones del saber entre sistema y entorno? ¿Quién designa aquellos saberes que deberán o no ser enseñados?

Es en este momento que Chevallard (1991) introduce la noción de *noosfera*, sobre la cual dice:

...en la periferia del sistema de enseñanza, que denominaremos ahora sistema de enseñanza *stricto sensu*, es preciso dar su lugar a una instancia esencial para el funcionamiento didáctico, suerte del bastidor del sistema de enseñanza y verdadero *tamiz* por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal. Allí se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrentan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias; allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. [...] En la noosfera, pues, los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato [...], se encuentran, directa o indirectamente [...], con los representantes de la sociedad... (p. 28).

Es en esta instancia donde se tratarán las discusiones sobre qué debe y qué no debe ser enseñado por el sistema, donde se habilitará el diálogo entre este y la sociedad. Pero, ¿a qué responde este diálogo tan necesario entre sistema y sociedad? Las razones tienen base en lo central de la cuestión de la enseñanza: el saber.

El primer problema que debe ser resuelto para que exista el sistema de enseñanza, es decir, para que la enseñanza *sea posible*, es el de la compatibilidad del sistema con su entorno. Esta compatibilidad debe realizarse en múltiples y diferentes planos (aunque solidarios entre sí). Pero, en lo que respecta al plano del saber, podemos caracterizarla simplemente por una doble condición. Por un lado, el saber enseñado —el saber tratado en el interior del sistema— debe ser visto, por los mismos “académicos”, como *suficientemente cercano al saber sabio* a fin de no provocar la desautorización [...] lo cual minaría la legitimidad del proyecto social, socialmente aceptado y sostenido, de su enseñanza. Por otra parte y simultáneamente, el saber enseñado debe aparecer como algo *suficientemente alejado del saber de los “padres”* [...] es decir, del saber banalizado en la sociedad (¡y banalizado muy especialmente en la escuela!). En este punto también, una distancia inadecuada llevaría a poner en cuestión la legitimidad del proyecto de enseñanza, degradando su valor —en ese caso, ¡los enseñantes no harían más que lo que los propios padres podrían hacer tan bien como ellos si simplemente dispusieran del tiempo necesario! Pero, la distancia correcta que el saber enseñado debe guardar respecto del saber sabio y también respecto del saber banalizado resulta poco a poco erosionada. El saber enseñado *se gasta*. Se trata de un desgaste que podemos considerar “biológico” y que lo aleja demasiado visiblemente del saber sabio. Desgaste “moral” también, u obsolescencia, que lo acerca peligrosamente al saber banalizado. Con el tiempo, el saber tratado por el sistema de enseñanza envejece; un buen día se percibe que se ha vuelto viejo en relación a la sociedad (en relación con el saber sabio y con el saber banalizado) (Chevallard, 1991, pp. 29-30).

En este extenso pero crucial fragmento, Chevallard deja expuesto el por qué de esta necesidad de diálogo entre sistema y entorno que toma lugar en la instancia de la *noosfera* y que sienta las condiciones de posibilidad para que la enseñanza efectivamente ocurra.

La designación de lo que debe o no enseñarse en el sistema está mediado por una rigurosa distancia con el *saber sabio* y con el *saber banalizado de la sociedad*; pues como argumenta el autor, el saber “envejece” tanto *biológica* como *moralmente*, en primer lugar por alejarse demasiado de sus orígenes en el *saber sabio*; en segundo lugar por mostrar una peligrosa cercanía con el *saber banalizado de la sociedad*. Desatender esta cuestión implica que, a decir de Chevallard (1991): “En los dos casos, el desgaste del saber enseñado supone como resultado la incompatibilización del sistema de enseñanza con su entorno” (p. 31), y por lo tanto a la imposibilidad de la enseñanza.

Por consiguiente, estos planteamientos recuperan esa noción de que “...la conciencia didáctica es cerrada *porque el sistema didáctico es abierto*” (Chevallard, 1991, p. 18).

La cuestión de la compatibilidad entre sistema y entorno social, como ya hemos visto, es central para que la enseñanza sea posible; aspecto que encuentra concordancia con los planteamientos de Carr y Kemmis (1988) en el entendimiento de que:

El saber del enseñante proporciona un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica. Y esto no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de los otros, sino porque los actos educativos son actos sociales, y por tanto reflexivos, históricamente localizados, y sumergidos en contextos intelectuales y sociales concretos (p. 61).

Desde esta concepción que ubica a la enseñanza desde el punto de vista de la praxis crítica, el diálogo de carácter dialéctico entre *sistema de enseñanza* y sociedad, no solamente es condición excluyente de la posibilidad de la enseñanza, sino también condición de posibilidad para una enseñanza como práctica política y socialmente transformadora.

2.3 Enseñanza universitaria y formación profesional en ocasión del ternario universitario.

2.3.1 Del ternario universitario y la formación profesional.

Luego de tratar las cuestiones respectivas a la enseñanza y sus condiciones de posibilidad, sería pertinente analizar sus implicancias para con la formación profesional, concretamente la procurada por la Universidad.

Como primer acercamiento para comenzar a pensar estas cuestiones, cabe mencionar que:

...el primer influjo certero de vincular universidad con formación profesional viene con el positivismo. En algunas universidades, el positivismo (tanto por su componente de ideología científica, como por su proyección política) comenzó a sustituir las concepciones liberales, humanistas y románticas de universidad por el ideal de universidad “útil, con la producción de saber tecnológico o de salida eficiente al mercado de trabajo profesional ubicado en su centro (Behares, 2011, p. 14).

A partir de lo anterior dicho, es posible encontrar solidaridades entre la formación profesional y la *discursividad positivista-pragmatista* de la Universidad planteada por Behares (2011), como sus posibles orígenes, enmarcados en la formación de profesionales “útiles” para la inserción laboral en el mercado. Sin embargo, a pesar del crecimiento de la corriente profesionalista que acarrea el positivismo,

La primera mitad del siglo XX generó nuevas fracturas en cuanto a variaciones en la estructura discursiva de lo universitario [...] La *producción de conocimiento* siguió siendo, en la mayoría de las universidades, un ámbito que en el contexto de la discursividad universitaria resultaba central y jerarquizado, a pesar de las atribuciones que se le otorgaban y al hecho de que entrara en contradicción con las prácticas que despectivamente muchos llamaron «profesionalistas» (Behares, 2011, p. 15).

Así pues, comenzaron a desarrollarse algunas tensiones en dicha discursividad universitaria, en lo referente a lo académico y lo profesional, puesto que, a pesar del enraizamiento de la corriente profesionalista, la producción de conocimiento siguió siendo un eje central del funcionamiento universitario. Desde esta incertidumbre, se encontró el camino hacia un nuevo modelo de universidad, la *discursividad armonizadora del ternario universitario* (Behares, 2011).

Las universidades en general, después de la segunda guerra mundial tuvieron la oportunidad de repensarse orgánicamente. Con las diferencias propias a ese universo plural que llamamos universidad, se consigna la tendencia a recuperar algunos definidores tradicionales, y no es totalmente inusitado resumir la nueva conceptualidad en lo que en nuestro medio se llamó *ternario universitario*, que articula funcionalmente la investigación, la enseñanza y la extensión (Behares, 2011, p. 15).

Esta nueva discursividad universitaria propone establecer la enseñanza, la investigación y la extensión como las funciones” que serán constitutivas en la actividad de la Universidad, y a partir de las cuales ésta deberá trabajar *por-y-para* ellas.

A partir de la década de 1960 la Universidad contemporánea se define, sobre todo en Latinoamérica, como la conjugación «indisoluble» entre investigación, enseñanza y extensión [...] esta definición es constitutiva de un modelo de universidad que se aproxima a la tradición del «modelo berlinés», y ha

hecho su aportación central en el periodo de la Universidad de la República que se inicia con la *Ley orgánica* (Uruguay, 1958, en: Behares, 2011, p. 63).

El nuevo modelo universitario, particularmente para en el caso latinoamericano, se define por la actividad conjunta de sus tres funciones constitutivas, en otras palabras, “...la conjugación «indisoluble» entre investigación, enseñanza y extensión...” (Behares, 2011, p. 15).

De esta manera encontramos que el ternario universitario parte de una visión articuladora de sus tres funciones con una perspectiva integradora de las mismas. Pero sin embargo,

También es cierto que la forma canónica de entender las relaciones en el ternario indica un criterio de equilibrio, en el cual los tres se ponen en el mismo plano jerárquico, pero también esto obliga a pensarlos como términos autónomos y de diferente naturaleza (Behares, 2011, p. 66).

Es decir que las tres funciones universitarias del ternario comparten un equilibrio en cuanto a su jerarquía, solidario a la perspectiva integradora que busca una actividad articuladora de las tres funciones; pero por otra parte, no escapan a poder ser pensadas fuera de esto, como términos autónomos (Behares, 2011).

Ahora bien. A partir del caso que nos atañe en esta investigación, cabe preguntarse ¿cuál es el lugar de la enseñanza en este nuevo modelo de universidad?

Retomando esta cuestión,

Existe una afirmación muy fuerte que circula ampliamente en los textos que actualmente discurren sobre la «enseñanza universitaria»; según esta, *la cuestión de la enseñanza ha sido siempre secundaria, de escaso interés, ajena a la tradición discursiva de la Universidad [...] comenzamos a encontrarnos con la preocupación sistemática y formal por la enseñanza universitaria recién en los años de 1970, vinculada en nuestra opinión a las dinámicas de la formación de profesionales en contexto de «masificación»* (Behares, 2011, p. 17-18).

Aquí, Behares (2011) comenta que la preocupación por la enseñanza en la Universidad comienza aproximadamente en los años setenta con base en la formación profesional en un contexto de creciente masificación del estudiantado.

Este último factor decantó en un problema para la Universidad y la articulación de las funciones del ternario; el cual nos hace volver a la cuestión tratada anteriormente sobre la tensión entre lo académico y lo profesional.

En algunas universidades el nivel de grado se diseñó exclusivamente como formación de profesionales, y se consagraron los posgrados a la formación de naturaleza más académica, de producción de conocimiento y de investigación. Las universidades de nuestra región inmediata, en cambio, optaron

por no reformarse tan severamente ante el crecimiento de la demanda profesionalista, sino de ajustarse a ella manteniendo la «indisolubilidad del ternario».

Esta opción implicó nuevos problemas.

Sería un error reducir el problema de la formación masificada de profesionales a su dimensión didáctica (vinculada a los sentidos, la programación y la práctica de aula de la enseñanza). El problema se caracteriza mejor incluyendo junto a la preocupación didáctica las dimensiones de la selección epistémica de los saberes y sus modalidades, de las funciones que estos saberes tendrán en los trayectos ofrecidos, de la organización curricular, de la administración de la enseñanza, de la formación de enseñantes y de la «integración de las funciones universitarias». Es verdad que cuando se comenzó a pensar en la docencia universitaria necesariamente se echó mano de aquello que ya existía como productividad discursiva sobre la enseñanza, proveniente en forma bastante exclusiva de la formación docente para la enseñanza básica, con el énfasis puesto en las técnicas didácticas (Behares, 2011, pp. 18-19).

En este fragmento podemos observar cómo la cuestión de la masificación del estudiantado profundizó en la tensión académico-profesional. Por un lado, generó preocupaciones en torno a la dimensión didáctica; por otro, preocupaciones en torno a la dimensión epistémica en la formación profesional.

Así pues, la «*indisolubilidad del ternario*» (Behares, 2011) se vio debilitada, los deberes docentes comenzaron a dividirse entre la enseñanza y la investigación; a su vez, la enseñanza se vio limitada al tecnicismo didáctico en lo concerniente a la formación profesional.

Por tanto, es menester pensar en ¿cómo puede trascenderse esta mirada de la enseñanza universitaria en la formación profesional como técnica didáctica? ¿Es posible rescatar el ideal articulador del ternario respecto a sus funciones?

Un posible punto de partida para reflexionar acerca de estas cuestiones gira en torno a la aparición de la figura del *docente universitario*.

2.3.2 La figura del docente universitario.

Como observamos anteriormente, el ternario universitario responde a un modelo de universidad el cual busca articular funcionalmente la enseñanza, la investigación y la extensión (Behares, 2011).

A partir de esto, es posible plantear que: “Del interjuego entre esos tres territorios surgió la figura del *docente universitario*: a pesar de que la palabra por uso más frecuente haga pensar en la enseñanza, esta figura intenta integrar la extensión, la enseñanza y la investigación” (Behares, 2011, pp. 15-16).

La figura del *docente universitario* aparece como efecto del ternario universitario y como articulador de sus funciones constitutivas. Es decir, que el deber docente en el ámbito universitario, al menos el que se enmarca en la *discursividad del ternario*, remite específicamente a una labor que no debería centrarse únicamente en la enseñanza, o en la investigación, o en la extensión por separadas; sino, que el mismo quehacer universitario debe ser conducido hacia la triple función, es decir, a la articulación de las tres funciones, hacia la integralidad.

Entonces, en cuanto al docente universitario, es necesario “...reivindicar su identidad de *cofrade artesanal*, que sabe investigar y enseñar [y hacer extensión] —sin que para él sea necesario articular las diferencias— porque está inserto en una condición de saber que su pertenencia a las universidades le provee en forma ancestral” (Behares, 2011, p. 78).

Por lo tanto, si pensamos en la enseñanza universitaria, la formación profesional debería integrar la enseñanza, la investigación y la extensión; puesto que, tanto el docente universitario como el estudiante que se está formando como futuro enseñante se vinculan con el saber⁵ —aunque de forma diferente— dentro del ámbito universitario.

A decir de Behares (2011):

La expresión «docente» tiene su historia, desde su original sentido latino: «*docere*», «*docens*», «*docentia*», «*docente*» y todos los demás derivables remiten, por un lado, al saber o al conocimiento y, por otro, a la posición frente a éstos, o sea los agrupados en la serie «*discere*», «*discentia*», «*discente*». «*Docente/Discente*» son presentados en los textos antiguos y medioevales como posiciones ante el saber o el conocimiento (p. 74).

De esta manera es posible reafirmar la diferente posición frente al saber por parte del enseñante y el estudiante universitarios.

Si tenemos en cuenta esto,

Investigación, enseñanza y extensión pueden ser pensadas como instancias de producción de saber, no como prácticas objetivas desconectadas, no como actos volitivos seccionales de investigadores, enseñantes y extensionistas, sino como un *saber que se produce* en el vaivén de sus dimensiones singulares (saber) y sus presentaciones desingularizadas (conocimiento) (Behares, 2011, p. 82).

⁵ Esto ya lo hemos visto con anterioridad al tratar los postulados de Chevallard (1991) sobre la triple relación *enseñante-saber-enseñado*.

Por lo tanto, podemos concluir que la enseñanza universitaria en la formación profesional implica a docente y estudiante universitarios poniéndose en relación con la investigación, la enseñanza y la extensión; en tanto *instancias de producción de saber* (Behares, 2011).

2.3.3 La orientación como especificidad de la enseñanza universitaria en la formación profesional.

Luego de analizar las implicaciones entre la el ternario universitario, formación profesional y la enseñanza universitaria, cabe mencionar otro aspecto importante relacionado a la especificidad de esta última en relación a la ya mencionada formación profesional. Esto remite a la función de la *orientación* docente o la *tutoría*.

A propósito de esta categoría, encontramos en Fernández (2010) que:

En la educación se denomina *orientación* a diferentes procesos de enseñanza. En términos generales esta tarea tiene una clara intención de atención individualizada por parte del docente para *dirigir* el aprendizaje del alumno. Ahora bien, esta función cobra ciertas particularidades en la enseñanza universitaria. Tradicionalmente, la *tutoría* académica ha sido considerada como un recurso fundamental en la formación del estudiante universitario (p. 72).

A partir de esto, observamos que en principio la orientación se inscribe en la enseñanza y tiene que ver con *dirigir el aprendizaje* del estudiante (Fernández, 2010), es decir, guiarlo en su proceso de formación; y para el caso de este estudio, concretamente en su práctica pre-profesional.

A su vez: “...la figura docente *orientación* o *tutoría* es constitutiva en su especificidad en la enseñanza universitaria. Las características de la *orientación* consisten en una particular relación saber-conocimiento y un componente “vincular” en la relación *orientador-orientando*” (Fernández, 2010, p. 72).

Esta relación de *orientador-orientando* que plantea Fernández (2010), es la misma relación que encontrábamos en el apartado sobre enseñanza con Chevallard (1991), la de un enseñante y un enseñado con el saber; que además, tiene relación con el modelo de enseñanza universitaria que encontramos en Behares (2011), donde la articulación de las funciones del *ternario universitario* está puesta en juego. Esto en base a que la figura del orientador

...se origina, en la enseñanza universitaria, ligada a la *producción de conocimiento* y a la *investigación* y desde sus inicios está relacionada a la *transmisión* artesanal. El profesor más viejo enseña al más joven que, a su vez, enseñará a otros (Fernández, 2010, p. 80).

Como vemos, la orientación parte de la enseñanza universitaria y puede operar tanto en clave de investigación como de enseñanza; y quizá sea así también para la extensión, pero dicho análisis excede a esta investigación.

Es entonces que podemos entrever que el ejercicio de la orientación por parte del docente universitario, es un ejercicio de acompañamiento que media la relación del estudiante con el saber, vinculando la enseñanza y la producción de conocimiento.

Según Fernández (2010):

Desde la Edad Media el papel del profesor era el de *guiar, orientar*, autorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del saber. Paulatinamente, se aunó enseñanza e investigación y lo importante fue la reflexión crítica sobre los conocimientos (p. 80).

Así pues, encontramos que la orientación se conjuga como función específica de la enseñanza universitaria la cual articula tres *modelos de la tutoría u orientación* (Fernández, 2010).

Desde los diferentes marcos de la universidad se han creado *modelos de tutoría u orientación*: el modelo *académico*, de tradición alemana, en el cual el rol del profesor era informar sobre estos aspectos; el *desarrollo personal*, de tradición anglosajona, donde se hacía hincapié en la orientación profesional, personal y laboral; y el de *desarrollo profesional*, que intenta asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral (Fernández, 2010, p. 80).

Es decir; por un lado, un modelo *académico* vinculado a la orientación relacionada a la investigación, la producción de conocimiento; y por otro, el modelo de *desarrollo personal* y el modelo de *desarrollo profesional* donde la orientación está ligada a la enseñanza y la formación profesional.

En relación a esto, podemos decir que:

Es el profesor que, en correlación con las tareas de la docencia, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, intentando que el estudiante logre el máximo desarrollo académico. Al profesor universitario se le suponen al menos tres funciones: la transmisión de conocimiento (función de enseñanza), favorecer la búsqueda de nuevos saberes (función investigadora) y la formación de actitudes hacia la ciencia (función tutorial) (Lázaro Martínez, 2003, en: Fernández, 2010, p. 81).

Una vez más, volvemos a encontrarnos con la figura del *docente universitario*, donde su quehacer implica trabajar en la articulación de la investigación, la enseñanza, y también de la extensión —aunque aquí no aparezca—, convocando a la orientación como específica de la enseñanza universitaria en la formación académico-profesional.

3 - Marco metodológico

Para esta investigación se optará por llevar a cabo la utilización de una estrategia metodológica de carácter mixto, donde el énfasis será puesto preferentemente en lo cualitativo.

A partir de Batthyany y Cabrera (2011), una metodología que apunte a lo cualitativo implica “...recoger datos de campo en el lugar donde los participantes experimentan el fenómeno o problema de estudio. [...] recoger múltiples tipos de datos, como entrevistas, observaciones y documentos, más que confiar en una fuente única” (p. 78).

Desde de esta perspectiva, el relevamiento de las fuentes documentales y de datos que puedan arrojar las entrevistas servirán como insumos que permitan llevar a cabo el análisis de este trabajo, comprendiendo que:

En la investigación cualitativa es central la interpretación del investigador acerca de lo que se ve, oye y comprende. Esta interpretación no es ajena a su contexto, historia y concepciones propias. También los participantes han interpretado los fenómenos en los que estaban involucrados y los propios lectores del informe de la investigación tendrán sus interpretaciones. Así se ve la emergencia de las múltiples miradas que pueden surgir sobre el problema de investigación (Batthyany y Cabrera, 2011, p. 79.).

A su vez, se intentará plantear una metodología integradora que permita aportar un carácter mixto a esta investigación, partiendo de la composición de un formulario web el cual será presentado al grupo docente de la unidad curricular “Práctica pre-profesional II comunitaria” de las diferentes sedes del ISEF⁶, con el fin de realizar un mapeo de su situación actual que posteriormente permita conformar una lista de posibles entrevistados, con el objetivo de seleccionar dos docentes de cada sede que cumplan como requisito previo, mínimo cinco años de actividad dentro de esta unidad curricular.

Se comprende que este procedimiento desde un abordaje metodológico mixto, “...implica una igual legitimidad entre ambas visiones del mundo y enfoques para la investigación, proponiendo que sea el propio investigador quien resuelva en cada oportunidad el o los enfoques que mejor se ajustan a su trabajo” (Batthyany y Cabrera, 2001, p. 81).

Esta elección, parte desde una concepción de *estrategia metodológica de combinación* planteada por Batthyany y Cabrera (2011), en la cual

⁶ Las sedes del ISEF contempladas en esta investigación comprenden los departamentos de: Montevideo, Maldonado y Paysandú. La sede correspondiente al departamento de Rivera no se verá incluida en esta oportunidad, debido a que: 1_ El programa curricular de la práctica pre-profesional II comunitaria que allí se aplica es diferente al de las otras sedes mencionadas. 2_ La presencia de esta unidad curricular allí es muy reciente, por lo tanto, aún no cuenta con docentes que tengan más de cinco años en la misma.

...se trata de integrar subsidiariamente un método en el otro método (sea cuantitativo o cualitativo) con el objetivo de que las fortalezas de uno sirva para compensar las debilidades del otro. En este caso se apunta a una adecuada combinación metodológica, en la cual el resultado obtenido a partir de la utilización del utiliza como input para potenciar el método «B». Batthyany y Cabrera, 2011, (p. 82).

Desde estos aportes, podemos concluir en la relevancia de una construcción metodológica para esta investigación que busque desde un enfoque mixto, contribuir, ampliar y mejorar la postura de trabajo cualitativo que se pretende ejercer.

4 - Análisis de datos

El análisis que sigue incluye tres apartados que, a modo de categorías, van dando tratamiento a la información surgida de los procedimientos metodológicos que hemos empleado. En el primero se analizan las nociones sobre una práctica pre profesional comunitaria en Educación Física que plantea el programa y el profesorado que lo propone en las distintas sedes de ISEF. La segunda categoría, se propone indagar las cuestiones referentes a cómo se concibe o qué se dice sobre la enseñanza en trabajo con la comunidad, también a partir de las palabras que aportan los y las docentes pertenecientes a las diferentes sedes del ISEF. Por último, intentaremos abordar las implicancias que rodean a la unidad curricular tratada en esta investigación, referentes a formación pre-profesional en ámbitos de trabajo con la comunidad. Observando desde la orientación docente y el vínculo con el ternario universitario allí.

4.1 - Nociones sobre una práctica pre-profesional comunitaria en Educación Física en las diferentes sedes del ISEF.

Como punto de partida para poder analizar las nociones que operan sobre la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF, realizaremos un recorrido a través de lo que nos dice, en primer lugar, el programa de esta unidad curricular, y cómo eso que dice es interpretado por parte de los docentes de las diferentes sedes de dicha institución, con respecto a ¿qué sería una práctica pre-profesional comunitaria? ¿Cómo encuentra la Educación Física su especificidad allí? Y, por último, ¿cuáles son las diferencias que se pueden establecer entre esta práctica pre-profesional y su similar en sistema educativo?

En primera instancia, si intentamos realizar un acercamiento a lo que significa una *Práctica pre-profesional comunitaria* en Educación Física, necesariamente debemos referirnos a su base estructural, su matriz objetiva. Para ello, hemos consultado qué nos dice el programa vigente de esta unidad curricular, con motivo de poder establecer un punto de partida en esta investigación que, a continuación, permita analizar cómo este se interpreta y se desarrolla en las distintas sedes del ISEF. El mismo nos dice que:

Esta unidad implica un ejercicio profesional de la educación física en relación a las prácticas en el campo de trabajo comunitario. Para el desarrollo del mismo, se plantean una serie de referencias teórico-metodológicas orientadoras, que proponen formas de analizar y articular a la práctica concreta y a la formación del licenciado en educación física en este vínculo directo con el campo profesional. Se propone la incorporación de nuevas posibilidades de reflexión de lo profesional, con debates devenidos de la tensión entre el sentido común y la producción científica (P.P.C. - Nivel II, 2017).

A partir del programa de la unidad curricular, esta práctica pre-profesional se concibe, en cierta manera, como un espacio donde se ejercitan los quehaceres de la Educación Física, en tanto profesión, donde se deberán articular los saberes de dicho campo en el trabajo con la comunidad. Aquí, los estudiantes transitan en una relación entre su formación como licenciados en Educación Física y la intervención que deberán realizar en el territorio, intervención que intenta establecer una aproximación con el campo profesional.

Entonces, a partir de esta base estructural que se propone como *Práctica pre-profesional comunitaria* para la licenciatura en Educación Física del ISEF, es menester preguntarnos ¿cómo se traduce esto en la realidad de esta unidad curricular en las diferentes sedes del ISEF? ¿Hablamos de una formación profesional uniforme en cada una de ellas? ¿Esta matriz objetiva se ve reflejada en el funcionamiento de estas?

Para dar comienzo a este recorrido, en primer lugar, tomemos como punto de partida cómo definirían esta práctica los docentes que la orientan en el departamento de Montevideo:

Eh, sería una propuesta de enseñanza curricular en la formación de grado del licenciado en Educación Física. Eh, que tiene por objetivo la formación, tanto académica como profesional, en el campo de la intervención comunitaria. Eso implica tanto un desarrollo, vamos a decir así, conceptual sobre los temas que están implicados en esa intervención, o sea, los conceptos que hacen posible determinadas acciones, y un ejercicio profesional concreto en determinado territorio, donde están involucrados actores, y donde se ponen a circular, justamente, y a funcionar estos conceptos. Más allá de que sean visibles o no (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

La relación entre un saber que es la Educación Física, ¿no? Con procesos territoriales. [...] Creo que es algo que permite como crear mucho. Es un espacio, como decía, muy artesanal, de estar creando, de generar un vínculo. [...] Es como que te da la posibilidad esa de como no quedarte en el campo de la teoría, sino estar todo el tiempo articulando eso y pensando en cómo me puede servir esto que estoy

pensando, en ponerlo en práctica desde la Educación Física ¿Cómo la Educación Física puede pensar lo comunitario? ¿Cómo la Educación Física puede pensar el deporte ahí?... ¿La salud en ese lugar? [...] ¿Yo hago énfasis en la práctica deportiva o hago énfasis en que la práctica deportiva también establezca como ese otro objetivo que tengo yo, que es justamente esta relación con lo comunitario? ¿No? Con lo común. Establecer un encuentro, en generar un cuerpo más allá de un cuerpo biológico, un cuerpo que vaya hacia una construcción política (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

En primera instancia, es posible dar cuenta de una cierta linealidad entre lo que plantea el programa y cómo se concibe esta práctica en el departamento de Montevideo. A partir de los comentarios de los docentes, aquí la práctica comunitaria implica una propuesta de enseñanza, referente tanto en lo académico, como en lo profesional. En ella, aparece un saber de la Educación Física puesto en relación con la intervención que se lleva a cabo en el trabajo con la comunidad, a partir de determinados conceptos que van a dar cuenta de qué acciones pueden o no tener lugar para atender los diferentes procesos territoriales, y evidenciando una necesidad de pensar cuestiones referentes a la relación entre las nociones de cuerpo y comunidad allí.

Trasladándonos hacia el departamento de Maldonado encontramos algunas solidaridades con las concepciones que habitan en el grupo docente del departamento de Montevideo. Sin embargo, también aparecen algunas cuestiones que establecen un contrapunto entre ambas. Desde esta sede nos dicen:

Es una instancia de enseñanza de los quehaceres de la enseñanza de la educación física en el área comunitaria fuera del sistema educativo, ¿no? (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

Y, además:

...son espacios donde se ponen en juego elementos pertenecientes al campo de la Educación Física [...] que inciden, contribuyen, solidifican procesos que ponen lo común arriba de la mesa, ¿no? en estos tiempos en los que priman los aspectos individuales de la existencia [...] me parece que las prácticas, en este caso, aquellas que colocan a la Educación Física en procesos con otros, nos permite preocuparnos por procesos que ponen lo común en juego [...] los problemas o cualquier otro asunto [...] algo que no refiera a la individualidad, ¿verdad? En ese sentido me parece que la práctica profesional comunitaria tiene esa posibilidad de colocar al campo profesional y académico de la educación física en esa perspectiva (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

Desde esta perspectiva, la práctica comunitaria en el departamento de Maldonado, a partir de las palabras de los docentes, guarda cierta cercanía con su par montevideana. Su posicionamiento como espacio de enseñanza se mantiene presente.

Sin embargo, aquí aparece otra cuestión referente a los quehaceres de la Educación Física, más concretamente, a su enseñanza, los que podrían traducirse como una *enseñanza de la enseñanza* de la Educación Física en el ámbito comunitario. En esta práctica profesional y desde este lugar, a la enseñanza de la Educación Física en la comunidad se le suma el factor

de la formación docente; la noción, no sólo de un profesional, sino de un *profesional-docente* en este campo. Esto quiere decir que, en la sede de Maldonado, la formación que se propone al estudiantado guarda, en cierta medida, una intención de enseñarle a este qué es enseñar la Educación Física en la comunidad.

A su vez, también se rescata esta cuestión de “poner lo común sobre la mesa”, escapando de los aspectos más individuales, que también sostienen los docentes montevideanos, refiriendo a esta noción de que, a partir de pensar lo común, se pueda establecer en la intervención que el estudiante propondrá, qué de la Educación Física seleccionar para pensar, en clave colectiva, esa relación con los procesos territoriales.

Por otra parte, cabe señalar un aspecto que menciona uno de los entrevistados de la sede fernandina, respecto a que el área de intervención comunitaria se encuentra por fuera del sistema educativo. Pero, ¿no hay posibilidad de pensar propuestas comunitarias que puedan funcionar, tanto en ámbitos formales como no formales? ¿No hay posibilidad de convivencia de estos ámbitos en lo comunitario? Más adelante, retomaremos puntualmente esta cuestión.

A continuación, nuestro interrogativo viaje nos conduce hasta la sede del ISEF en el departamento de Paysandú. Allí la postura que los docentes explicitan sobre qué es una práctica comunitaria en Educación Física, presenta puntos muy heterogéneos en relación con sus pares sureños. En este sentido no dicen:

Mirá nosotros, este... Tenemos un fuerte eje que [...] le llamamos gestión de la práctica. Es decir, cuando el chiquilín ingresa al territorio, eh... Gestiona su propia práctica [...] ...básicamente reflexionamos sobre, los porqués y para qué y los significados que tiene para ellos, para los estudiantes, esa práctica. Pero también, para los usuarios —no le llamamos ni estudiantes, ni alumnos, ni nada, le llamamos usuarios. Y no le llamamos clase, sino, le llamamos el encuentro, ¿sí? Ellos tienen un encuentro semanal—. Y en esa gestión de la práctica trasciende lo estrictamente áulico, así son los términos que utilizamos. [...] La gestión de la práctica es fundamental (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

...la práctica profesional comunitaria es un espacio de formación obviamente académica, en el campo del área comunitaria. Pero más que eso [...] es tener la experiencia y la oportunidad de conocer diferentes espacios que tal vez, en la carrera, no la tenemos. Y de esa manera, como que salir con cierta formación, conocimiento y entusiasmo para... Yo creo que para futuras... Campo laboral que tengamos (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

Para este caso, la práctica comunitaria se deslinda, en cierta medida, del trayecto que venían planteando los docentes de Montevideo y Maldonado. Aparece un distanciamiento de la concepción de esta práctica como un espacio de enseñanza de la Educación Física en la comunidad, la cual se interpreta en otro sentido, como de “gestión de la propia práctica” para con el futuro campo laboral. Es decir que, a partir de los docentes de esta sede, la práctica

comunitaria representaría una formación académica en el campo de lo comunitario, con base en la gestión del trabajo comunitario. En cierto sentido, podríamos preguntarnos si este aspecto no se relega a las cuestiones más técnicas del manejo de la intervención que los estudiantes van a realizar, y no tanto con esta otra perspectiva montevideano-fernandina de pensar el vínculo de los saberes de la Educación Física con los procesos territoriales, los que más allá de implicar una dimensión de “gestión”, de “implementación”, de “puesta en marcha”, requiere antes de una proposición fundada, situada, teórico-metodológicamente justificada en torno a la comunidad.

Hasta aquí podemos decir que existen tanto cercanías como diferencias en las nociones de la práctica pre-profesional comunitaria que se plantean desde las diferentes sedes del ISEF, y en cómo interpretan el programa de dicha unidad curricular. A grandes rasgos, podemos visualizar una cercanía mayor entre lo que expresa el programa y los casos de Montevideo y Maldonado, con sus respectivas distancias. Pero también es posible encontrar una mayor diferencia respecto al caso de Paysandú, donde aparece cierto alejamiento en la interpretación de la práctica pre-profesional comunitaria en relación tanto al programa, como a sus pares sureños.

Muy bien, hemos recorrido las diferentes interpretaciones que se le da a la práctica comunitaria del ISEF en las distintas sedes aquí nombradas. Sin embargo, tratándose de una práctica pre-profesional, la cual integra la formación que recibe el futuro licenciado en Educación Física, es menester preguntarnos sobre cuál es la especificidad de la misma en este campo, es decir, ¿cuál es la especificidad de una práctica pre-profesional comunitaria en Educación Física? Al preguntarle a los docentes de Montevideo cuál era para ellos la especificidad de esta práctica pre-profesional para con la Educación Física, los mismos nos comentan que:

Bien, eh, hay un cierto marco conceptual abarcativo, digamos, que no es específico, digámoslo así, del campo de la Educación Física, ¿no? O sea, que es algo que se puede compartir con otros campos, ¿no? De hecho, se comparte con otros campos disciplinares. Este, lo cual no significa que no sea para la Educación Física también, ¿no? [...] Allí todo lo que es relativo a cómo entendemos a los actores con los que trabajamos, cómo entendemos el territorio, cómo entendemos la participación, cómo entendemos los conceptos sobre lo común y la comunidad, cómo entendemos la idea de lo público... Todos esos conceptos entre otros, ¿no? [...] Pero además luego, [...] lo que hacemos es poder entender allí en la participación, en lo público, en lo común, en la comunidad, en el territorio, la intervención, vamos a decir así, de la noción de cuerpo. ¿Está bien? ¿Cómo el cuerpo se constituye y juega, digamos así, un papel, en cualquier acción que contemple la idea de lo público, de la comunidad, de la participación, etc...? ¿Está bien? Ese eje, digamos así, que si me parece específico de nuestro campo, aunque se pueda compartir con algún otro, empieza a darnos una especificidad allí, ¿no? ¿Cómo juega un papel el cuerpo o la noción de cuerpo en estas prácticas? Y luego, más específicamente, cómo la Educación Física, en tanto una educación del cuerpo posible, juega su papel específico allí en la

relación cuerpo-público, cuerpo-comunidad, cuerpo-participación. Ahí sí, ya es un aspecto específico de cómo, a través de una propuesta de enseñanza de Educación Física se pone en juego la relación de las prácticas corporales con los distintos ámbitos de trabajo o de intervención comunitaria, ¿no? ¿Cómo se pone en juego eso ahí, no? [...] Bueno, qué tiene que ver el cuerpo, una práctica corporal y, por lo tanto, la enseñanza de determinada práctica corporal, ¿no? Y así aparece nuestra especificidad (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

Y bueno, el saber ahí que se pone en juego es lo comunitario, ¿no? Es como esta relación entre la sociedad y la universidad, [...] O sea, es una práctica pre-profesional. Ahí me parece que el saber a enseñar es, bueno, ¿cómo establecer esa relación, ¿no? Y los contenidos que voy a usar ahí se definen en función del problema que yo voy a intervenir. [...] O sea, yo lo que hago es establecer un proyecto en donde pienso un problema de intervención que se define en función de ese grupo, en función de los estudiantes que llegan, en función de cosas que pasan en el afuera. Entonces, todo eso yo lo pongo en juego y digo: “Bueno. ¿Qué contenidos de la Educación Física me pueden ayudar a pensar lo común, a pensar el cuerpo desde un lugar de lo político, a trascender la mirada de lo biológico? Entonces, hay mucha cosa que se pone en juego ahí para pensar ¿qué práctica voy a elegir para generar todo eso? [...] Entonces, yo determino mi problema de intervención y en función de eso elaboro un plan, elaboro objetivos, elaboro un plan de trabajo. Y voy a elegir qué práctica me acerca más a eso que yo estoy eligiendo. Por supuesto, nosotros no hacemos énfasis en cómo van a enseñar ese deporte, pero por supuesto que ese deporte, esa práctica... Por supuesto que de algo que nosotros visualizamos que hacen mal lo vamos a corregir. Pero no hacemos énfasis ahí, porque entendemos que ya lo aprendieron en otros espacios de práctica, ¿no? [...] Si yo quiero pensar en una práctica corporal ¿qué implica? ¿Implica hacer estaciones? Si, puede ser estaciones, puede ser cualquier práctica, pero a ver, yo tengo que tener un objetivo que me lleve hacia esta relación, ¿no? Con lo comunitario, con una forma de entender el cuerpo, con una forma de entender el deporte, con una forma de entender la salud también. Y todo tiene que quedar articulado (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

Como primer punto a destacar, los docentes de Montevideo hacen hincapié en que la práctica pre-profesional comunitaria, trabaja inicialmente sobre algunos conceptos —lo común, comunidad, participación, territorio, lo público, etc, — que no necesariamente se presentan como específicos de la Educación Física pero que pueden abarcarla en algún punto. Sin embargo, los mismos plantean que la Educación Física encuentra su especificidad allí, no tanto por el contenido, o, mejor dicho, no tanto por lo que efectivamente se pondrá a circular de ella en el territorio, sino que lo específico de la Educación Física comienza a aparecer a partir de poder pensar la noción de cuerpo en relación con todos estos conceptos, buscando una mirada que trascienda lo meramente biológico. Es decir que, continuando con los docentes, es a partir de poder pensar estas relaciones —cuerpo-común, cuerpo-comunidad, cuerpo-participación, cuerpo-territorio, cuerpo-público, etc, — que surge la posibilidad de pensar y seleccionar qué práctica corporal va a ser más acertada para poder establecer estas relaciones y, a partir de ello, abordar el problema de intervención.

Ahora, por otra parte, trasladándonos hacia el departamento de Maldonado, los docentes del ISEF presentan algunas diferencias al momento de pensar la especificidad de la Educación Física para con la práctica pre-profesional comunitaria en relación al caso de sus pares montevideanos.

...nosotros lo que tratamos de hacer en la práctica comunitaria, es que los estudiantes pongan en juego todos los conocimientos que adquieren en su carrera, ¿no? La práctica pre profesional comunitaria es transversal, lo que quiere decir que tenemos docentes y se trabaja en áreas de los cuatro departamentos académicos, de todas las áreas de conocimiento del ISEF, y ponemos en juego esas cuatro áreas, y creemos también que es un espacio en ese sentido, que es un espacio infinito. Lo que quiero decir es que ellos tienen muchas opciones, nosotros no les decimos, o no les marcamos el cómo, el cómo lo tienen que definir ellos. [...] para eso hacen primero un trabajo de evaluación diagnóstica del territorio, del lugar específico con que se encuentran, del grupo con el que van a trabajar. En base a eso, ellos establecen los objetos de enseñanza, y por supuesto, tienen que fundamentar todo eso con los conocimientos que adquieren en la carrera en las distintas unidades curriculares. Por eso me refiero que es un espacio muy amplio, tiene muchas opciones, las opciones las toman ellos... (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

...para mí la práctica comunitaria requiere desapegarse de los aspectos privados para colocar lo común sobre la mesa. Entonces, de qué manera el campo específico de la Educación Física se inscribe en esos procesos depende mucho de cada espacio, indudablemente, a partir de su especificidad académica. O sea, porque entonces, [...] para mí, por ejemplo, ir a una plaza y hacer una actividad deportiva, recreativa de la Educación Física y la salud, o de la Educación Física y el ocio... Y bueno, dudaría un poco si es una práctica comunitaria. Si es ir y hacer una actividad que englobe alguna de las especificidades del campo de la Educación Física, ¿ahí sería? ¿La educación física estaría constituyéndose como una práctica en el orden de lo comunitario? No sé, me cabe la duda. [...] siempre buscamos, a partir de la Educación Física, el vínculo con los otros, con las otras, con la comunidad, con las cuestiones comunes, y ver cómo la Educación Física desde su especificidad se inscribe en otros procesos también. Siempre, indudablemente, desde su especificidad. Siempre desde el campo académico y profesional de la Educación Física (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

En este caso, para los docentes de Maldonado, la especificidad de la Educación Física aquí aparece pensada desde otro lugar. Lo específico se presenta como todos aquellos saberes que los estudiantes puedan haber aprendido en su proceso de formación en la licenciatura, saberes aprendidos en otras unidades curriculares, provenientes de las cuatro grandes áreas en las que hoy en día el ISEF centra sus estudios y propuesta de formación —prácticas corporales, tiempo libre y ocio, salud, deporte—. Es decir que, a diferencia de sus pares montevideanos, los docentes fernandinos no parten de pensar la noción de cuerpo en relación con los conceptos de lo común, la comunidad, la participación, el territorio, lo público, etc., para poder establecer qué práctica corporal o qué contenido de la Educación Física poner en circulación para abordar el problema de intervención. Aquí, el estudiante deberá hacer acopio de todos esos saberes de la Educación Física que ha venido trabajando en su proceso de formación académica y elegir cuál es, a su criterio, el que mejor atienda a las necesidades del problema de intervención, tras realizar una evaluación diagnóstica del territorio y sus integrantes.

Este proceso de selección de un contenido específico de la Educación Física que se espera de los estudiantes, si bien, como veíamos, presenta algunas distancias respecto a lo que plantean los docentes montevideanos a partir de pensar las relaciones cuerpo-común, cuerpo-comunidad, cuerpo-participación, cuerpo-territorio, cuerpo-público, etc., de alguna manera sigue recuperando la idea de pensar esto desde lo común. La noción de cuerpo ya no

aparece como lo específico de la Educación Física para pensar estas relaciones y así, determinar una práctica corporal para poner en circulación en el territorio y trabajar sobre el problema de intervención, pero la cuestión de pensarlo desde lo común continúa presente al momento de seleccionar un contenido a enseñar.

Por otra parte, uno de los docentes también resalta que el campo específico de la Educación Física no se inscribe necesariamente en el orden de lo comunitario, únicamente por medio de la realización de actividades deportivas o recreativas aisladas. En realidad, destaca que, será a partir de lo específico de la Educación Física que se intentará establecer un vínculo con el otro, con la comunidad y con las cuestiones comunes. Es decir que, lo específico de la Educación Física aquí aparece a partir de lo que el estudiantado ya trae de su formación, pero también del vínculo que esto pueda establecer con los actores del territorio. De esta manera, intentará definir qué de la Educación Física pondrá a circular para abordar el problema de intervención.

A partir de esto, si lo específico de la Educación Física proviene de todo lo aprendido previamente por el estudiante en otras unidades curriculares —lo cual deja entrever un espectro muy amplio en cuestión—, y en cómo esto se vincula con los integrantes del territorio, ¿Bajo qué criterios se seleccionan estos contenidos si las posibilidades son tan amplias? ¿El criterio lo establecen los y las estudiantes por preferencia o lo establecen los actores del territorio a través de ese vínculo que se busca? ¿La selección del contenido específico de la Educación Física surge del consenso entre estudiantes y actores del territorio, o desde otro lugar?

Por último, retomando el caso de la práctica pre-profesional comunitaria en el departamento de Paysandú, encontramos aún más distancias en relación a la situación de sus pares sureños. La postura de los docentes de esta sede respecto a la especificidad de la Educación Física aquí es un tanto confusa y podría estar reproduciendo algunas imprecisiones.

...yo no la tengo clara, sinceramente, y es lo que desenfoca al estudiante cuando va a iniciar o inicia su práctica. ¿Desde dónde? ¿Dónde estoy? ¿Esto es Educación Física lo que estoy haciendo o no? Claramente se ve ahí que lo que aprende o incorpora el estudiante en la carrera de Educación Física no lo puede trasladar tal cual [...] Entonces, ahí hay un análisis, una reflexión y una permanente búsqueda, porque no se llega a encontrar qué es lo específico, capaz que hay un alto componente emotivo, afectivo, por así decirlo, que se posiciona mucho más sobre aquellos saberes específicos de la Educación Física, por ejemplo, del movimiento, todo es a través de, pero permite esta práctica abordar contenidos quizá de otras disciplinas de forma integrada, por así decirlo (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

...el equipo que viene trabajando hace años, lo que pretende es que cuando nosotros hablamos de la Educación Física para todos, es decir, que nosotros tenemos que tener en esta experiencia la posibilidad, o tenemos que estar preparados para que nuestra Educación Física llegue a todos, no importa su capacidad. Es decir, nosotros tenemos que tener esa adaptación a esos espacios. Que vamos a tener espacios, bueno, de contexto, espacios deportivos dentro de la comunidad, espacios de salud, espacios de recreación. Entonces, el alumno va a tener que conocer previamente esta comunidad, ¿no? Desde diferentes ámbitos, no solamente el lugar donde voy a tener mi práctica, sino el entorno, qué es lo que tiene esta comunidad, qué me puede ofrecer, ¿ta? Fortalezas, debilidades. Para después nosotros trabajar desde la Educación Física en esa institución y brindarles toda la experiencia posible (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

Como podemos observar, para este caso, pensar sobre una especificidad de la Educación Física en términos de la práctica pre-profesional comunitaria representa ciertos problemas, puesto que los docentes entienden que esta idea no está tan clara y que, de cierta forma, podría estar desorientando al estudiantado al momento de pensar su práctica, porque quizá no logren trasladar lo que han aprendido en otras unidades curriculares, lo que identifican como Educación Física a su práctica en territorio, con la comunidad. Se sostiene que, de alguna manera, lo que en realidad ocurre es una constante reflexión y búsqueda, puesto que no se llegaría a encontrar qué es lo verdaderamente específico de la Educación Física allí.

Por otra parte, aparecen otras cuestiones que establecen aún más paralelismos con los casos de la práctica pre-profesional comunitaria en los departamentos de Montevideo y Maldonado. En un momento, uno de los docentes menciona que quizá haya un componente más del orden de lo emotivo o lo afectivo el cual se posiciona sobre los posibles saberes específicos de la Educación Física. Este posicionamiento implica ya un problema, si nos preguntamos lo siguiente: ¿los factores del orden de lo emotivo-afectivo son saberes enseñables íntegramente? ¿Son saberes enseñables desde la Educación Física?

Además, en otro momento, otro de los docentes entrevistados plantea cierta delimitación en la práctica pre-profesional comunitaria que coloca como sinónimo de “Educación Física para todos”, implicando que, primeramente, el estudiante deba conocer a los actores del territorio para luego poder, desde la Educación Física, “brindarles toda la experiencia posible”. Esto podría representar un segundo problema, primero en la interpretación del programa de esta unidad curricular, el cual, como vimos anteriormente, no describe en ningún momento que la práctica pre-profesional comunitaria se traduzca como “Educación Física para todos” y, segundo, es menester realizar cierta observación e interrogarnos si, esta concepción de que desde la Educación Física se le brindará al otro “toda la experiencia posible”, ¿no estaría reproduciendo cierta visión asistencialista? Es decir, ¿es

correcto afirmar que los estudiantes en su práctica le “llevaran la Educación Física” a la comunidad?

Por último, cabe señalar que el posicionamiento sobre cuál sería la especificidad de la Educación Física en lo comunitario encuentra notables heterogeneidades entre las diferentes sedes del ISEF. En el caso montevideano, encontramos que esta especificidad aparece a partir de la noción de cuerpo y las relaciones que esta establece con lo común, la comunidad, la participación y lo público. Para el caso fernandino, lo específico de la Educación Física comprende todos aquellos saberes que los estudiantes ya traen de antemano en su formación, de los cuales deberán hacer acopio y seleccionar en función del problema de intervención concreto, siempre a partir de pensar lo común, lo que implica un espectro muy amplio para ello. Y, finalmente, la situación de Paysandú se presenta un tanto compleja en este sentido, puesto que la especificidad de la Educación Física no encuentra una forma clara, lo que se traduce en una incesante reflexión y búsqueda que a veces podría generarle un problema al estudiante al momento de pensar qué va a poner a circular allí para abordar su problema de intervención concreto, lo cual podría conducir a ciertas imprecisiones de carácter teórico-conceptuales y cierto grado de asistencialismos.

Dicho esto, cabe preguntarse ¿qué determina lo que efectivamente debe o no enseñarse de la Educación Física en lo comunitario? ¿Cómo podemos reconocer lo específico de la Educación Física en lo comunitario en un contexto tan heterogéneo y abarcativo? ¿Bajo qué criterios se seleccionan los contenidos de la Educación Física a enseñar en lo comunitario?

Bien, hasta aquí hemos abordado cómo conciben los docentes de las diferentes sedes del ISEF la práctica pre-profesional comunitaria, y cómo aparece la especificidad de la Educación Física en ella, a partir de lo explicitado por el programa de esta unidad curricular y las cercanías y las distancias en sus interpretaciones. Pero, teniendo en cuenta que a día de hoy la licenciatura del ISEF cuenta con dos espacios de práctica pre-profesional en su malla curricular, integrada, en primer lugar, por la unidad curricular *Práctica pre-profesional I sistema educativo*, y en segundo lugar, por la unidad curricular *Práctica pre-profesional II comunitaria*, siendo esta última el motivo que nos reúne hoy aquí, también sería correcto analizar las cercanías y las distancias que guardan la una con la otra, teniendo en cuenta que ambas constituyen espacios de práctica pre-profesionales de Educación Física.

De esta forma, al preguntarle a los docentes del departamento de Montevideo cuáles serían las diferencias que pueden establecerse entre ambas prácticas, los mismos observan que:

...lo que diría es que perfectamente, vamos a decir, podrían convivir estas prácticas. Eh, y perfectamente se pueden diferenciar, ¿no? Una de otra. O sea que ahí, vamos a decir así, pueden tener su especificidad como también pueden tener su ensamble, ¿no? Su relación. ¿Por qué? Porque perfectamente se puede pensar una escuela, un liceo, una UTU. [...] se puede pensar lo comunitario desde allí. Una escuela puede pensar desde sí lo comunitario. Entonces, por lo tanto, se puede pensar una intervención comunitaria, y allí, la Educación Física como uno de los campos posibles puede pensar el aporte que puede hacer para una intervención comunitaria. Entonces, en ese sentido... ya no te digo un estudiante; un profesional de la Educación Física en una escuela o en un liceo puede hacer una intervención comunitaria. Por lo tanto, puede aprender un estudiante, estando dentro de una escuela, a intervenir en el campo de lo comunitario. ¿Está bien? Ahora, para lograr eso, vamos a decir así, lo que sí es necesario es que lo que esté puesto en juego como objeto, digámoslo así, sea justamente la intervención comunitaria. Que no es, en general, el objeto, digamos, de la escuela. [...] Eh, la escuela se fundó al contrario de todo esto, ¿no? Justamente para sacar a los individuos del ámbito comunitario, si se quiere, digamos así. De ubicarlo en un espacio que no tiene necesariamente que ver con, vamos a decir así, el desarrollo comunitario, sino con el adiestramiento, digamos, para insertarlos en la identidad de un estado que se estaba produciendo. De esto estamos hablando cuando los inicios de la escuela, ¿no? Un estado que estaba en plena constitución, digamos. En formación. Entonces bueno, hoy la escuela, obviamente, puede ser repensada totalmente distinta, [...] Entonces, si bien no hay por qué renunciar a eso, o sea, no hay por qué renunciar a los aspectos, vamos a decir así, generalistas y normalistas de la escuela —es más, te diría que hoy sería imposible renunciar a eso y, por lo tanto, hay que formar dentro de eso—, también, como contrapunto, la escuela podría pensar los aspectos formativos, si se quiere, que tienen más que ver con —y de hecho me parece que lo está empezando a hacer en algún sentido— más con la producción de la ciudadanía, ¿no? Ya no de un actor identificado con una noción de patria, de nación o de estado, sino un actor crítico de su momento socio-histórico, ¿no? Que le permita construir ciudadanía, ¿no? Que le permita establecer posibilidades de cambio, de transformación social, ¿no? [...] Un sujeto autónomo, digamos así, con un pensamiento autónomo, ¿no? [...] me parece que ahí se puede pensar perfectamente lo comunitario con lo escolar. Ahora, claro, si con una práctica escolar, la entendemos solamente como la enseñanza de determinado conocimiento específico, para una unidad específica, para un programa específico el cual se debe reproducir en todas las escuelas del país en una manera cíclica, bueno, sí, evidentemente ahí la posibilidad de lo comunitario está un poco bastante como recortada, digamos así, ¿no? Porque intervendrían otros factores para poder pensar también lo comunitario, que tienen que ver también con el conocimiento y con la enseñanza, ¿no? No es que escapen a ellos. Pero no quizá con el sentido o el formato que le da a veces la reproducción curricular, digamos, de un programa nacional, ¿no? (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

Por un lado, lo primero que destaco es esta cuestión de que no hay un marco que contenga... No hay un marco institucional, no hay un programa que contenga o que defina previamente lo que yo tengo que hacer. Y eso me da una libertad por un lado y un problema también. Porque es muy amplio lo que yo puedo hacer. Pero como les decía antes, nosotros lo que tratamos de transmitir al estudiante es cómo pensar el problema y cómo pensar la práctica. O sea, ¿qué es lo que voy a hacer? Entonces, eso me lleva un tiempo. Y a veces es como: “Bueno. ¿Qué hago?” Porque, en general, el estudiante viene acostumbrado a que entra a trabajar en un lugar y planifica en función de lo que va a enseñar. O sea, ya está predeterminado lo que yo tengo que enseñar ahí, ¿no? Y en caso de lo comunitario, yo eso no lo tengo predeterminado. Incluso no lo tengo porque no repito lo que se hizo el año pasado. ¿Ta? Si lo tomo como antecedente y es una punta que tengo para pensar. Que es muy importante, porque yo no arranco de cero, hay una construcción que viene siendo y en función de eso yo planifico. ¿Ta? Pero no hay una estructura que a mí me diga que estos son los contenidos que yo tengo que enseñar, y después veo la forma en que los enseño o cómo transmito eso, ¿no? Pero es como mucho más artesanal, ¿no? Y a la vez, más difícil, por un lado, ¿no? Podría pensarse desde estos dos lugares, o sea, puede ser más difícil porque es más amplio y no sé qué hacer, ¿no? Qué es lo que me da el parámetro para hacer, y es por eso que transmitimos el contenido de lo comunitario, cómo pensar ahí para que eso no sea difícil y pueda encauzar mi práctica hacia un lugar determinado, ¿no? (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

A priori, podemos destacar algunas aspectos sumamente interesantes en las palabras de los docentes para pensar estas cuestiones, puesto que, como podemos observar, si bien ambas prácticas pre-profesionales mantienen diferencias en cuanto a objetivos, espacios, especificidades, etc., también existe la posibilidad de que encuentren comunión, ya que, a decir de los docentes, lo comunitario tiene posibilidad de ser pensado dentro del sistema educativo, ya sea en la escuela, en los liceos, etc., siempre y cuando lo que esté puesto en juego allí sea la intervención comunitaria, cuestión que puede representar una distancia con los cometidos originales del sistema educativo. Continuando con los docentes, los objetivos de la escuela tendrían una implicancia orientada más hacia lo normalista y una herencia que supone la inserción en la identidad del estado, que la acompaña desde sus inicios, cuestiones que, aparentemente, alejarían la posibilidad de intervención comunitaria dentro del sistema educativo, puesto que la intervención comunitaria tendría otras implicancias referentes a la construcción de ciudadanía, de un actor crítico de su momento socio-histórico concreto, un sujeto autónomo con posibilidades de transformación social, cuestiones que implicarían una distancia con la inserción de los sujetos en nociones como patria, nación o estado.

Sin embargo, si bien existiría esa posibilidad de relación entre la intervención de ambos espacios de práctica, lo que destacan los docentes como principal diferencia entre ellos, refiere a la presencia de un programa ya preestablecido que oficia de guía para la selección de contenidos y la planificación de la enseñanza, el que no posee la intervención comunitaria. Es en este momento donde los docentes marcan un contrapunto entre la práctica comunitaria y la del sistema educativo, puesto que, a decir de los mismos, la reproducción de un programa curricular estandarizado de forma masiva en el país, alejaría los objetivos y por tanto, la posibilidad de intervención compartida entre lo comunitario y el sistema educativo, puesto que, en la práctica comunitaria, no hay un marco o programa que defina lo que se deberá enseñar, lo cual representaría, por un lado, cierto grado de libertad, pero por otro lado, también implicaría el un problema asociado a esa gran amplitud a la que se enfrenta el estudiante al momento de pensar qué deberá poner a circular, o que deberá enseñar de la Educación Física en el territorio para poder realizar su intervención. Aquí, es menester rescatar esta noción de “artesanal” que trae uno de los docentes entrevistados, en relación a esta cuestión ya abordada con anterioridad, referente a la necesidad de crear en conjunto con los actores del territorio aquello de la Educación Física que será puesto a circular allí, para que el estudiantado pueda realizar el proyecto intervención comunitaria.

Ahora bien, trasladándonos hacia el caso del departamento Maldonado encontramos notables similitudes con lo planteado por los docentes en relación con sus pares montevideanos. Estos nos comentan que:

La principal diferencia es que, en el sistema educativo, los tres pilares de la enseñanza ya están bien establecidos. Y cuando digo tres pilares me refiero al conocimiento, al lenguaje y a los sujetos. En la práctica profesional comunitaria, el sujeto en un principio puede no estar establecido, si bien los estudiantes, muchas veces utilizan espacios que ya han sido utilizados años anteriores, a nosotros nos gusta también todos los años buscar espacios nuevos, y enseñamos a ellos cómo encontrar esos sujetos de enseñanza, ¿no? [...] Acá la dificultad es que ustedes no tienen un grupo armado, ustedes no van a llegar y ya va a estar el grupo fijo —como sucede en la escuela o en el liceo que el grupo está fijo durante todo el año por estar en un sistema obligatorio—, acá la gente participa de forma voluntaria. Entonces, primero hay que generar el espacio. A veces se genera desde cero... Incluso trabajamos en lugares donde no hay profesores de Educación Física interviniendo o haciendo sus prácticas. Entonces, ¿cómo transformamos un espacio público en un aula de enseñanza? Bueno, ahí se parte de una base que en los estudios generales de la enseñanza está establecido como que existe. Entonces, el primer trabajo en la práctica comunitaria es la convocatoria. Es convocar sujetos para enseñar, para enseñarles, ¿no? Sujetos de enseñanza. Entonces, ahí está la primera dificultad. Hay que convocar, hay que saber cómo convocar, cómo establecer un espacio para que sea propicio para la enseñanza, cómo los convocamos, y una vez que se convoca determinada cantidad de personas, de participantes —nosotros les llamamos participantes. [...] Ahí hay una cosa que difiere bastante de la otra práctica. Es un problema que no está en la otra práctica. En la práctica comunitaria el grupo hay que crearlo y hay que mantenerlo después, y que la gente participa de forma voluntaria, se acerca a esa instancia de enseñanza por voluntad propia y por interés. [...] Y después, además, tienes que determinar todos los contenidos. Acá no se sigue un programa que está establecido por el CEIP, ¿no? Acá el programa lo elaboran ellos, el programa va a ser su proyecto, y bueno, ahí tienen que fundamentar lo que ellos consideran que es necesario o relevante para la enseñanza, y el por qué de cada una de esas cosas. [...] esa es la principal diferencia y la principal dificultad... (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

...en caso de la práctica profesional uno, [...] nos inscribimos en instituciones que tienen su lógica, su funcionamiento, y a la cual nos tenemos que adecuar, académica como curricularmente, ¿no? Me parece que en la práctica profesional dos, la PRAPRO dos, este universo normativo se construye, justamente, en el diálogo con los actores comunitarios, otras instituciones que actúan en las comunidades en las cuales nosotros actuamos, y con las cuales establecemos sinergia. O sea, en los propios vecinos, vecinas de los diferentes territorios en los que nosotros interactuamos, me parece que hay una posibilidad de participación, de construcción a lo colectivo, en donde la Educación Física aporta su granito de arena mayor, por las propias características de los ámbitos (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

Primeramente, cabe señalar que la postura de los docentes fernandinos respecto a estas cuestiones guarda una fuerte similitud con lo que comentaban sus pares montevideanos, puesto que vuelve a hacer aparición esta noción de que la principal diferencia entre la práctica en sistema educativo y la práctica comunitaria, radica en que esta última no se rige por un programa ya preestablecido al cual el docente se debe adecuar académica y curricularmente, como el caso de la primera, sino que el programa deberá ser elaborado por los estudiantes en la construcción de su proyecto de intervención, la cual se realizará en diálogo con los actores del territorio, lo que vuelve a traer esta dificultad de la extrema amplitud a la que uno se enfrenta para seleccionar qué de la Educación Física se podrá a circular en el territorio, como pudimos observar con anterioridad.

Por otro lado, los docentes fernandinos no solo comparten esta visión acerca de un programa no preestablecido de antemano, sino que también plantean que, a diferencia de la práctica en sistema educativo, los sujetos de la enseñanza tampoco se encuentran preestablecidos. Esto, debido a que la asistencia es de forma voluntaria, no siempre se contará con los mismos sujetos, ya que a diferencia de la escuela estos espacios no son de carácter obligatorio. Es por eso que los docentes plantean que el primer trabajo que implica la práctica comunitaria es el de la convocatoria, puesto que el grupo con el que se vaya a trabajar deberá ser construido y mantenido por los estudiantes y la comunidad implicada para poder llevar a cabo su intervención, donde poner a circular un contenido de enseñanza de la Educación Física allí.

Por último, dirigiéndonos hacia el departamento de Paysandú, encontramos ciertas solidaridades que dan continuidad a lo que los docentes montevidianos y fernandinos ya venían planteando. Estos comentan que:

...la rigidez de una sobre la otra. Pero no una es mejor que la otra, ¿sí? Pero también tiene que ver con los sistemas, no con la práctica en sí, ¿se entiende? El sistema formal o el sistema de la práctica profesional en escuela y liceo es sumamente rígido porque el sistema es así, ¿sí? El sistema educativo uruguayo es así. Sin embargo... Y bueno, esto se veía, ahora no se ve tanto porque ambas prácticas pueden ser simultáneas o en diferente momento, es decir, yo puedo hacer la dos antes que la uno, o puedo hacer la uno antes que la dos, o puedo hacer las dos simultáneas. Desde nuestra experiencia, cuando el estudiante hacía primero la uno y después la dos llegaba con mayores fortalezas. Mucha fortaleza. Desde su postura, su actitud, su compromiso, su forma de enfrentarse a la planificación, y a la propia gestión de la práctica. Ahora, cuando se da al revés les cuesta mucho más, ¿sí? (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

...nosotros, a veces, la diferencia que hacemos con los gurises en las prácticas o en las teorías es que cuando voy a la escuela, voy al liceo, está todo como más estructurado, hay un programa a seguir, hay una forma ¿no?, de cómo transitar en esa institución la escuela, liceo, ¿no? Y en estas prácticas, más allá de que tengan como una estructura, o tengan como objetivos institucionales, es como algo más flexible que yo. En mi práctica puedo como tener otra forma de moverme en esa institución y de generar muchas propuestas en conjunto porque nosotros ahí trabajamos teniendo en cuenta las necesidades que tiene esa población, esa comunidad, ese lugar, ¿ta? [...] desde mi experiencia, como que en la práctica no formal tiene como más... No sé si decirte tiempo o espacios, para estar más cerca de la gente, ¿entendes? Es decir, yo no solamente voy a dar la clase ¿no?, en mi práctica. [...] puedo compartir con la gente en su espacio y puedo conocer más de cerca lo que yo ya te dije, las necesidades, las dificultades, conocer un poco más sus inquietudes. Y tal vez en una práctica escolar o liceal yo tengo como más acotado eso, ¿no? Voy, doy la clase, tengo que cumplir, como yo les digo, un cierto programa, lograr ciertos parámetros de enseñanza, [...] Eso, para mí, es la gran diferencia que después la encontramos en los estudiantes cuando llegan con la práctica uno y como que vienen muy estructurados, y esta es como más... No quiere decir que hagamos cualquier cosa, sino que tengo la posibilidad de esto que yo les digo de la flexibilidad (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

Para este caso, los docentes sanduceros, al igual que sus pares sureños, hacen hincapié en que la principal diferencia entre la práctica en sistema educativo y la práctica comunitaria, está dada por la presencia y rigidez de un programa ya preestablecido en el primer caso, implicando que la práctica comunitaria presentaría, al contrario, una mayor flexibilidad

debido a la inexistencia de un programa que determine su funcionamiento de antemano, puesto que la práctica comunitaria no representaría únicamente ir a dar una clase, sino que la diferencia también está en que permite cierto grado de acercamiento hacia los actores del territorio, estableciendo otro tipo de vínculo que quizá no se consiga en la práctica del sistema educativo.

Por otra parte, los docentes también plantean algunas cuestiones interesantes que tienen relación, más que nada, con el plan de estudios de la licenciatura. Estos nos dicen que existe cierto grado de diferencias si los estudiantes que ingresan a la práctica comunitaria, lo hacen luego de ya haber transitado por la práctica en sistema educativo, la cual se encuentra con anterioridad en dicho plan, siendo más enrevesada la situación para aquellos estudiantes que aún no cursaron esta última, o que la empiezan a cursar en simultáneo con la práctica comunitaria. Los docentes destacan que en el caso de los estudiantes que ya transitaron por la práctica en sistema educativo antes de ingresar a la práctica comunitaria, traen consigo algunas fortalezas relevantes que favorecen el abordaje de esta última, afirmando que los que no la han cursado o los que la comienzan a cursar en simultáneo con la práctica comunitaria, les implica una mayor dificultad⁷. Sugieren que este tipo de dificultades se subsanaría en mucho, si la práctica en sistema educativo se deba cursar con anterioridad a la práctica comunitaria.

Para dar cierre a estas cuestiones referidas a las nociones de una práctica pre-profesional comunitaria, a partir de las diferentes sedes del ISEF, podemos anticipar que existen tanto cercanías como diferencias entre estas, y en cómo interpretan el programa de dicha unidad curricular. En general, aparece una cercanía mayor entre los casos de Montevideo y Maldonado, con sus respectivas distancias, aunque para el caso de Paysandú aparece un mayor alejamiento en la interpretación de la práctica pre-profesional comunitaria en relación tanto al programa, como a sus pares sureños.

Por otra parte, en relación a cuál sería la especificidad de la Educación Física en lo comunitario, pudimos observar que, en el caso montevideano particularmente, aparece a partir de la noción de cuerpo y las relaciones que esta establece con lo común, la comunidad, la participación y lo público. Es decir, que es a partir de pensar la noción de cuerpo en relación a todas estas cuestiones lo que daría a la práctica pre-profesional comunitaria una

⁷ Esta diferencia entre los estudiantes que ingresan a la práctica comunitaria proviene de la muy tensionada característica de que ambas prácticas pre-profesionales no tengan un orden esclarecido en el que se deban cursar, ya que el plan de estudios no indica a la previatura de una de ellas como limitaciones para el cursado de la otra.

especificidad para con la Educación Física. Para el caso fernandino, lo específico de la Educación Física comprende todos aquellos saberes que los estudiantes ya traen de antemano en su formación, de los cuales deberán hacer acopio y seleccionar en función del problema de intervención concreto, siempre a partir de pensar lo común, lo que implica un espectro muy amplio para ello. A su vez, la situación de Paysandú presenta algunas complejidades en este sentido, como ya pudimos visualizar, debido a que la especificidad de la Educación Física no encuentra una forma clara, lo que se traduce en una incesante reflexión y búsqueda que a veces podría generarle un problema al estudiante al momento de pensar qué va a poner a circular allí para abordar su problema de intervención concreto, lo que podría acarrear, como pudimos visualizar anteriormente, algunas imprecisiones teórico-conceptuales con peligro de una reproducción asistencialista.

Por último, la puesta en comparación de la práctica comunitaria con la práctica en sistema educativo del ISEF, deja entrever cierta linealidad en relación a cómo los docentes de las diferentes sedes coinciden en que la principal diferencia entre ambas es la presencia de un programa prescrito en esta última, el cual implica un marco que ya determinaría un recorte sobre qué de la educación Física se enseñará, programa que no se encuentra presente desde la perspectiva de la intervención comunitaria, implicando un espectro de difusa amplitud al momento de seleccionar los contenidos a enseñar y construir el proyecto de trabajo.

A su vez, también resuenan otras cuestiones que presentan los docentes fernandinos y sanduceros respecto a que, en primer lugar, en la práctica comunitaria los sujetos de enseñanza no están consolidados, como en caso de la práctica en sistema educativo, puesto que, al ser un espacio de asistencia voluntaria, no necesariamente se podrá contar con los mismos participantes, no pudiéndose tampoco asegurar su continuidad año a año. En segundo lugar, aparecen algunas diferencias que plantean los docentes, las cuales tienen que ver con cuestiones más referentes al plan de estudios de la licenciatura, en relación al orden en que estas prácticas pre-profesionales son cursadas, y las implicancias de esto en el desempeño de los estudiantes al momento de ingresar a la práctica comunitaria.

Avanzaremos, a partir de aquí, en profundizar respecto de las concepciones de enseñanza en torno al trabajo comunitario que se lleva adelante en la práctica pre-profesional objeto de análisis de nuestro trabajo.

4.2 - Cómo se concibe o qué se dice sobre la enseñanza en trabajo con la comunidad, en las diferentes sedes del ISEF

Para este segundo momento, nuestro trabajo pretende tomar un viraje hacia cómo se concibe la enseñanza y en cómo se ve implicada la misma en el caso de la práctica pre-profesional comunitaria de las diferentes sedes del ISEF, según los docentes que integran esta unidad curricular hoy en día. Cabe señalar que el programa curricular de la misma no especifica en ningún momento una conceptualización de la enseñanza en general, o de la enseñanza de la Educación Física en el trabajo con la comunidad. Esto presenta un punto ciego a la hora de intentar desentrañar cuál sería el cometido del profesional-docente de la Educación Física en la intervención comunitaria, como enseñante de este campo del saber, a partir de la matriz objetiva de esta unidad curricular.

De esta manera, a través de un recorrido por las palabras de los docentes que integran la práctica pre-profesional comunitaria a día de hoy, intentaremos comprender las cuestiones referentes a la enseñanza, a la enseñanza de la Educación Física y a la enseñanza de la Educación Física para el caso de esta unidad curricular, a partir de las siguientes interrogantes: ¿Cómo conceptualizan los docentes la enseñanza? Por lo tanto, ¿qué sería enseñar? ¿Dónde está ubicada la centralidad para con la formación del estudiantado, es decir, el propósito en relación a lo que este debería aprender en esta unidad curricular? ¿Qué saberes de la Educación Física se espera que el estudiantado ponga en circulación en su intervención?

Primeramente, abordaremos lo que los docentes de la sede del departamento de Montevideo nos comentan al consultarles cómo conceptualizarían la enseñanza:

...¿es posible o no enseñar y qué es lo necesario para que eso sea posible? Necesitamos actores, digamos, y necesitamos un campo de conocimiento y de saber. Y pone eso en funcionamiento. En la medida en que eso se pone en funcionamiento, determina que un actor más cercano al campo de conocimiento que está puesto en juego sea el actor que pueda enseñar y poner en funcionamiento a otro actor que va a ser enseñado, en ese campo de conocimiento y de saber. Lo digo así, de esta manera, estructuralmente porque en cuanto el campo pudiese variar, y el actor que era enseñado pueda tener una cercanía mayor con ese saber, y el actor que enseñaba una cercanía menor, esto se puede cruzar. ¿Está bien? El rol puede cambiar, digamos así, ¿no? No sería lo ideal frente a una propuesta de un enseñante y un enseñado... Yo qué sé, en una escuela, etc, etc. Pero puede suceder, ¿no? [...] entonces bueno, me parece que el enseñar tiene que ver con eso, ¿no? En algún sentido con cómo uno que se propone enseñar acerca o pone en funcionamiento ese campo de conocimiento y de saber a otro sujeto que no está cercano en ese campo. Eso puede implicar metodologías, puede implicar didáctica, puede implicar un montón de cosas más, ¿no? Pero, eh, no es, a mí criterio, la didáctica lo que funda en ese sentido a la enseñanza, sino que es efecto, justamente, de la enseñanza, ¿no? [...] O sea, lo que estoy planteando no es negacionista de la didáctica, ¿no? Sino que parto, digamos así, para pensar esto, del conocimiento y el saber como el centro, digamos. No de la metodología. [...] El enseñante, para mí, es el que más... el

que domina el campo de conocimiento que va a enseñar, y que por lo tanto, determina algún tipo de forma de hacerlo. Como consecuencia (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

Para mí, enseñar es acercar o transmitir un conocimiento a alguien que quiera aprender. A un otro que quiere aprender algo. [...] En el caso de la práctica comunitaria tiene que ver con poder acercar esta idea de lo comunitario y lo común, a cómo relacionar eso con la Educación Física, ¿no? (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

Para este primer caso, se puede observar que los docentes montevidianos plantean la enseñanza de forma diferente, dejando entrever notables distancias entre uno y otro. Por un lado, se plantea la enseñanza, como producto de la puesta en funcionamiento de determinados actores —un enseñante y un enseñado— y un campo de conocimiento y de saber, dónde enseñar implica que, un sujeto que se encuentra en una posición de mayor cercanía con ese conocimiento y ese saber, intenta poner a otro sujeto, quien se encuentra en una distancia menor respecto a estos, en relación con los mismos. Es decir, que este posicionamiento recupera aquella noción Chevallariana del sistema didáctico, aquella triple relación enseñante-saber-enseñado en la cual dos sujetos que se encuentran en diferentes distancias respecto al saber, establecen una relación en la cual este último está puesto en el centro de la misma, postura que comparte este docente. Por otra parte, otro docente plantea la enseñanza como la transmisión de un conocimiento a alguien que quiera aprender, o alguien dispuesto a hacerse de ese conocimiento, cuestión que presenta cierta discontinuidad en relación a lo que venía planteando el primer docente, puesto que desde esta segunda perspectiva, la enseñanza ya no implicaría la puesta en funcionamiento de la mutua relación de los sujetos con el saber, sino que quien se encuentra en dominio de este último sería únicamente el docente que, por consiguiente, sería capaz de transmitirlo a un otro que no lo tiene o no lo domina, por lo tanto, no estaría en relación con el saber. Desde este lugar, el centro ya no está puesto en el saber, sino en el docente, cuestión merecedora, quizá, de cierto cuestionamiento.

Otra distancia interesante es: ¿Cuál es el objeto de enseñanza?, el que para el primer docente es el campo de la Educación Física, y para el segundo, la idea de comunidad que hará centro para, en todo caso, pensar su vínculo con, por ejemplo, la Educación Física. En este sentido, y en el segundo caso, se desplazaría el trabajo de enseñanza de la práctica pre-profesional de la especificidad propia de aquel campo de saber anunciado —para la enseñanza por el primer docente entrevistado—, pasando a un efecto de la comunidad, o a una metodología, a un cómo poder relacionar lo común de la primera noción con la Educación Física, adjetiva o subsidiaria a la idea primaria.

Continuando con las concepciones sobre enseñanza, observemos ahora el caso de los docentes de la sede de Maldonado, el cual mantiene considerables similitudes con el de sus pares montevideanos. Al preguntarles de qué manera conceptualizarían la enseñanza, estos plantean que:

...la enseñanza existe en virtud del conocimiento, busca la transmisión del conocimiento, y para eso, es necesario también un medio. El medio, por lo general, es el lenguaje. Y después bueno, un sujeto de enseñanza, pero a su vez, eso es la base, ¿no? A su vez después, bueno, ya se transforma, se puede transformar en un acto político a largo plazo, ¿no? Eso es como una etapa más a largo plazo, sus dimensiones, ya sean política, pedagógica, se necesita más tiempo para eso. No creo que sea de un momento a otro que se da (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

...la enseñanza es una cuestión totalmente distinta al aprendizaje, no se asienta sobre la posibilidad de transmitir a un sujeto, al sujeto de la psicología, al sujeto de la unidad psíquica, no es sujeto, escapa de la posibilidad evolutiva de desarrollo. Por ende, no hay como algo que transmitir a un otro y se deroga esta posibilidad de transformación empírica del sujeto a través del acto de enseñanza [...] se concibe a partir de esta perspectiva teórica la enseñanza, como un estado de situación en el cual no hay uno que enseña y aprende, no hay un recipiente y uno que vuelca sobre un recipiente, sino que es un estado en el que docente-alumno, se inscriben, un estado de situación que exige un vínculo con el saber... (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

Para este caso, es posible denotar ciertas continuidades entre las palabras de estos docentes con lo que ya planteaban sus pares montevideanos, a partir de que, por un lado, observamos que vuelve a aparecer esta noción de la enseñanza, definida esta vez, como un “estado de situación” donde docente y estudiante establecen un vínculo con el saber, más esto implicaría una imposibilidad de concebirla esencialmente como transmisión de un conocimiento de un sujeto a otro, en el entendido de que “no hay un recipiente sobre el cual se debe volcar el conocimiento”. Además, también se marca una distancia con la noción del proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que se hace la salvedad de que estos representan cuestiones no homogéneas, lo que impediría el resultado de una como consecuencia de la otra.

Sin embargo, en consonancia con el caso montevideano, en segundo lugar observamos que, igualmente, la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimiento vuelve a hacer aparición. Si bien es posible establecer ciertas concordancias en relación a que la enseñanza “existe en virtud del conocimiento” (y del saber), uno de los docentes plantea esto en función de que la enseñanza “busca la transmisión de conocimiento”, observando, nuevamente, la existencia de distancias entre los propios docentes al momento de conceptualizar la enseñanza.

Trasladémonos ahora hacia la sede del ISEF en el departamento de Paysandú. Al consultarle a los docentes cómo conceptualizarían la enseñanza, encontramos en sus palabras

mayores distancias en relación a sus pares sureños, donde la visión más predominante, en este caso, se inclinaría hacia la enseñanza como transmisión de conocimiento. A decir de los docentes:

...bueno, tengo como dos conceptos. Uno de aquella vieja guardia que decía que le tengo que transmitir determinado conocimiento, y otro, que es un proceso en el cual el otro adquiere por sí solo y adquiere mediante la conexión con el mundo, ¿ta? Entonces bueno, ¿para qué estoy ahí? sería el tema. Si yo quiero conceptualizar cómo la enseñanza es aquel proceso que le permite al otro, a partir de situaciones dadas... Porque para eso nos formamos también ¿no? Nosotros formamos formadores. En algún aspecto también enseñamos a enseñar, por así decirlo, ¿ta? Entonces, bueno, es como habilitar todas aquellas oportunidades posibles para que el otro descubra de qué manera va aprendiendo (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

...para mí, sería como transmitir conocimientos, ¿no? Transmitir experiencias, transmitir, me parece, como formas de ver, en nuestro caso, la Educación Física. Y también, creo que sería ida y vuelta, ¿no? Nosotros como docentes aprender de esas personas, de esa comunidad, de esa institución, que creo que ahí fortalecería desde ambos lugares. Es decir, yo creo que a esa persona donde nosotros hacemos incidencia le debe quedar un aprendizaje, le debe quedar algo, es lo que creo que nosotros queremos transmitir, los profes, de que lo hacemos por algo, para mejorar su calidad de vida, para cambiar el entorno, para cambiar la realidad, ¿no? Para dar oportunidades. Me parece que eso. Para mí, sería en esas palabras lo que sería la enseñanza en este ámbito (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

En una primera instancia, aparece un reconocimiento de la existencia de por lo menos dos perspectivas que operarían sobre la noción de enseñanza. Por un lado, se recupera la “vieja noción” de esta como transmisión de conocimiento que ya hemos visto con anterioridad, y por otro, se plantea la enseñanza como un proceso en el cual el otro adquiere, por sí solo, el conocimiento mediante la conexión con el mundo. Esto último podría implicar un problema de precisión conceptual, puesto que ¿la adquisición del conocimiento no sería una cuestión perteneciente a la esfera del aprendizaje? ¿Definir la enseñanza de esta manera no implicaría una sinonimia entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, no conlleva esto ciertas imprecisiones conceptuales?

Por otra parte, la cuestión de la enseñanza como transmisión de conocimiento continúa tomando presencia en las palabras de los docentes. Sin embargo, es posible observar ciertas incongruencias, puesto que también aparece la idea de que la enseñanza representa un “ida y vuelta”, en tanto que la posibilidad de aprender es mutua, es decir que, así como el estudiante puede aprender algo a partir de la propuesta de enseñanza que propone el docente, este último también tiene posibilidad de aprender y/o transformar algo de lo que ya sabe en el transcurso de su propia intervención en el acto de enseñanza y en la interrelación con el estudiante. Pero, tomando en cuenta que aquí la enseñanza está puesta en términos de transmisión de conocimiento, ¿esta idea de “ida y vuelta” no implicaría una distancia en relación a esta noción de la enseñanza? Anteriormente, encontrábamos que la enseñanza en

términos de transmisión de conocimiento representa el dominio del conocimiento por parte del docente y la ausencia del mismo en el estudiante, por lo cual, la tarea del docente recaería en “llenar ese espacio vacío” en este último. Entonces, ¿cómo podría tomar lugar esta idea de “ida y vuelta”, si el conocimiento se encuentra únicamente en propiedad del docente? ¿La idea de “ida y vuelta” aquí planteada, no implicaría cierta ruptura con la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimiento? ¿La posibilidad de “ida y vuelta” no se correspondería mejor con una noción de enseñanza donde la centralidad esté puesta en el saber y no en los sujetos?

Posteriormente, en otro momento, se plantea que lo que se intenta transmitir tiene como finalidad “mejorar la calidad de vida”, “cambiar el entorno”, “cambiar la realidad” y “dar oportunidades”. Esto aparece en las palabras de uno de los docentes como lo que implicaría la enseñanza en estos ámbitos de trabajo con la comunidad. Cabe resaltar, que nos encontramos aún en una perspectiva de la enseñanza como transmisión de conocimiento, por lo tanto, como observábamos con anterioridad, la propiedad del saber y el conocimiento recae en el docente, donde el estudiante habita en la ausencia. Entonces, asumir la efectividad de dichos fines en la intervención en el acto de enseñanza, desde esta perspectiva, ¿no implicaría la exclusión del estudiante en su construcción si se lo considera como sujeto en ausencia de saber? Dichos fines, considerados como consecuencia directa de la enseñanza de la Educación Física en el trabajo con la comunidad, ¿no conllevaría cierta cuota asistencialista en una perspectiva de la enseñanza donde la centralidad habita en el docente como sujeto de dominio del saber y no en el saber propiamente dicho?

Muy bien, hasta aquí hemos abordado cómo se concibe la enseñanza por parte de los docentes de la práctica pre-profesional comunitaria de las diferentes sedes del ISEF. Como se puede observar, estas presentan grandes heterogeneidades, no sólo entre sedes, sino también entre los propios docentes de cada una de ellas. A grandes rasgos, es posible denotar dos vertientes entre dichas perspectivas, una en la que los sujetos se ponen en relación con el saber y donde la centralidad recae en este último, y otra, donde la enseñanza es considerada como transmisión de conocimiento de un sujeto en posesión del saber a otro que se encuentra en ausencia de este, acarreando una herencia quizá más tradicional de este concepto, de la cual es posible extraer algunas cuestiones de pertinente análisis crítico.

A continuación, para intentar dar mayor profundidad a la cuestión de la enseñanza en la práctica pre-profesional comunitaria, cabe preguntarse ¿dónde ubican los docentes la

centralidad para con la formación del estudiantado, es decir, el propósito en relación a lo que este debería aprender en esta unidad curricular? En este sentido, dirijámonos primeramente hacia la sede del ISEF en el departamento de Montevideo. Al respecto de estas cuestiones los docentes opinan que:

Los criterios que se marcan en el programa como centrales es que el estudiante pueda vincularse a un campo de conocimiento en el cual están involucradas estas nociones [...] como comunidad, territorio, participación, público, etc. Que son las que están funcionando, entendemos nosotros, cuando estamos en una intervención comunitaria, ¿no? [...] Entonces, nos parece que es primordial que el estudiante pueda acercarse a ese campo de conocimiento para poder develar lo que sucede en el territorio cuando interviene, pero desde la particularidad del campo de la Educación Física, que esto es lo importante, ¿no? O sea, acercarse a ese conocimiento desde la mirada de las prácticas corporales. Acá con práctica corporal no estoy usándolo como adjetivo de una práctica específica, sino como todas aquellas prácticas que entendamos [...] relevantes para el campo de la historia, de la cultura y la sociedad en el recorte específico de la Educación Física. [...] Como lo pueda hacer el deporte, como lo pueda hacer el juego, como lo pueda hacer la danza, como lo pueda hacer la gimnasia, entre otras, ¿no? Que sí serían de nuestra incumbencia. Entonces, lo que nos importa, en ese sentido, es cómo el estudiante comprende, se acerca al conocimiento de esta relación entre práctica corporal y comunidad, por ejemplo, ¿no? Para poder, desde la comprensión de esa relación, establecer una propuesta de enseñanza acorde y coherente a los objetivos que se pueda plantear en esa intervención. [...] Para eso tengo que saber qué cosa es lo que quiero enseñar, y por qué esa cosa que quiero enseñar, ese conocimiento que quiero enseñar, tiene relación con el objetivo que me pueda proponer. El desarrollo de la participación, la construcción de una ciudadanía, la ampliación de lo público, no sé, etc. En todas esas cuestiones el cuerpo, vamos a decir así, o las prácticas corporales se ponen en juego. No en términos de medio. ¿Está bien? Me parece que esto es algo importante y que cuesta mucho, y que es una ruptura que estamos intentando hacer, que es que no aparezca la Educación Física o las prácticas corporales como medio para la ciudadanía, medio para lo público, para la comunidad. Como una herramienta, sino en sí misma. ¿Por qué? Porque, justamente, cuando logramos comprender la relación, por ejemplo, entre el cuerpo y lo público, podemos entender que en el desarrollo de una práctica corporal se está poniendo en juego lo público. [...] No es que los siento a los gurises y les explico qué es lo público. No. Cuando estoy enseñando una práctica corporal se está poniendo en juego allí el conocimiento sobre lo público. ¿Está bien? Entonces, cuando yo logro poder ver eso, puedo ver cómo la enseñanza de la práctica corporal implica la enseñanza de determinada relación con lo público, ¿no? [...] No es un medio para aprender lo público, vamos a decir así, sino que lo público está en juego en el cuerpo. ¿Está bien? [...] cuando el estudiante está reproduciendo, o cualquier niño, o persona adulta está reproduciendo determinada práctica, está reproduciendo determinadas concepciones, determinadas cuestiones ahí sobre el cuerpo, sobre las prácticas, sobre la historia de eso, etc. [...] y determinamos, bueno, esto lo enseño, esto quizá no, esto quizá está bueno establecer una crítica sobre esta enseñanza, sobre esta concepción del deporte, o sobre esta concepción del juego, o sobre esta concepción de la recreación, no sé. Entonces, en ese sentido es que pensamos la enseñanza (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

Hay un campo teórico, ¿no? Que nosotros queremos enseñar en alguna medida. Y después, cómo ese campo teórico se pone en juego en un lugar específico que es la práctica, ¿no? No importa dónde me haya tocado. Que es muy diverso. Cómo ese contenido teórico se pone en juego y se relaciona con la Educación Física, y con ese espacio donde yo tengo que articular todas esas... Es como una lupa para mirar la Educación Física ahí, en ese lugar, ¿no? Entonces, como les decía, bueno, voy a elegir determinados contenidos que a la vez se pongan en relación con esa idea de lo comunitario, o con esa idea de territorio, que articule. [...] Y luego hay otro ejercicio que es... Son como dos ejercicios. Por un lado es ese, comprender el campo teórico. Porque hay que comprenderlo, [...] Y después, establecer una relación con la Educación Física ahí, y poder pensar qué elementos de la Educación Física voy a tomar para poder lograr llevar adelante mis objetivos. Entonces, si, la centralidad es cómo articula lo comunitario, toda esta teoría de lo comunitario con la Educación Física. ¿Qué es lo que hay que enseñar? No está predeterminado qué enseñar ahí. Para el estudiante, ¿no? ¿Qué tengo que enseñar en función de...? No. O sea, que hay un campo teórico y lo que voy a enseñar lo articulo en función del espacio, en función del problema... (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

A partir de las palabras de los docentes montevidianos, se observa un consenso en relación a la presencia de un campo teórico y de conocimiento, el cual involucra nociones ya tratadas con anterioridad —comunidad, lo común, lo público, territorio, participación, etc.—, a las cuales el estudiante debe acercarse para lograr identificar y comprender lo que sucede en el territorio durante su intervención, a partir de lo que la especificidad que la Educación Física le permita, es decir, intentar acercarse a estos conceptos mediante la selección de determinadas prácticas corporales que se consideren “relevantes para el campo de la historia, de la cultura y la sociedad en el recorte específico de la Educación Física”, que se pondrá a circular en el territorio como objeto de enseñanza. Aquí yace la centralidad de la propuesta de formación de la práctica pre-profesional comunitaria, según los docentes montevidianos. Es decir, que en la instancia de enseñanza en la cual se ven involucrados los docentes, el saber y los estudiantes en el marco de esta unidad curricular, lo que se intenta hacer allí refiere a la enseñanza de este campo teórico y conceptual, el cual le permita al estudiante identificar y comprender lo que sucede en el territorio, para intentar abordarlo estableciendo un vínculo con determinada práctica corporal que le permita acercarse a los objetivos de su intervención.

Continuando con los docentes, podrían establecerse dos ejercicios o dos momentos en la instancia de enseñanza de esta unidad curricular. Por un lado, la comprensión de los conceptos ligados a las nociones ya mencionadas y, por otro lado, establecer una relación con la Educación Física que permita abordar los objetivos de la intervención. En síntesis, cómo articular lo comunitario con la Educación Física. La centralidad de la formación que recibe el licenciado en la práctica pre-profesional comunitaria, estaría puesta entonces, a partir de la comprensión de esa relación, en poder “establecer una propuesta de enseñanza acorde y coherente a los objetivos que se puedan plantear en esa intervención”.

Sin embargo, se establece una muy interesante salvedad en relación a cómo es este vínculo de lo comunitario y el problema de intervención con el campo de la Educación Física, puesto que se coloca cierto énfasis en que esta última, no debería concebirse como medio o como herramienta a partir de la cual se intente llevar a cabo la intervención, sino que deberá ser concebida en sí misma, es decir, que la enseñanza de la Educación Física en el territorio sea el cometido de la intervención y no el método.

Siguiendo las palabras de los docentes, cuando se está reproduciendo una determinada práctica corporal, esto implicaría la reproducción concomitante de la historia de esa práctica, de determinadas cuestiones sobre el cuerpo, etc. Por lo tanto, podría ser a partir del

reconocimiento de estas cuestiones que uno tendría posibilidad de seleccionar qué enseñará de tal o cual práctica corporal, no como medio para, sino como una instancia de enseñanza que ponga en juego cuestiones como, por ejemplo, lo público, lo común, etc., en el trabajo con la comunidad, en determinado territorio.

Ahora bien, es menester cuestionarnos: ¿ocurre esto de forma transparente en las prácticas de los estudiantes en el enfrentamiento con la realidad? ¿Cómo podemos trascender la intervención de la Educación Física como medio en los ámbitos de trabajo con la comunidad?

A continuación, veamos qué sucede en la sede del ISEF en el departamento de Maldonado. Tras consultarles sobre la centralidad de la formación que propone esta unidad curricular, los docentes fernandinos opinan que:

Bueno, en ese caso si, la enseñanza de la Educación Física sin dudas. El qué de la Educación Física, los objetos de enseñanza. Y bueno, ahí no podemos establecer unos parámetros fijos porque los espacios son muy diversos, tengo que hablar de los sujetos ahí. O sea se enseña. Por ejemplo, para empezar, nos pueden tocar niños de 2-3 años y hasta personas de 95-96 años, contemplamos todas las edades, que eso no pasa en el sistema educativo. [...] Entonces, por supuesto que no es lo mismo la enseñanza en un ámbito que en el otro y tampoco van a ser los mismos contenidos que se trabajan, o temas, o ejes temáticos, o los saberes propios de la Educación Física, del conocimiento. Ahí hay mucha diversidad, por eso bueno, insisto, ahí lo tienen que establecer los estudiantes, el proyecto es fundamental en ese sentido (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

Me parece que lo central o lo principal de esta práctica es eso, justamente, de qué forma inscribir las prácticas o las unidades curriculares por las cuales transitan los estudiantes en procesos en los que la Educación Física, desde su propio campo específico, se inscriba a situaciones que pongan lo común arriba de la mesa, y nos corra de los aspectos privados de nuestra existencia (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

Para este caso, observamos en el parecer de los docentes la presencia de, al menos, dos enfoques desde los que se asume lo central en la formación que se intenta promover en esta unidad curricular, aunque es posible entrever la existencia de consonancias entre las mismas a partir de que, en ambos casos sería en función de la enseñanza del campo específico de la Educación Física que se piensa la intervención en los ámbitos de trabajo con la comunidad.

Por un lado, lo central de la formación implicaría el ejercicio de saber seleccionar los objetos de enseñanza de la Educación Física que se pondrán a circular en el territorio, de manera que presenten cierta coherencia en relación a la gran diferencia etaria de los sujetos de la comunidad que participan del espacio de práctica. Por lo tanto, la formación del estudiante encontraría su singularidad en el ejercicio de lectura de las particularidades de la

comunidad y el territorio, teniendo como objetivo una coherente selección de los contenidos a ser enseñados para llevar a cabo la intervención allí.

Posteriormente, desde otro punto de vista, se plantea como central en la formación del estudiante de esta unidad curricular, la articulación de aquellas prácticas, saberes y conocimientos que este ha venido transitando durante su trayectoria por licenciatura, en instancias que intenten “poner lo común sobre la mesa”, con el objetivo de rescatar allí la cuestión de lo público.

A grandes rasgos, podemos observar que en ambos enfoques la presencia de la enseñanza de la Educación Física se coloca como el punto de partida de la cuestión, sin embargo, también presentan diferencias en cuanto a dónde colocar la centralidad en la formación que recibe el estudiante en esta unidad curricular, pero cabe destacar que es posible encontrar solidaridades entre estos enfoques y lo que planteaban anteriormente los docentes montevideanos, en cuanto a la coherencia en la selección de los objetos de enseñanza para con la intervención que pretende llevar a cabo, y la preocupación por poner sobre la mesa cuestiones como lo común y lo público, entre otras, en el vínculo que se busca establecer con la Educación Física.

Sin embargo, cabe destacar que los docentes fernandinos no incluyen explícitamente en sus palabras aquellas salvedades que observábamos en el caso de la sede montevideana, referentes a las implicancias de concebir la Educación Física como objeto o como un medio en sí misma en su enseñanza en ámbitos de trabajo con la comunidad. ¿Qué sucede con estas cuestiones en este caso? ¿Estas preocupaciones circulan en todos los grupos docentes de las diferentes sedes del ISEF o no se visibilizan en la misma medida en cada una de ellas? ¿Qué pasa con la enseñanza de la Educación Física en ámbitos de trabajo con la comunidad? ¿Qué lugar ocupa en la formación del licenciado?

Examinemos ahora qué sucede en el caso de la sede del ISEF del departamento de Paysandú. Aquí, los docentes nos comentan que:

...años atrás las reflexiones que se vinculaban a las prácticas eran, bueno, con un alto componente técnico, digamos, ¿no? Cómo debías pararte, cómo era la consigna, cuál era tu método, que el sol, que cuándo entregas los materiales, que esto y que lo otro. En esta práctica no, sino que cada uno, digamos, va definiendo su estilo particular de desarrollar su rol como docente de Educación Física. Que, en realidad, tampoco está del todo claro. Yo vuelvo a insistir que está centrado en el manejo que hace de su práctica o en el manejo que hace de su vida en relación a la práctica, [...] sigo insistiendo con esto de que cada uno sea gestor de su propio aprendizaje, de cómo va incorporando, de cómo va discutiendo, de cómo va reflexionando, de cómo puede ir cambiando de parecer, de paradigma, de principio, hasta

que, bueno, va en proceso, por así decirlo, de una relativa consolidación personal primero, y profesional después. Pero nunca es nítido por así decirlo, ¿no? (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

Nosotros, a través de la Educación Física, nos vamos a conectar con esos alumnos, con esa comunidad, institución, con el barrio y todo lo demás. A partir de ahí, para mí, es entender sus necesidades, sus dificultades, sus problemas y tratar de aportar desde la Educación Física, cambiando esa realidad de esas personas, y dando... Para mí, dar oportunidades es lo fundamental. O sea, como nosotros le decimos a los chiquilines, que si nosotros tenemos personas con discapacidad, que tal vez no tienen la oportunidad de conocer ciertos espacios, un club deportivo, salir de paseo, tener un campamento, ese tipo de cosas, nosotros tenemos que ser de gestores de ese tipo de oportunidades porque así vamos a mejorar esa calidad de vida de esas personas. Yo creo que crear esas oportunidades. Para mí, creo que nosotros buscamos eso también, ¿no? Dentro de la práctica. Que sea un ambiente de brindar oportunidades y de mejorar esa calidad de vida de las personas con las que trabajamos (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

A partir de los comentarios que presentan los docentes sanduceros, podemos observar una situación dispar en relación a sus pares sureños, y de igual forma, cuestiones que podrían aumentar mayormente las distancias entre estas. Aquí, los docentes colocan esta noción ya expuesta por ellos con anterioridad, relacionada a la gestión de la propia práctica y del propio aprendizaje como lo central de la formación que esta unidad curricular promueve, insistiendo en que el rol del profesional-docente de Educación Física aquí no está tan claro, es decir, que el énfasis estaría puesto en el ejercicio de saber organizar la gestión de la intervención que se pretende realizar. Pero entonces, ¿esto no implicaría la recaída de la Educación Física concebida como método y, por consiguiente, en el tecnicismo del que pretende distanciarse esta práctica?

Por otra parte, vuelve a notarse la presencia de algunas cuestiones ya analizadas anteriormente, referentes a estas ideas de que, desde la Educación Física, se intente realizar cambios en la realidad de determinadas personas, de mejorar su calidad de vida y de generar oportunidades para ello. Pero, nuevamente, ¿esto no implicaría ciertos asistencialismos? ¿Un enfoque de estas características no acrecentaría mayormente la reducción de la Educación Física al método?

Ahora bien, hasta aquí hemos analizado cuestiones referentes a las concepciones sobre la noción de enseñanza, a partir de las opiniones de los docentes de las diferentes sedes del ISEF, de la enseñanza de la Educación Física en los ámbitos de trabajo con la comunidad y sus implicancias en la formación del futuro licenciado.

Entonces, retomando la cuestión de la enseñanza como lo central de esta sección de nuestra investigación, y la relación que ésta guarda con el saber, cabría pensar en la siguiente interrogante: ¿qué saberes de la Educación Física se espera que el estudiantado ponga en

circulación en su intervención? A respecto de esto, en la sede del ISEF en el departamento de Montevideo, los docentes lo explican de la siguiente manera:

Ahí, yo diría que no. O sea, lo que sí espero es que mínimamente, lo previamente cursado, ¿no? Tiene previaturas, entonces, eso mínimamente lo exigimos. Si vos venís con ciertos conocimientos los tenés que poner en juego. Este, ahora, luego se puede dar también que en una propuesta, en esto de que justamente, no está estructurado cómo, de repente, pueden estar estructurados otro tipo de planes en la intervención. O sea, que uno intervenga en un espacio donde ya está planificado cómo y desde qué lugar se va a intervenir, aquí no. [...] Entonces, evidentemente, si bien en general, vamos a decir, el campo específico que se va a poner en juego dentro del campo general de la Educación Física lo seleccionan los y las estudiantes, es en el negocio también de cuál es el conocimiento que requiere esa intervención, ¿no? Que requiere el proyecto, el proceso o los actores con los que vamos a intervenir, y no el que a mí me pueda gustar o en el que yo me pueda sentir más sólido como estudiante, ¿no? Entonces, en ese sentido, ahí hay como un aspecto, vamos a decir así, negociado. Y que muchas veces puede tener que ver con ciertos conocimientos que no los tiene aún desarrollado un o una estudiante, ¿no? Entonces ahí, a su vez, hay desafíos para mismo los y las estudiantes de, vamos a decir así, formarse a la vez que piensan sobre ese conocimiento. [...] Y después, si lo requerido no es algo de ese dominio... eh, la capacidad, digamos, para hacerse del conocimiento necesario para trabajar una propuesta de enseñanza con los requerimientos que tenga el proyecto o el proceso en el que se insertan, ¿no? Nada muy diferente, tampoco, de lo que pueda pasar muchas veces. Aunque, quizá, menos en otros espacios más institucionalizados como la propia escuela (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

...no sé si pone en juego un saber específico de la Educación Física. Está determinado por el campo teórico. Entonces, el saber específico, en realidad, lo dan otros cursos, por decirlo de alguna manera, ¿no? Entonces, es cómo establezco una relación con la Educación Física, que no hay una especificidad, o sea, que no hay algo específico que yo vaya a enseñar de la Educación Física ahí. Es cómo establezco esa relación como decía antes. Yo no voy a enseñar algo particular de la Educación Física, sino que voy a establecer una relación con un campo que ya vienen formando toda la carrera. Bueno. Me enseñaron basketball, me enseñaron lo que es el deporte, a cómo articula el deporte con diferentes espacios, a cómo enseño las características de la infancia, de la adolescencia, la discapacidad, la inclusión. Todo eso se pone en juego ahí. Todo el campo de la Educación Física. [...] O sea, no es que yo voy a enseñar algo de la Educación Física, sino que voy a enseñar a qué tengo que tomar de la Educación Física para pensar ese problema. No está predeterminado el qué de la Educación Física, no puede estar. Porque como les decía, no hay un programa a seguir, no hay un algo que ya me de un parámetro para pensar eso. Eso es artesanal, se articula en función de todos esos factores que yo les nombraba antes (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

Desde la perspectiva de los docentes montevidianos, no estarían estrictamente delimitados cuáles serían los saberes de la Educación Física que deberían ponerse en circulación en una intervención comunitaria en territorio. Como punto de partida para hacer frente a esta cuestión, se consideran todos aquellos saberes y conocimientos que los estudiantes puedan haber adquirido previamente en su transcurso por otras unidades curriculares, en el entendido de que, en cierta medida, aquellos que ingresan a la práctica comunitaria necesariamente deben cumplir con el requisito de las previaturas que se les exige para ello, por lo tanto, se cuenta con que los mismos ya han transitado por ciertas experiencias de las cuales han podido hacerse de ciertos saberes y conocimientos que les permitan pensar su proyecto de intervención, a partir del entendimiento de que los saberes específicos de la Educación Física, para este caso, son provistos por otras unidades curriculares.

De esta forma, los docentes plantean la ausencia de un saber específico de la Educación Física que responda a un espacio de práctica pre-profesional de estas características, puesto que retoman la cuestión de la gran amplitud de variables que se ponen en juego al momento de pensar y seleccionar un contenido para enseñar aquí, argumentando, desde este lugar, que todo el campo de la Educación Física puede estar implicado, y la decisión sobre el qué enseñar queda en manos del estudiante, así como el ejercicio que conlleva la formación del estudiante, de justamente, reflexionar cómo tomar la decisión más pertinente al momento de seleccionar qué de la Educación Física plantear como objeto de enseñanza. En relación a esto último, vuelve a hacer aparición esta idea de proceso o trabajo “artesanal”, ya nombrada con anterioridad, con la cual se identifica la construcción del proyecto de intervención en relación a la selección de aquellos contenidos de la Educación Física que presenten cierta coherencia respecto a los objetivos del mismo, marcando la diferencia con otros espacios en los cuales el qué de la Educación Física ya está dado de antemano, no siendo así en el caso de la práctica comunitaria.

Aquí, la definición del objeto de enseñanza implicaría un ejercicio de negociación entre los estudiantes y los agentes del territorio, en lo que podríamos entender como dentro del vínculo universidad-sociedad del que hablaremos más adelante, y del cual podría surgir la situación de que lo que el estudiante deba acercar al territorio coincida con saberes y conocimientos aún no desarrollados por él con suficiente profundidad, o que quizá no ha tenido la posibilidad de encontrarse con ellos en otras unidades curriculares, o en otros espacios. Por lo tanto, se plantea, desde la perspectiva de los docentes, que este tipo de situaciones se pueden dar, y que las mismas podrían representar una oportunidad para el estudiante de “formarse mientras piensa en esos conocimientos”, es decir, de llevar a cabo un ejercicio de propia indagación y formación en ellos.

Ahora bien, ¿bajo qué términos se da dicha negociación entre los estudiantes y los agentes del territorio? ¿Siempre tiene lugar dicha negociación? ¿Qué implica para el estudiante enfrentarse a situaciones, en las cuales debe producir su proyecto de intervención en vínculo con saberes y conocimientos que aún no ha tenido posibilidad de acercarse en su formación, dentro de la licenciatura o en otros espacios?

Desviándonos ahora hacia el departamento de Maldonado, los docentes de la sede del ISEF aquí opinan en relación a esto lo siguiente:

Bueno, todos los conocimientos académicos que adquieren en la licenciatura son válidos, ¿sí? Absolutamente todos. Pueden tener un enfoque de la salud, pueden tener un enfoque desde el deporte, enfoque del tiempo libre, pueden tener también un enfoque desde las prácticas corporales. De hecho, eso es lo que sucede. [...] Esta práctica es muy diversa y eso hace que se conjuguen casi todos los contenidos de la Educación Física (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

No intervengo mucho en qué aspectos del campo específico de la Educación Física se despliegan, dejo un poco liberado a los intereses e inclusive los trayectos que los estudiantes y las estudiantes que llegan a mis unidades curriculares. Muchas veces tienen que ver con los trayectos en los cuales están inscriptos, sea el deporte, la Educación Física y el deporte, la Educación Física y el tiempo libre y ocio, como cierta libertad en ese sentido. Me parece que ya son estudiantes avanzados y que eligen los saberes del campo específico de la Educación Física con los cuales están más interesadas o interesados. Indudablemente hay unidades de práctica específicas en las cuales yo estoy que yo puedo decirles: “desde este lado”. Pero, en fin, lo terminan decidiendo los y las estudiantes que eligen las unidades de práctica (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

Para este caso, si bien la opinión de los docentes sobre esta cuestión no se presenta con la misma profundidad que la que le otorgan sus pares montevidianos, a grandes rasgos es posible entrever una mirada que mantiene ciertas continuidades con la de estos últimos, en tanto que para los docentes fernandinos todos aquellos conocimientos que pueda proveer la licenciatura podrían ser válidos para pensar el proyecto de intervención, argumentando que la selección de los mismos podría estar pensada a partir de los trayectos académicos que los estudiantes hayan elegido transitar en su formación en el ISEF, como ser: el deporte, las prácticas corporales, la salud o el tiempo libre y ocio.

También se observan concordancias en cuanto a que la decisión final recaerá en el estudiante que ingresa a la práctica, aunque no se aclara si se dan instancias de negociación como veíamos en el caso montevidiano, así como también se comparte la idea de que la práctica comunitaria implica una diversidad en las posibilidades muy amplia a la hora de seleccionar los objetos de enseñanza.

En tercer lugar, observemos qué sucede con estas cuestiones en la sede del ISEF en el departamento de Paysandú. Aquí, los docentes lo plantean de la siguiente forma:

...me parece que lo primero que tiene que hacer es centrarse en el otro, ¿sí? Eso es, como lo primero. Centrarse en el otro es verlo de forma integral al otro, y una vez que uno logra encontrar eso, entender, comprender la realidad. Empiezan aquellos saberes que, en definitiva, [...] deberían haber o aparecer aquellos saberes que, desde la Educación Física, nosotros interpretamos que al otro le interesa, y deberían aparecer aquellos saberes que consideramos que son de la Educación Física y nosotros consideramos que necesitan. Entonces, no hay como, bueno, “necesita esto”. Sin lugar a dudas, yo qué sé, el movimiento tiene que estar, la alegría tiene que estar porque es característico de nuestra profesión, el concepto tiene que estar, es decir, cuando uno aborda un encuentro. Y debería pensar como en estas dimensiones, para qué estoy acá, por qué estoy haciendo esto y qué quiero que suceda, que es sumamente amplio, ¿no? [...] ¿Cuál es el saber específico de la Educación Física? ¿Hay un saber

específico de la Educación Física? Yo la verdad que no me pregunto mucho esas cosas sinceramente (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

Trabajamos también mucho lo que es la gestión, ¿no?, la gestión que yo puedo, bueno, ir también teniendo experiencia en el barrio, cómo puedo articular con el vecino, con el almacenero, con las instituciones públicas, con la policlínica, no sé, con infinidad. Eso es la parte de gestión, que no solamente me quede con la clase de Educación Física que yo, a través de la Educación Física, lo que siempre hablamos, transmitimos valores, trabajamos todo lo que es el trabajo en grupo, el compañerismo, ese tipo de cosas. Y eso lo trabajamos siempre, el que todo tenga su sentido, por qué lo estoy haciendo, para qué lo estoy haciendo. Por algo yo voy a trabajar en una comunidad en donde tenemos problemas de relación, bueno, en cómo podemos achicar esa grieta, ¿no? [...] en esta práctica tenemos que generar eso, o lograr generar ese cambio en esas personas y en esa comunidad; y lo vamos a hacer a través de conocer a esa comunidad, de aprender. Y también si trabajo con ciertas poblaciones yo tengo que saber, tengo que estudiar, tengo que saber cómo es una persona adulta mayor, qué necesita, cómo es su organismo, una persona con discapacidad. Saber. Porque es de la forma en que yo voy a ofrecer mi tarea y de la mejor manera. Porque si voy y hago lo que quiero o algo que no tenga sentido, desenchufado de todo, creo que no vamos a lograr lo que queremos en esa comunidad (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

A partir de las palabras de los docentes sanduceros, se vuelven a observar considerables distancias en relación a sus pares sureños. En un primer momento, se trae muy mínimamente la cuestión del movimiento, este aparece, pero a su vez, toman presencia otros elementos que podrían implicar una necesaria revisión de los términos, puesto que se encuentran aspectos como la “alegría”, los “valores”, el “trabajo en grupo”, el “compañerismo”..., todos ellos muy concurridos dentro de la jerga del campo de la Educación Física, indudablemente cargados de un alto componente pedagógico pero, sin embargo, ¿podemos considerarlos como saberes a enseñar propiamente dicho? ¿Son saberes de la Educación Física? ¿Podemos hablar de enseñanza en estos términos? ¿Educación y enseñanza pueden considerarse una sinonimia terminológica? ¿Qué peligrosas imprecisiones teórico-conceptuales podrían resurgir de estas afirmaciones al pensar la enseñanza?

Junto a estas cuestiones, aparece en las palabras de uno de los docentes la observación de que, a su criterio, no le otorgaría mayor importancia al cuestionarse cuál es el saber específico de la Educación Física, o si hay un saber específico, lo que da paso a reafirmar las interrogantes planteadas anteriormente, bajo el pensamiento de si esto no podría estar implicando un problema en términos de reflexión sobre la enseñanza.

Por otro lado, vuelve a aparecer la perspectiva de la “gestión de la propia práctica”, ya analizada con anterioridad en esta investigación, y sobre la cual es menester preguntarse si la misma ¿no implicaría un énfasis puesto en el cómo más que en el qué? Bajo estos términos, ¿podemos hablar de enseñanza o estaríamos en la esfera de la metodología? ¿Sería correcto considerarlas como partes iguales de una misma cosa? A su vez, también aparece la cuestión del organismo y el dominio de los conocimientos respectivos según situaciones concretas a

las que pueda enfrentarse el estudiante, como ser la población objetivo de su intervención. Si bien se reconoce la legitimidad de la aplicación de dichos conocimientos con énfasis en lo biológico, también surgen otras interrogantes en relación a esto. ¿Cómo abordamos la noción de cuerpo en nuestras prácticas? ¿Con qué cuerpo trabajamos? ¿Desde qué mirada sobre el cuerpo pensamos la enseñanza, y qué papel juega en esta última? Todas ellas son interrogantes merecedoras de una respectiva reflexión crítica, sin embargo, las mismas exceden los límites de esta investigación, pero quedan abiertas a la posibilidad de futuros estudios.

Finalmente, parece ser que los saberes de la Educación Física que tomarían lugar en intervenciones destinadas a ámbitos de trabajo con la comunidad, representan un muy amplio campo de posibilidades, así como también una gran diversidad de factores que podrían pensarse para intentar determinar qué es lo que efectivamente se pondrá a circular en el territorio que responda coherentemente a los objetivos planteados. Sin embargo, cabe preguntarse ¿cómo convive el estudiante con su práctica al momento de pensar qué enseñará de la Educación Física en el territorio, al enfrentarse a tanta diversidad? ¿Dónde están puestos los límites entre los intereses de los estudiantes y los de los agentes del territorio, al momento de la negociación que determine qué de la Educación Física conformará el objeto de enseñanza?

Avanzando un poco más en la cuestión de la enseñanza de la Educación Física en ámbitos de trabajo con la comunidad, ¿qué objetivos o qué sentidos se le atribuyen a esta particularmente? En la sede del ISEF en el departamento de Montevideo, los docentes opinan lo siguiente acerca de esto:

Para mí tiene bastante sentido porque, bueno, se lo hemos ido buscando y produciendo, ¿no? En esta cuestión de, de vuelta, de que la Educación Física no sea una herramienta o un medio para otros fines, ¿no? [...] No es a lo que apuntamos para una formación de una licenciatura. Entonces, en ese sentido, creemos que cobra sentido la puesta en funcionamiento del campo de la Educación Física, en este caso, a través de los y las estudiantes en un territorio porque, de vuelta, como decía anteriormente, en cualquiera de estas cuestiones —de la ciudadanía, de la participación, de lo comunitario— se pone en juego desde determinadas prácticas corporales. Determinadas prácticas corporales que hacen a nuestro campo. [...] Entonces, sabiendo eso, estableciendo cuáles son esas relaciones, pudiendo determinarlas, nos permiten proponer una enseñanza acorde a eso. [...] Bueno, en la medida en que comprendo esa relación, puedo establecer cuáles y cómo, eh, ciertas prácticas pueden ser enseñadas para que se pueda poner en juego eso. Entonces, ahí cobra sentido la práctica no como la puesta en funcionamiento de nuestro campo de saber, no como un medio, sino como un fin en sí mismo, digamos, ¿no? O como medio y fin en sí mismo también, tranquilamente. Pero no como un mero medio para otra finalidad. En ese espacio es que queremos que el estudiante haga un ejercicio, justamente, de práctica profesional, ¿no? [...] En darse cuenta de que eso está sucediendo, y cómo está sucediendo, y por qué está sucediendo, bajo qué fundamentos eso está sucediendo, ¿no? ¿Qué es lo que nos importa? [...] Lo más difícil es poder comprender que ese contenido corresponde a un campo de conocimiento y de saber, que

corresponde a un campo social, histórico y cultural, y que en el juego de poner en funcionamiento a otro en ese campo, se juegan un montón de aspectos, justamente, sociales, culturales y de construcción de ese otro, en esa práctica. Entonces, no es tan sencillo como simplemente, vamos a decir así, transmitir un contenido o hacer que ese contenido pueda ser reproducido, sino que poder entender todo este otro conglomerado que está puesto en juego, también en esa cuestión sencilla, para poder tomar una decisión con respecto a cómo hago eso, qué hago, qué no hago, qué reproduce, saber qué es lo que está funcionando allí, ¿no? (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

El sentido que tiene es cómo pensar, justamente, en que yo no vaya ya predeterminado, de algo que me determina qué hacer, ¿no? Eh, como cualquier otra práctica. Para mí, lo distinto de lo comunitario es como eso, te da la posibilidad de pensar un campo o varios campos teóricos que se atraviesan ahí, y te da la posibilidad de armar una propuesta de enseñanza, que vaya en función de una necesidad en el territorio, en el grupo. Que yo voy a salir a saldar o voy a intentar saldar con lo que voy a proponer ahí. O voy a, por lo menos, ir en un recorrido hacia ese lugar. ¿Ta? No hay un contenido predeterminado. [...] Entonces, yo creo que la particularidad de la práctica comunitaria es esa. Es no tener nada predeterminado más que el campo teórico que lo atraviesa. Y a la vez, poner en diálogo ese campo con otros que también coexisten en los territorios, ¿no? Sabemos que hay otros campos. [...] No es cualquier práctica, sino que también tiene que tener un vínculo, un diálogo teórico coherente con lo comunitario pero a la vez con el problema (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

En primer lugar, se destaca nuevamente esta idea de colocar a la Educación Física por fuera de toda concepción que la proponga como una herramienta que responda a otros fines, más esta debería verse representada como fin en sí mismo, cuestión ya abordada con anterioridad, y que los docentes aquí remarcan como la perspectiva a la que se debería apuntar en la formación de un licenciado en Educación Física, en materia de intervenciones en ámbitos de trabajo con la comunidad. Pues la inserción de estudiantes en territorio que se ven implicados en el ejercicio de poner en funcionamiento el campo de la Educación Física, a partir de determinadas prácticas corporales en las que se intenta abordar cuestiones como la ciudadanía, la participación, lo comunitario, lo público, lo común, etc, produciría la posibilidad de poner a un otro en relación con aquellas cuestiones sociales, culturales, históricas..., que construyen a ese otro cuando reproduce dichas prácticas, para colocar sobre la mesa y reflexionar sobre lo que está funcionando de esas cuestiones cuando esto acontece. En este sentido, es que se intenta que el estudiante realice un ejercicio de práctica pre-profesional, es decir, en poder dar cuenta de esas relaciones que se dan cuando se propone determinada práctica corporal a otro.

Por otro lado, lo que sobresale también, es ese abanico de posibilidades que otorgaría el hecho de no estar sujeto a un modelo prescriptivo que defina de antemano lo que se debe hacer o enseñar, lo cual permitiría plantear una propuesta de enseñanza que atienda a las necesidades concretas de determinado territorio, y construir en función de eso un proyecto de intervención que intente aportar de forma coherente a esas necesidades, a partir de la intercomunicación entre el campo de la Educación Física y los otros campos que puedan

funcionar en el territorio, lo que conduciría, nuevamente, a pensar en la cuestión del vínculo universidad-sociedad que más adelante abordaremos.

Trasladándonos ahora hacia el departamento de Maldonado, los docentes del ISEF aquí transmiten su opinión sobre el tema de la siguiente manera:

Bien, eso también va a depender del proyecto y del espacio, del lugar, y lo van a establecer los estudiantes. [...] va a depender del contexto, acá el contexto es muy importante. [...] si se está trabajando con adultos mayores, va a estar vinculado más al área de la salud, si estás trabajando con niños, va a estar vinculado más al área del tiempo libre, el juego, y si estás trabajando con adultos de mediana edad, también a la salud, vinculada a lo que es la parte higienista, ¿no? La parte vinculada también a lo que es el estrés laboral. Bueno, también se trabaja en contextos carenciados o de bajos recursos económicos. Asentamientos. Ahí también puede tener un perfil un poco diferente la práctica, ¿no? Ahí, por lo general, se aborda más el tiempo libre y la ocupación del tiempo libre, y bueno, ahí se conjugan todos los conocimientos. Ellos los seleccionan de acuerdo a lo que aprendieron en la carrera (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

A partir de los saberes de la Educación Física que nos corran de los aspectos individuales de la existencia, y que nos hagan comprender o preocuparnos por [...] lo social [...] que la Educación Física, a partir de su propio campo, tiene que buscar en esta unidad curricular inscribirse en ese tipo de procesos y en ese tipo de perspectiva (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

En este caso, las perspectivas de los docentes se dividen en dos criterios diferentes. Por un lado, los objetivos y/o sentidos de la enseñanza de la Educación Física en estos ámbitos, según uno de los docentes entrevistados, estarían determinados por las características del contexto de cada territorio y por los estudiantes que llegan al mismo a realizar su intervención. Sin embargo, en la respuesta de este docente no se ve explicado el por qué, o la necesidad de que exista un espacio de práctica pre-profesional que aborde la enseñanza de la Educación Física en ámbitos de trabajo con la comunidad. Los objetivos que se plantean parecen referir más a los que se incluirían en el proyecto de intervención de los estudiantes, según el contexto de determinado territorio, y no tanto a la fundamentación de una práctica pre-profesional en Educación Física de estas características, destinada al trabajo con la comunidad. Aunque quizá se pueda realizar cierta interpretación, y ubicar el ejercicio de una coherente selección del enfoque en el que inscribir el proyecto de intervención, de acuerdo con las características del contexto concreto del territorio, como los posibles objetivos y/o sentidos de esta práctica, según este docente.

En un segundo momento, otro de los docentes entrevistados plantea una visión distinta a la de su compañero. En este caso, la opinión planteada es un poco más clara. El sentido de esta práctica pre-profesional estaría puesto en el ejercicio de recuperar la preocupación por lo social a partir de procesos que, desde los saberes de la Educación Física,

permitan contemplar los aspectos públicos de la vida, y distanciarnos de sus aspectos privados.

Para este segundo caso, si bien fueron planteadas de forma escueta, es posible realizar una aproximación en las perspectivas de los docentes fernandinos en cuanto a cuáles serían los sentidos que estos le otorgan a una práctica pre-profesional de estas características. Cabe resaltar que, en un primer momento, estos se distancian en cierta medida de lo que venían proponiendo sus pares montevidianos. Posteriormente, se plantea una perspectiva que intenta cierto acercamiento a los planteamientos de estos últimos, pero que de igual forma, mantienen ciertas distancias. En estas perspectivas de los fernandinos, no se observan alusiones a la cuestión desarrollada por los docentes montevidianos respecto a la concepción de la Educación Física como medio para, o como fin en sí misma. Sin embargo, se nombra el hecho de que es “a partir de los saberes de la Educación Física” que se intentará llevar a cabo la intervención, consideración que marca un contrapunto con la perspectiva montevideana.

De esta manera, cabe preguntarse lo siguiente: ¿qué implicancias conlleva, para esta unidad curricular, las diferencias en las interpretaciones de sus objetivos y/o sentidos desde las diferentes sedes del ISEF? ¿Esto no acarrearía desigualdades en la formación del estudiantado, según la sede en la que curse esta unidad curricular?

Desviándonos hacia el norte de nuestro país, veamos cómo conciben los docentes de la sede del ISEF en el departamento de Paysandú los objetivos y/o sentidos de la implementación de un espacio de práctica pre-profesional de estas características. Estos opinan lo siguiente:

...primero y principal es que pueda gestionar su práctica, y ahí aparecen cuestiones técnicas, cuestiones metodológicas, cuestiones emocionales, es decir, que el chiquilín atravesase una serie de experiencias. Porque capaz que esto no lo dije tampoco, pero nosotros tenemos, desde la sede de Paysandú, como una fuerte impronta que vincula la práctica profesional comunitaria con el ambiente laboral, ¿sí? [...] Por eso, ese objetivo es un manejo, hablando en términos pandémicos, de libertad responsable dentro de la práctica profesional, del equipo, del trío pedagógico, con el grupo de usuarios, con la institución y con la comunidad, y todo esto tiene que ir, como acomodándose, digamos. Ese es el gran objetivo. Que el chiquilín transite por una experiencia que le permita también a él encontrarse, o mejor dicho, primero cuestionarse y después encontrarse con ese rol del licenciado en Educación Física en este ámbito, que no es específico para este ámbito porque yo lo que aprendo acá lo puedo volcar en otro lado (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

Y yo creo que primero, uno de los objetivos es como acercarnos a estos espacios que todavía tenemos por descubrir, descubrir esas comunidades, esos espacios, esos pueblos, esos barrios, esos lugares que todavía no ha llegado correctamente la Educación Física, que, creo que podemos fortalecer esos lugares y a esas personas. Creo que, para mí, es mejorar la calidad de vida de esas personas, crear oportunidades, y bueno, que a través de la Educación Física está todo, ¿no? (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

Finalmente, para este caso, vuelven a observarse notables diferencias en las palabras de los docentes sanduceros respecto a sus pares sureños. En primer lugar, el sentido que se le otorga a este espacio de práctica pre-profesional retoma, una vez más, la noción de “gestión de la propia práctica”, es decir, los aspectos técnicos ligados al cómo, a los aspectos metodológicos, a cómo organizo mi propia práctica pre-profesional, donde se argumenta que, desde esta sede en particular, se parte de la impronta de que el estudiante transite por ciertas experiencias que lo hagan reflexionar sobre el rol del licenciado en Educación Física, sobre el ámbito laboral, es decir, en la formación profesional más allá de la académica. Esto nos conduce a la siguiente pregunta: ¿cómo se visualiza la tensión académico-profesional en la formación del futuro licenciado en Educación Física desde esta unidad curricular?

Por otra parte, se plantea como posible objetivo de la enseñanza de la Educación Física en estos ámbitos la posibilidad de acercarse, desde nuestro campo, a otros espacios, otras comunidades con las que aún no se han establecido vínculos desde el ISEF, tomando nuevamente, aquellas cuestiones como “mejorar la calidad de vida de las personas”, o “crear oportunidades” desde la Educación Física, como motivo de la intervención desde nuestro campo. Esto último, como ya hemos tratado anteriormente, podría correr riesgo de insertarnos en ciertos asistencialismos a los cuales se debería prestar rigurosa atención. Nuevamente, las distancias entre las perspectivas de los docentes de las diferentes sedes del ISEF se hacen notar.

Para concluir esta categoría, luego de analizar las cuestiones respectivas a la enseñanza para con esta unidad curricular, de forma global, es posible dilucidar cómo las creencias y las concepciones del profesorado sobre ella, conducen hacia destinos que marcan notables diferencias entre las interpretaciones que los docentes manejan acerca de cuál es el papel que la enseñanza cumple en este espacio de práctica pre-profesional comunitaria. Las diferencias entre perspectivas, teorías y concepciones sobre la enseñanza, sobre la enseñanza de la Educación Física y sobre la enseñanza de la Educación Física en ámbitos de trabajo con la comunidad, demarcan un espectro tan amplio, tan heterogéneo al momento de reflexionar sobre cuál es el lugar de esta en estos ámbitos, que las interrogantes continúan sino acrecentándose. Entonces, en definitiva: ¿qué lugar ocupa la enseñanza de la Educación Física en la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF? ¿Podemos hablar de este espacio de práctica como una instancia de enseñanza de la enseñanza de la Educación Física en los ámbitos de trabajo con la comunidad? ¿Es la

enseñanza de la Educación Física algo central en la formación que promueve esta unidad curricular?

Avancemos ahora en nuestra tercera categoría de análisis, ocupada en abordar la práctica pre-profesional comunitaria y sus implicancias en tanto formación universitaria.

4.3 - La formación pre-profesional en ámbitos de trabajo con la comunidad. De la orientación docente y el vínculo con el ternario universitario.

Para esta tercera y última instancia que nos encuentra en este capítulo de nuestra investigación, intentaremos encauzar nuestro trabajo hacia aquellas cuestiones que nos permitan reflexionar sobre cómo se configura la práctica pre-profesional comunitaria como espacio de formación universitaria, a partir de las siguientes interrogantes: ¿cuál es el rol del docente orientador del ISEF y el del referente zonal del territorio en la práctica pre-profesional comunitaria? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre la propuesta de formación de la práctica pre-profesional comunitaria y las tres funciones universitarias? ¿Qué tipo de profesional se aspira a formar en esta práctica pre-profesional y cuál o cuáles deberían ser sus relaciones con la enseñanza, la investigación y la extensión respecto a la misma?

Para dar comienzo al análisis de estas cuestiones, consultemos, en primer lugar, qué nos dice el programa, la matriz objetiva de esta unidad curricular al respecto. El mismo expresa lo siguiente:

La orientación docente busca promover el análisis de las prácticas estudiantiles junto a los y las referentes de práctica, presentando elementos teórico - metodológicos a los grupos de práctica. De este modo, se presentan en un territorio concreto instituciones y organizaciones comunitarias, espacios de articulación y de trabajo en red, así como los antecedentes de trabajo en el lugar. También se puede proponer opcionalmente la integración de estudiantes a proyectos de investigación, extensión o espacios de formación integral, como parte del trabajo (P.P.C. - Nivel II, 2017).

Primeramente, desde la matriz objetiva de esta unidad curricular, la orientación docente comprende, por un lado, el acercamiento de los elementos teórico-metodológicos necesarios a los estudiantes, desde los que posicionarse para analizar lo que sucede en el territorio en el proceso de llevar a cabo su intervención. Además, se trabaja en conjunto con referentes de práctica o referentes zonales, quienes trabajan en el territorio y reciben a los estudiantes para acercarlos a este, a sus “instituciones y organizaciones comunitarias”, a sus “espacios de articulación y de trabajo en red”, así como también a aquellos antecedentes de

proyectos o trabajos anteriores en el lugar. Se plantea, también, la apertura a la posibilidad de integración de los estudiantes a proyectos de investigación y/o de extensión en su pasaje por esta instancia de formación, cuestión que abordaremos más adelante.

Ahora bien, una vez más, observemos qué nos dicen los docentes de las diferentes sedes del ISEF acerca de estas cuestiones, comparemos sus opiniones y visualicemos en qué medida se acercan o se alejan de las que plantea el programa de esta unidad curricular. De esta forma, al consultarle a los docentes de la sede del ISEF en el departamento de Montevideo sobre ¿cuál es el rol del docente orientador del ISEF y el del referente zonal del territorio en la práctica pre-profesional comunitaria? nos plantean:

En el caso del docente orientador u orientadora del ISEF, me parece que el rol es [...] poner en relación a los y las estudiantes en todo este funcionamiento, ¿no? [...] O sea, lo que implica en algún punto acercar conceptualmente. Establecer una cercanía conceptual con todos estos términos, y una cercanía también con el ejercicio mismo, ¿no? O sea, con poder visualizar cómo todos estos conceptos están funcionando cuando tiro una pelota al medio, o cuando realizo un canto o una danza, o cuando hago cuatro abdominales. ¿Cómo todo esto se está poniendo en juego? ¿Qué de eso se está poniendo en juego? Bueno, ese análisis, acercar ese análisis, esa develación de lo que está sucediendo en el ejercicio profesional, es parte de lo que el docente o la docente que orienta tiene que hacer con el estudiante. Yo diría que es la parte fundamental del ejercicio del docente. Luego ta, además de eso, obviamente, vamos a decir así, poder poner en juego, visualizar, aconsejar, o revisar o analizar aspectos más, vamos decir así, de oficio, digamos, ¿no?. De técnico, digamos. [...] Y el referente de práctica, que no en todos los casos los hay, yo creo que tiene específicamente, y hasta quizá en mayor medida, esto último que yo venía diciendo, ese oficio, y no necesariamente este otro análisis conceptual, digamos, de poder develar los fenómenos, lo que está ocurriendo allí. [...] Entonces, generalmente, no tiene ese acercamiento, ¿no? Más allá de que lo pueda tener y de que muchas veces lo va teniendo en la medida en que va pasando el tiempo en ese trabajo en conjunto con los estudiantes y las estudiantes, ¿no? Pero sí, muchas veces tiene más el oficio, el conocimiento sobre los detalles del territorio, sobre los detalles de las relaciones, sobre los detalles de las historias, de los aspectos vinculados a la cotidianidad del proceso en el cual se inserta el estudiante [...] Entonces, en ese sentido se complementan uno con otro y a veces también se contradicen, ¿no? (Se ríe). Que está bueno, está bárbaro para los estudiantes ver esas contradicciones y esas rupturas, ¿no? Y ese cinchar hacia un lugar u otro lugar, está bueno para la formación de los y las estudiantes (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

...en realidad el referente es como... No es que sea “referente de”, sino quien acompaña en el lugar porque conoce el lugar, porque conoce el entorno, porque sabe cuáles son los principales problemas en ese lugar, las complejidades. Entonces, eso colabora también un poco en cómo pensar la cosa, porque si yo veo que voy a generar una propuesta, pero esa propuesta va a traer dificultades, de antemano, en diálogo con la persona que está ahí puedo definir que eso, no. [...] Entonces, el referente que está ahí acompaña en lo local, en saber cómo funciona el lugar, cuáles son las principales problemáticas. Y después, el docente lo que hace es, además de también estar vinculado con el entramado territorial, es necesariamente importante el vínculo que el docente orientador establece con los grupos con los cuales el estudiante trabaja, [...] O sea, ayudar a construir ese problema con algo que el estudiante todavía no sabe, porque es muy difícil conocer, o sea, poder interpretar un territorio en un par de meses que hace que está ahí. Entonces el docente brinda información para poder construir eso. Y a la vez, lo fundamental es, justamente, en ese lugar, en ese contexto, en ese grupo y con un campo teórico, ¿cómo relacionar ese campo teórico con la Educación Física, con ese lugar específico con el cual estoy trabajando? Es todo el tiempo acompañar un proceso de bajada de un contenido, de un contenido teórico a un contenido de la Educación Física específico, que me permita cumplir con los objetivos que yo me propongo. [...] ¿Cómo puede articular teóricamente y desde la práctica? ¿Cuál es la mejor forma de enseñar un determinado contenido de la Educación física que articule con ese campo teórico, y que, a la vez, vaya en cuestión de los objetivos que yo me planteo? Es acompañar en bajar ese campo a una práctica concreta de la Educación Física (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

Para este primer caso, a priori, es posible observar cercanías entre las palabras de los docentes y lo que está establecido en el programa. Estos argumentan que, por un lado, el rol del orientador implica el acercamiento de los estudiantes a aquellas cuestiones de índole teórico-conceptuales que identifican a esta unidad curricular, y por otra parte, a partir de la relación con estas teorías, acompañar al estudiante en el ejercicio de visualizar y comprender las determinadas cuestiones que se ponen en juego al momento de proponer una práctica corporal para enseñar en el territorio, y que tienen incidencia en el pensamiento y construcción del proyecto de intervención.

Luego, la figura del referente de práctica se propone asociada a las cuestiones de carácter más técnico de la formación. Aquí, este también acompañaría al estudiante es su práctica, pero en otras cuestiones aparte de las académicas, las cuales están ligadas a los orientadores del ISEF, donde su desempeño recaería en el acercar al estudiante al contexto concreto del territorio, a lo que allí sucede, a los agentes del mismo, a la población, a las instituciones, a las necesidades y los problemas que allí subyacen. Es decir, estaríamos hablando de un acompañamiento en materia de cómo el estudiante comienza a relacionarse con el territorio, con los vínculos que se intentan establecer en el mismo y en la toma de decisiones sobre la práctica, ya que este referente ya conoce el contexto del territorio.

Sin embargo, en un momento se hace una salvedad respecto a las figuras del docente orientador y la del referente del territorio, en el sentido de que ambos se complementan en la conjugación de sus tareas para con la formación del estudiante. Si bien, el referente del territorio no se suele inmiscuirse en las instancias de reflexión sobre la práctica de los estudiantes, nada impide que no pueda hacerlo en la medida que va trabajando con los mismos, a lo que podría añadirse que, a veces, los estudiantes podrían encontrarse ante contradicciones y rupturas entre las perspectivas del docente orientador y las del referente de práctica, cuestión que, más que considerarse como un problema para el estudiante, se concibe como una buena instancia en su formación, en el entendido de que visualizar esas contradicciones y rupturas le permitiría al mismo establecer ciertas relaciones, y aproximarse a algunas conclusiones que podrían ser valiosas para su aprendizaje.

Dirijamos ahora nuestro recorrido hacia la sede del ISEF en el departamento de Maldonado. Observemos qué opiniones nos ofrecen sus docentes al respecto de estas cuestiones. A decir de los mismos:

...el adscriptor lo que hace es sencillamente compartir el espacio de práctica y el estudiante lo que hace es multiplicarlo. [...] pero en ningún momento el referente ocupa el rol de orientador, en ese tema no se mete. Ellos más que nada los guían, los acompañan, pero no necesariamente hacen la devolución de la clase, ¿no? Lo que es la reflexión. De eso ya se encargaría el orientador. La función del orientador también pasa por ahí, ¿no? Por acompañar el proceso del estudiante, y bueno, ahí es importante la noción del proceso. [...] la idea es que terminen con un perfil de egreso similar a lo que el profesor ya sabe, ¿no? Eso es interesante que pase en la formación docente, entonces eso, todo ahí hay un proceso de saber muy poco o nada, a saber justamente, tener los conocimientos necesarios para desenvolverse de forma autónoma en los espacios comunitarios. Entonces bueno, el docente orientador lo que hace es acompañar ese proceso y acompaña también el proyecto, el proyecto que fundamenta, ¿no? En el proyecto está lo que piensan, lo que dicen, y lo que hacen, está ahí en la práctica, y el orientador es el que hace el seguimiento de cada unidad de práctica, por ahí va. Básicamente el rol es ese (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

El rol del docente orientador, justamente, me parece que tiene que enfocarse en esto, ¿no? En orientar, en aconsejar, en sentar las bases. [...] Entonces, me parece que la función del docente orientador debe ser, justamente, sentar las bases para que las unidades de práctica se inscriban en procesos que pongan lo común... Que permitan poner al campo específico de la Educación Física en procesos que pongan cuestiones comunes arriba de la mesa. El docente orientador tiene que preocuparse año a año de consolidar esas redes, de buscar los espacios, de buscar y fomentar. Y una vez que nos inscribimos, fogonear esos espacios en donde lo común se pone arriba de la mesa y que permite que el campo específico de la Educación Física penetre, llegue a esos territorios desde esa perspectiva, indudablemente. [...] Me parece que el referente zonal, indudablemente, tiene el papel, justamente, de guiar los mejores caminos, ¿no? Para que la Educación Física pueda inscribirse en procesos que involucren a los distintos actores territoriales, y que atienda en algún sentido necesidades, pedidos. [...] Entonces, me parece que el papel del referente zonal, indudablemente, tiene que ver con cómo llegamos a los territorios, con qué ofrecemos en el territorio, a dónde vamos, porque es la voz más cercana que tenemos del territorio en donde vamos a desarrollar nuestra práctica (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

En este segundo caso, si bien se desarrolla de manera diferente, es posible entrever en las palabras de los docentes fernandinos cierta continuidad respecto a las cuestiones ya expuestas por sus pares montevidianos. Aparece, por un lado, la figura del docente orientador del ISEF como aquel que se encargaría de acompañar la práctica del estudiante, desde las instancias de reflexión que le permitan a este último pensar cómo se ponen en juego cuestiones como lo común en la puesta en funcionamiento del campo de la Educación Física en el territorio, así como acercar los conocimientos necesarios para desenvolverse de forma autónoma en su labor.

Por otra parte, en cuanto a la figura del referente de práctica, se mantiene la idea de que éste tendría una función aparte de las instancias de reflexión, la cual se asociaría con el acompañamiento del estudiante en la construcción de los vínculos con los diferentes agentes del territorio, con sus necesidades, sus demandas, etc. Es decir, el referente de práctica representaría el primer contacto cercano con lo que está pasando en el territorio, cuestión que mantiene relación con lo planteado en el caso de los docentes montevidianos y, de cierta manera, también con el programa de esta unidad curricular.

Como tercer caso, examinemos ahora qué tienen para decir los docentes del ISEF en la sede del departamento de Paysandú en relación a estas cuestiones. De esta forma, encontramos que:

El rol es acompañar, ¿sí? Si en ese acompañamiento, que a veces es bastante difícil, porque no sé si les habrá pasado a ustedes; hay veces que el orientador tiene que intervenir en el encuentro por qué se está yendo de las manos todo, y bueno, tiene que, de alguna manera, encausarlo. [...] El rol debe tener como un espacio de reflexión, discusión, análisis y en muchos casos, conclusiones de lo que viene sucediendo, de lo que sucedió y de lo que uno proyecta que puede suceder, ¿sí? Y es como, bueno, aquel, el orientador, es aquel al cual el estudiante puede recurrir cuando realmente se sienta en una situación desfavorable, por así decirlo (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

...estamos como de acompañamiento, ¿no? De brindarles algunas herramientas para, bueno, desde su formación académica, la puedan tener, desde sus teorías, desde el trabajo, ¿no? De la parte teórica también, brindarles algunos conocimientos que, de repente, no lo ven en otra materia, y bueno, todo eso va a estar apoyando al estudiante en la materia, ¿no? Para mí es esto, el de acompañamiento [...] Si no trabajo en mi barrio, trabajo en el gimnasio, trabajo en una piscina, trabajo en una playa. Entonces, como que eso de ética profesional desde la responsabilidad, desde cómo debo hacer las cosas. Uno le da las pautas, después ellos van a ir eligiendo qué me sirvió, por qué lado voy, cómo lo hago (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

Como primer punto a destacar, parece ser que en ningún momento se hace alusión en las palabras de los docentes sanduceros a las responsabilidades del referente de práctica, por lo que se desconoce a ciencia cierta si se cuenta o no con la presencia de los mismos en los diferentes territorios, y por tanto, de cuáles serían sus implicaciones en la formación del estudiante.

En materia de orientación docente, la función implicaría acompañar al estudiante, proponiendo instancias de reflexión, discusión y análisis de lo que sucede en la práctica del estudiante, con posibilidad de intervenir en la misma si considera que se está perdiendo el rumbo. También se encargaría de acercar al estudiante los conocimientos teóricos que lo armen de herramientas necesarias para pensar su intervención, así como también intentar transmitirle ciertas cuestiones vinculadas a una ética de responsabilidad profesional.

A partir de esto, es posible observar que, si bien las perspectivas de los docentes de las diferentes sedes del ISEF mantienen cierta relación significativa entre sí y con el programa de la unidad curricular, es en este último caso, el de Paysandú, que la cuestión podría mantener ciertas diferencias. Entonces, cabría preguntarse, ¿qué sucede, en esta sede del ISEF, con esa idea de intentar desentrañar aquellas cuestiones que se estarían poniendo en funcionamiento al proponer una práctica corporal, o la enseñanza de determinado saber de la Educación Física en el territorio? Y, por otra parte, ¿qué aspectos debería promover la orientación docente en la práctica pre-profesional comunitaria, en tanto espacio de formación

universitaria? ¿Qué implicancias podría tener el vínculo entre los futuros licenciados y los referentes de práctica para la Educación Física pensada en clave comunitaria? ¿Cómo concibe y cómo recibe la orientación docente el estudiantado?

Traslademos ahora nuestra indagación hacia otras cuestiones que nos permitan analizar: ¿qué relaciones pueden establecerse entre la propuesta de formación de la práctica pre-profesional comunitaria y las tres funciones universitarias? Recordemos que, anteriormente, el programa de esta unidad curricular ya adelantaba la posibilidad de integración de los estudiantes a proyectos de investigación y/o de extensión en el marco de la práctica pre-profesional comunitaria.

Por lo tanto, para comenzar a tratar estas cuestiones, refirámonos una vez más al mismo, ya que entre los objetivos que se plantean en dicho programa curricular, se propone:

Establecer el sentido de lo universitario en este tipo de prácticas, visualizando el ejercicio de la triple función, especialmente en el compromiso universidad - sociedad (P.P.C. - Nivel II, 2017).

Como podemos observar, desde la matriz objetiva de esta unidad curricular se contempla en la formación de los estudiantes la vinculación con el ternario universitario, a partir de promover un “sentido de lo universitario”, resaltando el vínculo universidad-sociedad, el cual podemos atribuir a función de extensión universitaria.

Ahora bien, ¿cómo se traduce esto en los casos concretos de las diferentes sedes del ISEF? Al interrogar a los docentes de la sede montevideana, estos explican que:

Nosotros, de hecho, para poder generar los cambios que hemos venido generando a nivel del programa curricular de esta unidad, hemos venido produciendo, hemos venido investigando y hemos venido trabajando, y produciendo, y escribiendo, y trabajando en ese sentido de la investigación necesariamente, sino no podríamos... Hoy lo que estamos proponiendo como propuesta de enseñanza desde la práctica profesional comunitaria sería imposible sin el desarrollo y la producción que hemos venido desarrollado en estos últimos años [...] Entonces, ahí está puesta en juego. Está puesta en juego en el sentido de que, cuando nosotros hablamos con los estudiantes y trabajamos esto, lo trabajamos de, justamente, situar al estudiante en el funcionamiento de un conocimiento. [...] Nuestra propuesta de enseñanza, muchas veces, es hacer ese mismo ejercicio en clase, ¿no? No solo dar algo que, de repente en algún punto lo tenemos bastante consolidado porque ya le hemos dado veinte mil vueltas, sino también el propio ejercicio de hablar, ¿no? De hablar en voz alta y en forma no programada necesariamente, donde aparecen elementos nuevos. Muchas veces en la propia clase, ¿no? En la propia propuesta de enseñanza, de alguien que está hablando con otros. Entonces, ahí se pone en juego también la propia producción, digámoslo así. La enseñanza puede ser un espacio productivo, digamos, a nivel de conocimiento en ese sentido. Y después, me parece que con la extensión lo mismo, ¿no? [...] En esta cuestión de que no vamos a un lugar solamente a que sea un espacio de ejercicio práctico posible para el estudiante y la estudiante, sino que entendemos que trabajamos con otros actores, ¿no? Y que, entonces, vemos de que ese espacio, guardando las condiciones necesarias para una práctica de estudiantes —porque no es ir a hacer cualquier cosa al lugar, sino que tiene que ser una práctica válida para el campo de la Educación Física y para estudiantes de grado— guardando esa necesidad, se pueda poner en juego con los factores, las formas, las necesidades, los intereses o los procesos que los propios

actores que están en el territorio vienen desarrollando, ¿no? Poder conjugar ambas cosas, ¿no? O sea que, esa práctica no solamente tenga sentido para la formación del estudiante, sino que tenga sentido para lo que en ese lugar, específicamente, está sucediendo. Ese sentido, evidentemente, es discutible con los propios actores, o sea, no es que vamos a hacer lo que los actores nos piden, ¿no? Vamos a discutir con los actores qué es lo que hay que hacer (se ríe). [...] Y nada, esto en el medio de toda una propuesta de enseñanza, por lo tanto, me parece que eso está articulado, ¿no? Llega, a través de los propios estudiantes o de los propios docentes, lo que se esté produciendo en términos de conocimiento, y también, en cierta medida es interpelado allí y permite, de vuelta, al hablar en voz alta frente a otros actores, que se produzca también conocimiento en ese intercambio, ¿no? Entonces, bueno, ta. A mí me parece que en ese sentido están relacionadas (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

Para mí, están en juego siempre. Es como muy fácil de visualizarlo, ¿no? De hecho, está en juego la enseñanza, por supuesto. Está en juego la extensión por esto que yo les planteaba de todo lo que tiene que ver con tener que estar al tanto del entramado territorial. [...] Pero a la vez, nosotros [...] presentamos un EFI desde ese lado porque tenemos todas unas acciones vinculadas a la extensión que estamos haciendo todo el tiempo, y eso lo podemos formalizar. [...] pero el EFI ya no está más. A la vez el estudiante también. O sea, tiene que hacer algunas acciones que están en vínculo con la extensión. Y la investigación, porque nosotros todo el tiempo estamos poniendo en juego lo que estamos enseñando en relación a ir construyendo nuevas formas de... O sea, la práctica nos va generando preguntas, la propia enseñanza del estudiante nos va generando determinadas preguntas que nos hacen ir a buscar otros campos. De hecho, nosotros arrancamos en el 2007 de una forma y hoy enseñamos otra cosa comunitaria. Porque el campo nos va interpelando todo el tiempo y nos va haciendo investigar para poder enseñar otras cosas al estudiante. [...] Y para el estudiante, bueno, no es algo que hacemos habitualmente, porque bueno, tienen como mucha tarea, pero se podría perfectamente pensar un proyectito de investigación en la propia práctica. Un proyecto de sistematización. Bueno. De hecho, el producto final es una sistematización, ¿no? Que es un análisis de todo mi proceso que me permite bajar a tierra todo mi proceso de práctica relacionada con el campo teórico. ¿Cómo hice yo? ¿Cómo fue mi proceso de aprendizaje? O sea, es como que todo el tiempo está articulado. Desde el campo docente siempre, es constante en la mayoría de los docentes. Y desde los estudiantes, tienen seguro la extensión ahí sobre la mesa, ¿no? Como parte de la práctica (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

Desde la posición de los docentes montevideanos, es posible entrever la trascendencia que se le otorga al vínculo con las funciones universitarias en la formación que recibe el estudiante en la práctica comunitaria. Se plantea el caso de la investigación, destacando la importancia que implica su puesta en funcionamiento, ya que es lo que ha permitido pensar y generar cambios en lo que es la propuesta curricular con el pasar de los años, en el entendido de que lo que se plantea como propuesta de enseñanza a día de hoy, sería imposible si no hubiera habido una producción por detrás. La enseñanza, por su parte, más allá de tener un lugar a partir de la curricularización de esta práctica pre-profesional, se vería articulada con la producción de conocimiento, en tanto se la percibe como una instancia más de dicha producción, tomando en cuenta lo que se propone como dispositivo de evaluación, donde los estudiantes deber realizar una sistematización, un análisis que permita visualizar cuestiones que se ponen a funcionar en el territorio durante su proceso de intervención, desde un marco teórico concreto. Sumado a esto, se plantea la posibilidad de que perfectamente los

estudiantes podrían inscribirse en proyectos de investigación desde la perspectiva de esta práctica comunitaria.

Por otra parte, también la extensión juega un papel muy importante donde se ve articulada, junto a la enseñanza y la investigación en esta unidad curricular. Se entiende que, el ingreso al territorio implica trabajar con otros actores, con ciertas necesidades, con ciertos intereses, o con ciertos procesos que ya se viene desarrollando por parte de los actores, donde se pondrá a circular algo de la Educación Física allí para intentar establecer un relación con dichas cuestiones, y en función de eso, pensar un proyecto de intervención, el cual tenga sentido, no solamente para la práctica del estudiante, sino también para lo que sucede en el territorio, para sus actores, etc. Y, de cierta manera, para que eso suceda, implicaría un diálogo con los actores del territorio en materia de qué es lo que se va a hacer. El estudiante no decidiría, o no debería hacerlo por sí solo, ni tampoco los actores del territorio, sino que la toma de decisiones se conduciría de forma colectiva entre las diferentes voces que allí aparecen. A su vez, también se hace alusión a la presencia y a la posibilidad de formalizar “Espacios de formación integral” (EFIs), en los que se integren espacios de práctica pre-profesional comunitaria. Entendiendo que estos EFIs constituyen las propuestas de extensión que el ISEF desarrolla hoy en día, una vez más, aparece el vínculo de la misma con esta unidad curricular.

De esta forma, es posible observar cercanías entre las palabras de los docentes montevidianos y lo que el programa de la práctica comunitaria establece como objetivo, dedicado específicamente a atender el vínculo con las funciones universitarias en la formación de los estudiantes y, a partir de lo que exponen particularmente sobre la presencia de la extensión aquí, también con la focalización del vínculo Universidad-Sociedad.

Continuemos ahora hacia la sede del ISEF en el departamento de Maldonado. Aquí, los docentes fernandinos plantean con respecto a estas cuestiones lo siguiente:

...se nos hace muy difícil contemplar las tres áreas en un curso tan corto y que abarca tantas realidades distintas. Cuando terminamos de explicar los procedimientos para realizar sus proyectos ya nos metemos en lo que es la teoría, los contenidos teóricos transversales, y se nos hace muy difícil articular con extensión e investigación. Puede surgir una relación cuando el estudiante... Ha sucedido que los estudiantes, en sus proyectos de tesis, están investigando en el área comunitaria, pero son casos puntuales. Nosotros, hoy en día, no tenemos establecido un proyecto de extensión que articule con la práctica comunitaria, [...] Estamos abiertos a propuestas estudiantiles, digamos, pero no, desde nosotros no estamos escribiéndolas. Va por ahí un poquito la relación. Estamos en un debe con esa área, y bueno, creo que por suerte está creciendo acá en Maldonado. Cada vez hay más proyectos de extensión en articulación con estudiantes, pero hoy en día no tenemos un proyecto que sea directamente

articulado, ¿no? Entre tareas de enseñanza de la práctica profesional comunitaria y extensión (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

Me parece que es un lugar propicio, un lugar fecundo para desarrollar las tres funciones universitarias en relación dialéctica. La práctica comunitaria, indudablemente de por sí, ya es una especie de extensión universitaria. Constantemente nosotros estamos interactuando con instituciones que actúan en los territorios. Entonces, la extensión, el trabajo con la comunidad, el acercar la Universidad de la República a los territorios, es algo que se da, digamos, de una forma casi... No me sale la palabra. Digamos que por sí sola. [...] En fin, ya estamos planificando un EFI para el año que viene. En sí, el EFI ya está planificado, ya está elaborado, nos presentamos a la convocatoria de fortalecimiento de actividades en el medio de la Universidad de la República, en donde, indudablemente, ahí hay un espacio de formación interdisciplinar, ¿no? Donde la enseñanza, la extensión y la producción de conocimiento se dan en unísono. Entonces, me parece que abre mucha posibilidad. Acá ya hay experiencia de eso, ¿no? El grupo de estudios sociales y culturales tiene ya una larga tradición en este sentido con muchos EFIs instaurados acá en Maldonado. Estuvieron funcionando los “Picaditos etnográficos”, en donde la enseñanza, la extensión y la producción de conocimiento articularon de forma dialéctica, o como decía, en unísono, en una sola actividad, o no sé cómo explicarlo. Me parece que son lugares como decía, propicios (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

En primera instancia, las opiniones de los docentes fernandinos se presentan un tanto contradictorias. Por un lado, se comenta que contemplar las funciones universitarias en esta unidad curricular presenta ciertas dificultades en relación a los tiempos de la misma, puesto estos son acotados, lo que implicaría un impedimento para colocar estas cuestiones sobre la mesa. Aunque, se señala la particularidad de que, si bien el ISEF está creciendo en materia de extensión en el departamento de Maldonado, aún no se estaría pudiendo articular con la práctica comunitaria.

Pero, por otra parte, las opiniones son distintas. Se concibe la práctica comunitaria como un espacio de posibilidad para contemplar las funciones universitarias dialécticamente, elevando la afirmación de que, dicha práctica, ya implicaría, en alguna medida, un ejercicio de la extensión universitaria, con base en la constante interacción que busca acercar la Universidad al territorio. La extensión se entiende como algo dado, algo que efectivamente sucede cuando se insertan estudiantes en un territorio. En sumatoria, se agrega la presentación de un EFI, asociado, como ya vimos, a la extensión universitaria, el cual tendría posibilidad de articular con la práctica comunitaria y con un tipo de formación de carácter interdisciplinario.

A partir de las palabras de los docentes fernandinos, si bien pueden ser contradictorias en algún sentido, y no profundizan demasiado en el tema, es posible aproximar que, aunque no en todos los casos, la vinculación con el ternario universitario se visualiza, sobre todo de la extensión como ese vínculo universidad-sociedad. En sincronía con esto, la mención de que la práctica comunitaria ya podría contemplarse como un ejercicio de la extensión

universitaria, conduce a la siguiente interrogante: ¿estaríamos hablando, entonces, de una práctica pre-profesional de extensión? ¿Lo comunitario, desde nuestro campo, estaría implicando ya un ejercicio de la extensión universitaria?

Veamos ahora, cómo se perciben estas cuestiones en la sede del ISEF en el departamento de Paysandú. Aquí, los docentes transmiten lo siguiente:

Bueno, en la enseñanza porque está dentro de... Bueno, es una unidad curricular obligatoria, por así decirlo, dentro de ese tronco. Extensión creo que tiene mucho, y yo realmente desconozco de extensión e investigación. En esto me tengo que sincerar, ¿sí? Nunca investigué, ni voy a hacerlo, ¿sí? Y de extensión hice algunos proyectos, pero no entendí, porque para mí era como lo mismo, digamos, era lo que yo habitualmente hacía entonces, o entiendo la extensión desde un formalismo y desde una función que se habla pero no tengo claro sinceramente a qué apuesta. Y, sin embargo, conversando, hay una discusión que todavía está como planteada si realmente la práctica profesional comunitaria no es... ¿No tiene un alto componente de la función extensión? Por así decirlo, ¿sí? Y después, desde la investigación no. No, sinceramente no podría vincular porque, nada, no he hecho nunca una investigación (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

Yo a veces lo veo como que la práctica profesional comunitaria es como una extensión. Yo voy a hacer una acción ahí, voy a tener unos objetivos, voy a lograr algo que me planteo. Entonces, a veces me parece que como que es lo mismo, pero ta. Pero me parece que en esos espacios hay material para trabajar en investigación y en las diferentes áreas que tiene ISEF, o que tiene también la universidad. Desde la salud, desde un montón de ámbitos del deporte, de la recreación, de la... ¿No? Y creo que sí, yo creo que está bueno, se pueden apoyar y se pueden hacer. Creo que puede servir sí mucho (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

Primeramente, se plantea la enseñanza como una cuestión dada por hecho, en el entendido de que la misma aparece ya al momento en que se considera la práctica comunitaria como una unidad curricular, es decir, por integrar el Plan de Estudios, la propuesta de formación que ofrece la Licenciatura en Educación Física del ISEF. Luego, con respecto a la investigación, se reconoce de forma escueta su importancia, pero no se profundiza en demasía. Lo que sí parece importante mencionar sobre ella es el momento en el que uno de los docentes entrevistados, en un acto de sinceramiento, reconoce su situación de ausencia respecto a la misma, dando por descartada además la posibilidad de introducirse en instancias vinculadas a la producción de conocimiento. En comparación a lo que el programa plantea y lo ya expuesto por el resto de sus pares en otras sedes del ISEF, el distanciamiento respecto a la producción de conocimiento, ¿no implicaría ciertos problemas para el futuro funcionamiento de esta unidad curricular, así como también para la formación de los estudiantes? ¿No implicaría una ruptura con lo establecido en el programa de esta unidad curricular? ¿No se perdería la posibilidad de ejercer la vigilancia epistemológica correspondiente?

Sin embargo, por otra parte, aunque de forma limitada, vuelve a plantearse esta asociación entre la labor de la práctica comunitaria y el ejercicio de la función de extensión universitaria, considerándose en cierta medida, como lo mismo, cuestionando si lo que se hace en estos espacios no sería ya un trabajo de extensión propiamente dicho. Estas afirmaciones vuelven a colocarnos en la situación anterior de interrogarnos sobre las implicaciones entre lo comunitario y la extensión universitaria.

Continuando con el análisis de las cuestiones referidas al vínculo entre la práctica pre-profesional comunitaria y las funciones del ternario universitario, luego de lo expuesto anteriormente por los docentes de las diferentes sedes del ISEF, cabría preguntarnos por lo siguiente: ¿qué tipo de profesional se aspira a formar en esta práctica pre-profesional, y cuál o cuáles deberían ser sus relaciones con la enseñanza, la investigación y la extensión respecto a la misma?

Como punto de partida, observemos que tienen para decir los docentes de la sede del ISEF en el departamento de Montevideo sobre estas cuestiones. Los mismos comentan lo siguiente:

Yo creo que a lo que aspiramos es que a que sea un profesional con una formación académica y con una formación profesional. Luego, ese profesional además podrá ser académico si se mantiene en la academia o podrá ser profesional si se mantiene dentro del campo profesional, o ambas. [...] Y que esté atravesada por un sentido ético y político que está dado, justamente, por el campo de conocimiento en el cual nosotros nos encontramos produciendo y enseñando, ¿no? Si pensamos la relación entre una práctica de intervención comunitaria, entre lo común, y lo público y el cuerpo, bueno, necesariamente eso establece una posición ética y política al respecto. Entonces, entendemos que en la propia enseñanza del campo de conocimiento, de la especificidad de la relación de la Educación Física con lo público, con lo comunitario, se establece un modo, una forma, digámoslo así, de profesionalidad en ese profesional que se está formando, e implicaría un ejercicio ético y político concreto, al momento de llevar adelante su profesión. Entonces, entendemos que en el propio funcionamiento del campo de conocimiento hay una forma de vida que se va estableciendo. Entonces, ese profesional no es solamente un técnico, sino que también es un ciudadano que tiene el conocimiento específico de un campo que le da el carácter de profesional, pero que está enraizado con una forma de entender y comprender el funcionamiento de la sociedad, necesariamente. Y su ejercicio profesional da cuenta de eso de una manera u otra. Entonces, entendemos que, bueno, en ese sentido, el objetivo puesto sobre la formación de los y las estudiantes, tiene que ver con estos aspectos, ¿no? Con la formación profesional, académica y ética de los impactos que el ejercicio de la profesión tiene en la sociedad (Entrevistado N° 2, Montevideo, 2021).

Creo que la propuesta de práctica implica una reflexión constante sobre lo que yo voy a enseñar, sobre lo que ellos van a enseñar (se ríe). Que no es, como les decía, si voy a ir a una actividad del día del niño, por ejemplo, no voy a ir a armar estaciones y a proponer acá salto la cuerda. No. Yo tengo que pensar para qué voy, con qué grupo me voy a encontrar, y en función de eso propongo una actividad ahí. [...] Entonces, es como establecer una relación con un campo teórico y que a mi me permite establecer una relación con la investigación, porque en la medida en que yo me encuentro con que no sé qué hacer ahí, seguramente tenga que ir como a construir un campo de conocimiento que me de más herramientas para pensar lo que yo quiero hacer ahí, ¿no? O tengo dudas, ¿no? Porque ante la duda, ante la construcción de esta relación entre un campo de conocimiento y el campo de la Educación Física que están relacionados, yo tengo que pensar, tengo que investigar. [...] Y la extensión, en

realidad tiene que ver en cómo me relaciono con el afuera. La extensión se puede pensar de diversas maneras, ¿no? Yo la pienso desde cómo yo la trabajo pero en realidad, todas las facultades piensan la extensión de manera distinta. Hay gente que para ellos la extensión es ir y hacer una práctica en un determinado lugar y volver. No establecen una relación con el campo, con el afuera, ¿no? En este caso, es eso. ¿Cómo el estudiante logra establecer un vínculo con lo que está sucediendo en el entorno de ese grupo con el cual trabaja? (Entrevistado N° 6, Montevideo, 2021).

En primer lugar, en cuanto a los futuros licenciados respecta, se aspira a una formación con base tanto en lo académico como en lo profesional, más allá de que posteriormente, el egresado pueda optar por un camino u otro, o ambos. En este sentido, se intenta que el estudiante se inmiscuya en un sentido ético y político al momento de llevar adelante su profesión en el futuro, que tendría que ver con la comprensión del funcionamiento de la sociedad, desde la perspectiva de la relación que existe entre la intervención comunitaria y cuestiones como lo común, lo público, el cuerpo, etc. De esta manera, se podría asociar esta idea de inscribir al estudiante en un sentido ético y político de su profesión, con aquel “sentido de lo universitario” que aparecía en el programa de esta unidad curricular, es decir, la posibilidad de formar académica y profesionalmente un futuro licenciado en Educación Física, el cual enfoque su ejercicio profesional, su intervención comunitaria, en procesos en los que se articulen la investigación, la enseñanza y la extensión.

Sumado a esto, se hace hincapié en que la propuesta de formación a la que se apunta, implica una constante reflexión en relación a qué se enseñará, lo que supondría vincularse con un campo teórico determinado a partir del cual poder construir una propuesta de enseñanza, lo que conllevaría también relacionarse con el contexto concreto de un entorno para poder comprender lo que allí sucede, todas ellas, cuestiones que pondrían en articulación a la investigación y la extensión.

Por otra parte, si nos dirigimos hacia la sede del ISEF en el departamento de Maldonado, los docentes aquí, plantean la cuestión de la siguiente manera:

Y bueno, la idea es que sean autónomos y reflexivos. Críticos. Y que bueno, que a largo plazo busquen transformaciones. Pero eso no depende de nosotros, me parece. Los incentivamos, los motivamos, pero no sabemos qué sucede una vez que egresan. No nos podemos hacer cargo de lo que va a suceder, intentamos que la transformación de base la tengan, que tengan la capacidad de desempeñarse en el área comunitaria con autonomía, ya sea desde generar un espacio de la nada, analizar un espacio público, encontrar uno que sea propicio para este tipo de prácticas, elaborar un ensayo sobre eso, establecer un programa, un proyecto y presentarlo, bueno, en distintas instituciones que trabajan en lo comunitario. [...] La idea es que ellos se puedan preparar para eso, y de ahí bueno, ahí está abierta la posibilidad de que también hagan trabajos de investigación o de extensión, o programas de extensión, ¿no? Pero eso queda sujeto a la voluntad de cada estudiante una vez que egrese (Entrevistado N° 3, Maldonado, 2021).

Indudablemente, las características de la unidad curricular permiten lo que yo les estoy diciendo, ¿no? La experiencia de los estudiantes, permite que el docente orientador genere las redes, las circunstancias

para que los estudiantes puedan experimentar la articulación de las funciones universitarias. Porque tiene que elaborar un proyecto, que es un proyecto de investigación que problematiza su propia práctica, de enseñar su propia práctica, ¿no? O su propio contacto activo con la realidad, digamos. [...] y en el cual indudablemente, para mí, experimentan instancias que tienen que ver con la extensión universitaria, [...] por lo menos que participen de las mesas de educación, de las mesas de coordinación, de los encuentros con la comunidad, de ir a las casas de los vecinos. O sea, en fin, de acercar la universidad y el conocimiento a la sociedad. ¿De qué manera? Y bueno, a partir del campo específico de la Educación Física, en la intervención en estos espacios que la práctica profesional abre. (Entrevistado N° 4, Maldonado, 2021).

Como primer punto, la formación estaría centrada en la autonomía, la capacidad de reflexión y la capacidad crítica que le permitan al futuro licenciado, buscar oportunidades de transformación a partir de sus propuestas de intervención comunitaria. A partir de esto, es que podrían empezar a pensarse en trabajos de investigación o de extensión.

Por otra parte, se plantea que, a partir de la orientación docente, esta permitiría inscribir a los estudiantes en instancias de articulación con las funciones universitarias, ya que, por un lado, aparece la elaboración del proyecto de intervención en calidad de investigación que permita problematizar la propia práctica, y que sería a partir de esto, que el estudiante podrá enseñar algo en el territorio, lo cual, además, implicará procesos de relacionamiento con la realidad de un otro, vinculando al estudiante en un ejercicio de la extensión.

Finalmente, observemos las opiniones de los docentes de la sede del ISEF en el departamento de Paysandú. Estos comentan lo siguiente:

...es una cuestión, a mi entender, ética y política. [...] yo como docente, o el licenciado en Educación Física debería ser una persona centrada en esa ética, ¿sí? En las cuestiones morales, en lo que considere que está bien y que está mal, y en lo político, no en lo político partidario, sino en lo político de sus definiciones, de sus ideas, de que no son las que debería tener el otro, y aceptar que el otro tiene otras ideas, ¿sí? [...] Y vuelvo a insistir con esto de que creo que sí, que es necesaria la investigación, porque a mí me gusta cuando se habla de investigación. Bueno, yo me imagino de cuestiones más bien, sinceramente estadísticas, que después permitan trabajar sobre eso y no otras cuestiones que dejan como abierto siempre ese proceso y no se llega como a una conclusión definida, por así decirlo. Es mi percepción, digamos, pero como nunca investigué, tampoco puedo profundizar demasiado. Ahora, en la extensión también me parece que es como un alto componente de ayuda mutua, de solidaridad, [...] Y la extensión me parece que tiene mucho de eso, de actuar en el campo con un sentido solidario (Entrevistado N° 1, Paysandú, 2021).

Uno es de la escuela más vieja, ¿no? Donde no estábamos en la universidad, y donde nos cuesta el trabajo de empezar a trabajar en extensión, en investigación, en todos esos espacios. Yo creo, para mí, fundamental la acción práctica. Es fundamental porque desde ahí yo voy a tener como insumos, entre comillas, para cuidarse, no sé, cierta población, cuidar el barrio, qué soluciones, ese tipo de cosas, o trabajos de extensión también. [...] Y que también tengamos espacios para los tiempos para investigar, para lo que es extensión, para presentar proyectos, ese tipo de cosas que es fundamental. Yo creo que necesitamos licenciados de ambas, de ambos lados, el que vaya a trabajar, el que, como decimos nosotros, embarre las patas en el lugar. Como vamos a tener otros docentes que les va a gustar investigar, sacar información, ¿no? O trabajar en extensión (Entrevistado N° 5, Paysandú, 2021).

Para este último caso, la cuestión de lo ético y lo político vuelve a hacer aparición, pero en relación a aspectos diferentes ligados, no a aquel “sentido de lo universitario” que planteaba el programa de esta unidad curricular, sino a asuntos relacionados más con el vínculo que se establece con los demás. Se considera necesaria la presencia de la investigación, aunque se la relaciona con implicancias estadísticas y se dejan por fuera otro tipo de posibilidades de producción de conocimiento que no ofrezcan “conclusiones definidas”. Además, se vuelve a reconocer la falta de vinculación en instancias relacionadas a la investigación. ¿No serían estas perspectivas poco solidarias con la posibilidad de reflexión, capacidad crítica y vigilancia epistemológica? ¿Y para el campo de la Educación Física? ¿Para la formación de los estudiantes?

Continuando con esto, se reconoce la particularidad de que la formación de los propios docentes orientadores no proviene, justamente, desde este “sentido de lo universitario”, lo que acrecienta la imposibilidad de poder pensar en la articulación de las funciones universitarias. Desde estas perspectivas, la formación parece estar mayormente en lo profesional y en menor medida en lo académico, más allá de que se lo considere.

Como hemos podido observar, en la formación que reciben los estudiantes de la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF, es posible contemplar la preocupación de que, desde la orientación docente, se intente promover un “sentir universitario” en los futuros licenciados en Educación Física, que vincule a los mismos con el ternario universitario, a partir de una propuesta con base en lo académico y lo profesional por igual, aunque estas cuestiones no aparecen de forma transversal en todos los casos, como ser este último caso de la sede del ISEF en el departamento de Paysandú. Entonces, ¿cómo afecta esto a la práctica pre-profesional comunitaria? ¿Podemos hablar de una formación igualitaria en todas las sedes del ISEF?

5 - Conclusiones

Al parecer, nuestra travesía finalmente debe tocar puerto para permitirnos reflexionar sobre el camino recorrido, con la esperanza de habernos acercado un poco más a comprender las diferentes temáticas que nos han reunido en esta oportunidad. La amplitud de los conceptos y lo poco que hay producido a día de hoy en materia de enseñanza en la formación profesional-docente vinculada a ámbitos de trabajo con la comunidad, nos vio envueltos en el desafío de buscar en las palabras de aquellos docentes que, con la mayor de las

predisposiciones, aportaron su punto de vista de la cuestión y, sin lugar a dudas, brindaron un apoyo excepcional a nuestra indagación.

En síntesis, podemos aproximar que en la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF, por lo menos en lo que a la enseñanza respecta, parecen haber profundas diferencias entre las perspectivas de los y las docentes del país, incluso en las interpretaciones que se hacen del programa, ya que lo que se propone como espacio de práctica pre-profesional en estos ámbitos se encuentra marcado por perspectivas muy heterogéneas acerca de cuál sería la especificidad de una práctica de Educación Física en ámbitos de trabajo con la comunidad.

Sin embargo, varias son las razones que nos conducen a pensar si realmente la enseñanza de la Educación Física es el propósito de una formación de estas características, o por lo menos, consideramos que no es el único, o no es el que ocupa la centralidad del asunto, puesto que aparece un vínculo muy cercano entre esta práctica y la función de la extensión universitaria, lo que conduce a pensar si no estaríamos dentro de una propuesta de formación que tome como iniciativa una enseñanza contemplada en términos del vínculo universidad-sociedad, pero donde la enseñanza de la Educación Física concretamente no sea lo que prima sobre la mesa.

La intervención comunitaria, podría entenderse, a grandes rasgos como el abordaje de determinada temática social, en un territorio con sus propias singularidades, a partir de la puesta en funcionamiento del campo de la Educación Física en vínculo con lo común, la comunidad, lo público, la participación, entre otras nociones, para desentrañar aquellas cuestiones que subyacen cuando se propone determinada práctica corporal como objeto de enseñanza. Pero, tomando estas referencias, pensar en el saber se torna complejo, pues aquello que constituirá el objeto de enseñanza en la intervención comunitaria implica una incertidumbre muy amplia, incluso si tomamos en cuenta que las interpretaciones que aparecen sobre el mismo y la especificidad de la Educación Física en estos ámbitos, parecen oscilar en perspectivas muy diferentes que se ponen en funcionamiento en cada sede del ISEF, lo que podría implicar una formación desigual para el estudiantado a nivel país.

Bien, quedan algunas cuestiones para profundizar en posteriores indagaciones y para redoblar las oportunidades de acercarnos un poco más a entender nuestra formación como licenciados en Educación Física. De esta manera, algunas interrogantes nos continúan interpelando. ¿Es únicamente la enseñanza de la Educación Física la frontera de nuestras

posibilidades de intervención en el campo? La formación de la práctica pre-profesional comunitaria, ¿podríamos entenderla como una formación dedicada a enseñar el ejercicio de la extensión, es decir, como una curricularización de la extensión en materia de Educación Física? ¿Cómo afectan estas interpretaciones tan heterogéneas del programa de la práctica pre-profesional II comunitaria, a la formación de los futuros licenciados?

Fuentes documentales

P.P.C. - Nivel II (2017). Programa curricular de la Práctica Pre-profesional II Comunitaria de la Licenciatura en Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. UdelaR.

Referencias Bibliográficas

BATTHIANNY , K. y CABRERA, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo. Universidad de la República.

BEHARES, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo. UdelaR.

BRACHT, V. (2007). *Educação Física & Ciência - Cenas de um casamento (in)feliz*. Río Grande do Sul. Unijuí Afiliada.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona. Martinez Roca.

CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires. Aique.

DAVINI, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.

ESPOSITO, R. (2003). *Communitas: origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires. Amorrortu.

FERNÁNDEZ, A. M. (2010). Indagaciones preliminares sobre la figura orientación en la enseñanza universitaria. En: Didáskomai, n° 1. Montevideo. FHCE – UdelaR.

- PASTORINO, I. (2015). *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF*. (Tesis de Maestría). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [07/08/2021].
- RETTICH, J. (2019). *Enseñanza Universitaria: afectaciones desde la noción de experiencia. El estudio de las prácticas pre-profesionales en ámbitos de trabajo con la comunidad*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- RODRÍGUEZ, A. (2020a). Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de la enseñanza. En: OROÑO, M y SARNI, M. (2020) *Formación preprofesional docente de prácticas y políticas universitarias*. (pp. 79-90) Montevideo, Uruguay. UdelaR.
- RODRÍGUEZ, A. (2020b). Una propuesta de formación en prácticas profesionales de la Educación Física Entre el ámbito formal y no formal. *Lúdica Pedagógica*, 1(31), 7-16. <https://doi.org/10.17227/ludica.num31-11735>
- SARNI, M; PASTORINO, I; OROÑO, M. (2016). «La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física». En: *InterCambios*, Vol. 3, no2.

Anexos

Anexo 1 - Pauta de las entrevistas:

Nombre del entrevistado:

Tiempo de trabajo en la unidad curricular:

¿Por qué le interesó ingresar a trabajar en la práctica pre-profesional comunitaria?

Preguntas para romper el hielo:

1_ ¿Cuándo y por qué surge la Práctica pre-profesional comunitaria en la licenciatura del ISEF?

2_ ¿Trabaja en algún otro espacio relacionado al trabajo con la comunidad o en territorio dentro o fuera del ISEF?

3_ ¿En qué otra/as unidades curriculares trabaja dentro de la licenciatura del ISEF?

4_ ¿Participa en actividades de extensión?

Eje 1: Sobre la práctica pre-profesional comunitaria:

- 1_ ¿Cómo definiría la práctica pre-profesional comunitaria? ¿Qué es para usted?
- 2_ ¿Qué sería una práctica pre-profesional comunitaria en Educación Física? ¿Cuál es la especificidad de la misma?
- 3_ A su criterio, ¿cuáles serían las diferencias que pueden establecerse o encontrarse entre la práctica pre-profesional en sistema educativo y la práctica pre-profesional comunitaria del ISEF?

Eje 2: Sobre enseñanza:

- 1_ Si tuviera que definir enseñanza, ¿cómo la conceptualizaría? Y, por lo tanto, ¿qué sería enseñar para usted?
- 2_ En la práctica pre-profesional comunitaria, desde lo que propone el grupo docente para la formación del estudiante, ¿dónde ubica usted la centralidad para con la formación del estudiantado, es decir, el propósito en relación a lo que este debería aprender en esta unidad curricular ?
- 3_ ¿Qué saberes de la Educación Física se espera que el estudiantado ponga en circulación en su intervención?
- 4_ ¿Qué lugar, objetivos, sentidos tiene la intervención en vínculo con los saberes de la Educación Física en la comunidad?

Eje 3: Sobre Enseñanza universitaria y formación pre-profesional en el ternario universitario:

- 1_ ¿Cuál es el rol del docente orientador del ISEF y el del referente zonal del territorio en la práctica pre-profesional comunitaria?
- 2_ ¿Qué relaciones pueden establecerse entre la propuesta de formación de la práctica pre-profesional comunitaria y las tres funciones universitarias?
- 3_ ¿Qué tipo de profesional se aspira a formar en esta práctica pre-profesional, y cuál o cuáles deberían ser sus relaciones con la enseñanza, la investigación y la extensión respecto a la misma?

Pregunta extra:

- 1_ Para terminar, si tuviera que decir las características principales que debería tener un estudiante universitario para aprobar la práctica pre-profesional comunitaria, ¿cuáles serían?

Anexo 2 - Entrevistas a los docentes:

Entrevistado N°1 - Paysandú. 27/10/2021. 15:30 hrs. Vía Zoom.

G: Para empezar, preguntarte cosas como para romper el hielo nomás. ¿Cuánto tiempo hace que estás en la práctica? o ¿Porqué te interesó ingresar a trabajar en esta unidad curricular?

E1: Bien, eh, yo en realidad, decidí estudiar educación física por los referentes que tuve de, de mi niñez, por así decirlo, eh, y siempre me gustó como la actividad deportiva básicamente, era un niño muy activo, ¿no? (risas), eh, y después tuve profes que a mi me marcaron mucho, y bueno seguí como esa línea, empecé a ver cómo ese encanto de la Educación física por así decirlo, el deporte, este, estudié en un plan de tres años, ¿sí? Yo ingresé en el año 1991 al ISEF y egresé a fines del 93, me recibí en el 94 en abril, y bueno, ahí era, era como, bueno, descubrí como muchas cosas, mi devoción era poder ingresar al ISEF por así decirlo y de alguna manera el camino me fue marcando, más que a lo deportivo, hacia una cuestión más social, ¿sí? Porque yo me encontré, por ejemplo, que participaba de delegaciones deportivas que representaban a nuestro departamento por ejemplo, pero no era bueno, técnicamente, por así decirlo, pero sí, me di cuenta de grande que correspondía a que, bueno, había como una cuestión, de dinamizar los grupos en los cuales yo estaba, eso es lo que yo interpreto ahora de más grande, podríamos decir ¿no? Entonces, esa cuestión social me fue llevando como a esto a lo comunitario realmente ¿no?, a tener como otra mirada de la Educación Física, y de alguna manera, desde la Educación Física legitimar las ideas, los pensamientos y los principios con los cuales yo me fui asociando en mis trabajos, digamos ¿no?, me asocié mucho con maestras, con asistentes sociales, con profesores de música y eso me llevó como a tener una visión, un poco más amplia o por así decirlo menos deportivizada si se quiere, o menos encuadrada en un sistema, y bueno, fue que opte por ahí, de hecho, me estoy muy vinculado a la parte de juego, juego, recreación, tiempo libre y creo que este campo era donde yo podía de alguna manera desarrollar.

¿Hace cuánto estoy? La verdad que no tengo ni idea, yo ingresé, por allá por el 96, era muy jovencito, y bueno, a partir de ahí, si esa práctica comunitaria, y calculale vos unos 20 años, entre 15 y 20 años, fuimos desarrollando esta práctica, acá en Paysandú por lo menos, con un equipo que también tenía como cierto perfil con el cual yo me sentía como acompañado por así decirlo, ¿no?, me sentía contenido también y en las discusiones se hacía como un tono más, más profundo a la mirada o al espíritu que nosotros queríamos darle a esta práctica profesional.

G: Bien, más o menos, ahí con lo que terminaste liga con la siguiente pregunta. Que vos decías que, ya hace como 20 años que están con, con la práctica comunitaria allá en Paysandú.

E1: Si, sí más o menos, más o menos, tuve algunos impases, pero si si, pero bueno fue la tprade, después, había varias tprade, tprade 1, tprade 2, tprade 3, tprade 4, en aquel entonces y después fue, bueno, la práctica, nosotros le llamamos, todavía le seguimos llamando, hoy cada vez menos, no formal ¿ta?, porque había como un encuadre, o una, definición de, o un despegue del sistema para poder entender lo que es la práctica comunitaria, por así decirlo, pero más o menos por ahí viene la cosa.

G: Ahí va, y ¿Cómo?, ¿Cómo llega o a partir de que surge la práctica comunitaria como unidad curricular de la licenciatura de educación física de ISEF?

E1: Bueno, yo creo que en primer lugar, porque somos reconocidos, en todo ámbito, desde vernos identificados con una (risa), con una campera, siempre decimos lo mismo, que diga Educación Física, contraflecha y pasando los semáforos en rojo (bromea), ahí van los que estudian Educación Física, pero el docente de Educación Física está, siempre es a quien acuden ¿no? , yo voy a nombrar mucho profesor de Educación Física porque yo soy profesor de Educación Física, no soy licenciado ¿ta?, por esto que decía que mi programa no estaba dentro de una licenciatura, pero hablamos de lo mismo, digamos ¿no? entendamos a que me estoy refiriendo ¿ta? entonces creo que el rol, que bueno, aún estamos en esa búsqueda de el rol del profesor, del licenciado de Educación Física en el ámbito comunitario, es bien importante porque en cada uno de los lugares, instituciones o equipos de trabajo, quien tiene una impronta diferente en muchos casos es este, es el profesor de Educación Física. Parece que la unidad curricular es una buena, una buena cosa que sucede digamos, en el ISEF como, experiencia de pasaje por una acción comunitaria.

G: Bien, ¿Vos trabajas en algún otro espacio relacionado al trabajo con la comunidad, o en territorio fuera o en el ISEF mismo?

E1: En este momento no, en este momento no estoy, solo trabajo en secundaria y primaria digamos, pero sí estuve como asociado a muchos otros programas, que bueno, necesitan de

un trabajo, bastante profundo y básicamente mi experiencia más fuerte estuvo centrada en un barrio aquí en Paysandú, un barrio bastante carenciado, del cinturón de la ciudad en el cual realmente había que despojarse de títulos y ser parte del barrio, y eso es lo que a mi me marcó muchísimo y es lo que en definitiva cada vez que reflexionamos después de un encuentro de práctica de quienes oriento, estoy repitiendo como muchas veces, necesitamos gente que se embarre las patas, por así decirlo, es decir que entre al barrio sin prejuicios y que esté caminando donde caminan los demás.

G: Bien, ¿En el ISEF actualmente vos aparte de la práctica comunitaria estas en alguna otra unidad curricular?

E1: Sí, en este momento estoy en, bueno ya pasó que fue recreación.

G: Ahí va, y ¿Actualmente estás en alguna actividad de extensión o estuviste?

E1: No, estoy en un grupo de trabajo de juego y lúdica, no es de trabajo, es investigación, que lo lidera el profe Federico Saredo, y está bueno, en la línea de Mariana Sarni también y lo último que terminamos fue un curso de formación permanente, capaz que hace unos 20 días, una cosa así, con actores de las más diversas disciplinas y profesiones de todo el país.

G: Bien, perfecto. Bueno ahora vamos a pasar a las preguntas ya como más orientadas al trabajo de la tesina, en el primer eje sobre..., te queríamos preguntar, ¿Cómo definirías vos práctica pre profesional comunitaria? ¿Que sería para vos una práctica pre profesional comunitaria?

E1: ¿Desde donde me tendría que parar yo? ¿Desde lo que yo creo o lo que yo creo que es para mi o lo que yo creo debería ser para los estudiantes?

G: Bien, de ustedes como grupo docente digamos, de ¿Cómo enfocan este trabajo? Es para el grupo docente.

E1: Bien, perfecto. Mirá nosotros tenemos un fuerte eje que se llama, le llamamos gestión de la práctica. Es decir, cuando el chiquilín ingresa al territorio, gestiona su propia práctica, es como que si toda la vida hubiese trabajado ahí, tendrá que buscar más allá del horario que le

corresponde asistir, porque nuestra práctica es bastante estructurada en ese sentido, eso hay que decirlo también. Nosotros tenemos la hora de teoría masiva o teórico reducido dependiendo de cómo lo acordemos y tenemos una hora y media de práctica presencial con un grupo determinado, ¿sí? En diferentes instituciones, esas instituciones van desde clubes de niños, centros juveniles, centros de tercera edad, centros comunitarios de la intendencia de Paysandú, instituciones privadas, de discapacitados, trabajo con esquizofrénicos, escuelas deportivas de la secretaría nacional de deporte, grupos de alguna categoría de baby fútbol, fútbol femenino, entonces cuando ellos llegan a ese lugar nosotros les decimos, que bueno, el eje es como la gestión de su práctica, por así decirlo. Básicamente reflexionamos sobre los porqué y para qué y los significados que tiene para ellos, para los estudiantes esa práctica, pero también para los usuarios, no le llamamos ni estudiantes, ni alumnos, ni nada, le llamamos usuarios, y no le llamamos clase, sino le llamamos el encuentro, ¿sí?, ellos tienen un encuentro semanal. Y en esa gestión de la práctica trasciende lo estrictamente áulico, así son los términos que utilizamos. Osea, la práctica trasciende lo que es la hora y media que ellos están en ese encuentro, proponiendo una planificación ordenada, secuenciada, metódica, a lo largo de por lo menos del semestre o del año, y a partir de ahí ellos generan su propia práctica teniendo como cierta vinculación en la mayoría de las instituciones con un referente que tiene un perfil que se acerca a lo que nosotros queremos ¿sí? Porque es uno de los temas más complejos que nosotros hemos encontrado en la estructuración de la práctica, de bueno, ese día que nosotros, esa semana que nosotros no vamos, cómo el chiquilín, en quien se puede apoyar digamos para resolver diferentes situaciones que se le pueden plantear. La gestión de la práctica es fundamental.

G: Bien, ligada a esta pregunta que vos nos describías más o menos como es la práctica, ¿Cuál sería la especificidad de la práctica comunitaria en una licenciatura de Educación Física? O sea ¿Cuál es la especificidad de una práctica comunitaria en Educación Física?

E1: Lo que pasa que, es ahí, ese es el, como el, es lo que desenfoca al estudiante, esa especificidad que ustedes preguntan la verdad, yo no la tengo clara, sinceramente, y es lo que desenfoca al estudiante cuando va a iniciar o inicia su práctica, ¿Desde donde? ¿Dónde estoy? ¿Esto es Educación Física lo que estoy haciendo o no? Y claramente se ve ahí que lo que se aprende o incorpora el estudiante en la carrera de Educación Física no lo puede trasladar tal cual, su clase de ISEF al grupo de usuarios con el cual realiza la intervención.

Entonces, ahí hay un análisis, una reflexión y una permanente búsqueda, porque no se llega a encontrar que es lo específico, capaz que hay un alto componente emotivo, afectivo, por así decirlo que, se posiciona mucho más sobre aquellos saberes específicos de la Educación Física, por ejemplo, del movimiento, todo es a través de, pero permite esta práctica abordar contenidos quizás de otras disciplinas, de forma integrada, por así decirlo ¿No se si soy claro? es compleja esa pregunta.

G: Para vos o desde tu criterio, actualmente viste que en ISEF tenemos la práctica del sistema educativo y la práctica comunitaria. ¿Cuáles serían las principales diferencias que vos podés encontrar o establecer entre una y otra?

E1: Bien, la principal es la rigidez de una sobre la otra, pero no una es mejor que la otra ¿sí?, pero también tiene que ver con los sistemas, no con la práctica en sí, ¿se entiende? El sistema formal o el sistema de la práctica profesional en escuela y liceo es sumamente rígido porque el sistema es así, ¿sí?, el sistema educativo Uruguayo es así, sin embargo, y bueno esto se veía, ahora no se ve tanto porque ambas prácticas pueden ser simultáneas o en diferente momento, es decir yo puedo hacer la dos antes que la uno o puedo hacer la uno antes que la dos o puedo hacer las dos simultaneas. Desde nuestra experiencia, cuando el estudiante hacía primero la uno y después la dos llegaba con mayores fortalezas, mucho, mucha fortaleza, desde su postura, su actitud, su compromiso, su forma de enfrentarse a la planificación, y a la propia gestión de la práctica, ahora, cuando se da al revés les cuesta mucho más, ¿sí?, les cuesta mucho más poner de manifiesto todos aquellos conocimientos que a adquirido anteriormente, y cuando lo hace en simultáneo se encuentran en un gran embrollo que, como ha sido este último tiempo, realmente entendemos a los estudiantes, pero creemos que bueno, que luego lo van desatando, aún así cuando la práctica comunitaria específicamente estábamos, durante todo el año recién comenzaba a comprenderse para los estudiantes a principios del segundo semestre, osea imagínense cuánto pasó, cuánto debía haber pasado antes para que ellos entendieran cuál era realmente el espíritu de la práctica profesional comunitaria. Pero el principal es la rigidez, después hay cosas que se dan en ambas, con las adaptaciones o flexibilizaciones que cada uno la encuentra, planificar hay que planificar, estar hay que estar, dominar la técnica de los grupos tiene que estar, la reflexión del porqué y para qué tiene que estar, pero la rigidez de un sistema sobre el otro, es la gran diferencia.

G: Bien, bueno. Ahora pasamos a otro tipo de preguntas, otro eje, más vinculado hacia la enseñanza y bueno, obviamente preguntarte primero que nada, si vos tuvieras que conceptualizar enseñanza y por lo tanto enseñar, ¿Cómo la definirías?.

E1: Vos sabés que no me gusta, yo hace años, voy a salir un poco, pero estoy hace años como buscando definiciones de recreación, de juego, de tiempo libre y no encuentro, siempre aparece algo que me desestabiliza. Entonces, y te queda como esto, tengo como dos conceptos, uno de aquella vieja guardia que decía que le tengo que transmitir determinado conocimiento y otra que, es un proceso en el cual el otro adquiere por sí solo y adquiere mediante la conexión con el mundo, ¿ta?. Entonces, bueno, ¿para qué estoy ahí? sería el tema, si yo quiero conceptualizar como la enseñanza es, este, aquel proceso que le permite al otro, a partir de situaciones dadas, que en este caso el docente de educación física, porque para eso nos formamos también ¿no?, nosotros formamos formadores, o formamos, en algún aspecto también enseñamos a enseñar, por así decirlo ¿ta?, entonces, es como habilitar todas aquellas oportunidades posibles para que el otro descubra de qué manera va aprendiendo.

G: Ahí va, es muy bueno porque enlaza con la siguiente pregunta justamente, eso que vos decías de que era una formación para formadores, esto de enseñar a enseñar, que es algo que nos venimos preguntando nosotros en la tesina,

E1: Yo sigo con esa línea, van a escuchar de mí cosas muy ortodoxas, pero son a las cuales yo me aferro, porque la experiencia particularmente, me lo ha dado pero no la experiencia que yo adquirí, sino la experiencia que me manifestaron otros, digamos, quería hacer esa salvedad.

G: Bien, perfecto.

E1: Tampoco me van a escuchar hablar en términos que, a mi me resuenan mucho y que yo digo que se inventaron términos para hablar entre los que dominan ese término y no para el común de los demás, ¿si?, entonces cuando hablamos de deconstruir, construir la problematización bla bla bla..., nada, cantame la justa, qué es, qué tengo que hacer, hay veces que hay que ir como a eso ¿verdad?, entonces no me van a escuchar a mi o hablar de muchos autores, yo hablo de muchos autores, de acá, del Uruguay básicamente porque en

esto de la educación popular a mi me gusta mucho y tampoco entiendo de qué se trata pero, por eso digo que no van a encontrar mucha, mucho término actualizado así por decirlo.

G: No hay problema. No, te decía que venía muy ligado a la siguiente pregunta porque, en esto que vos nombrabas en una formación de formadores, de enseñar a enseñar, ¿Dónde ubicarías vos la centralidad, digamos, de lo que propone el grupo docente de la práctica comunitaria a la formación del estudiante?, ¿qué es lo que se espera del estudiante? ¿La centralidad dónde está puesta, en la enseñanza de eso a enseñar o está en otro lugar?.

E1: No, no está. Vos sabes que en esta práctica no está esto de enseñar a enseñar. Es decir, años atrás las reflexiones que se vinculaban a las prácticas eran, bueno, con un alto componente técnico, ¿no? Cómo debías pararte, cómo era la consigna, cuál era tu método... Que el sol, que cuándo entregas los materiales, que esto y que lo otro. En esta práctica no, sino que cada uno, digamos, va definiendo su estilo particular de desarrollar su rol como docente de Educación Física. Que, en realidad, tampoco está del todo claro. Yo vuelvo a insistir que está centrado en el manejo que hace de su práctica o en el manejo que hace de su vida en relación a la práctica, digamos, porque nosotros una vez que nos despegamos de cualquier lugar del trabajo, no es que terminó la clase y ya está, ¿no?, lo seguimos. Vos vas a tu casa, buscas en internet, te pones a planificar qué voy a hacer en la otra. Tengo que hacer un encuentro... O sea, estamos como la vida misma. Se junta y hay veces que vos decís: “Necesito irme para algún lado porque realmente estoy como...”. Por lo tanto, sigo insistiendo con esto de que cada uno sea gestor de su propio aprendizaje, de cómo va incorporando, de cómo va discutiendo, de cómo va reflexionando, de cómo puede ir cambiando de parecer, de paradigma, de principio; hasta que, bueno, va en proceso por así decirlo, de una relativa consolidación personal primero, y profesional después. Pero nunca es nítido por así decirlo, ¿no? En el sentido de decir: “Bueno, esto soy yo”. Uno va cambiando porque la realidad también va cambiando, porque los grupos van cambiando, porque las concepciones van cambiando. Entonces, tampoco queremos, como entrar en una: “bueno, mirá, vamos en esta dirección”. Y a veces, las prácticas o los perfiles con los que salen los gurises después de haber pasado por las prácticas tienen mucho que ver con el docente orientador, es decir, vos hiciste la práctica con fulano, ¿por qué?, porque fulano machaca sobre esto, vos sos de aquella línea porque tal cosa y tal otra, ¿se entiende ahí? No sé si

respondí esa pregunta, que son bastante amplias, bastante complejas, porque yo que sé, hay veces que uno no tiene las repuestas.

G: Bien, digamos, con esto de la enseñanza: ¿Qué saberes se espera que el estudiante o el estudiantado ponga en circulación cuando llega la hora de realizar su intervención en el territorio?

E1: Y, ta lo que pasa que, bueno, me parece que lo primero que tiene que hacer es centrarse en el otro, ¿si? Eso es como lo primero. Centrarse en el otro es verlo de forma integral al otro, y una vez que uno logra encontrar eso, entender, comprender la realidad. Empiezan aquellos saberes que, en definitiva, y no sé si lo voy a contestar si esta... Si es claro este eje. Pero, en definitiva, deberían haber o aparecer aquellos saberes que, desde la Educación Física, nosotros interpretamos que al otro le interesa, y deberían aparecer aquellos saberes que consideramos que son de la Educación Física y nosotros consideramos que necesitan. Entonces, no hay como, bueno, “necesita esto”. Sin lugar a dudas, yo que sé, el movimiento tiene que estar, la alegría tiene que estar porque es característico de nuestra profesión, el concepto tiene que estar, es decir, cuando uno aborda un encuentro. Y debería pensar como en estas dimensiones, para qué estoy acá, por qué estoy haciendo esto y qué quiero que suceda, que es sumamente amplio, ¿no? Y complejo. Y bueno, ustedes que están, que leen y que están leyendo seguramente mucho más y más actualizados que yo, podrán saberlo, desde dónde, desde qué autor, desde qué paradigma. No sé. Desde qué filosofía nos estamos encontrando. Yo creo que lo primero y principal es, bueno, el cómo uno fue formado, después cómo uno entiende su formación y después cómo uno ejecuta su formación, o propone a los demás desde su formación. Cuestiones que hagan al otro emanciparse, por así decirlo, como para nombrar a Paulo Freire. Pero saber específico, y yo que sé, viste que a mí me cuesta. ¿Cuál es el saber específico de la Educación Física? ¿Hay un saber específico de la Educación Física? Yo la verdad que no me pregunto mucho esas cosas sinceramente.

G: Muy bien. ¿Qué objetivos o qué sentidos le dan ustedes a la intervención de, del alumnado, digamos, la que realiza el alumnado en territorio, en este vínculo con lo que veníamos hablando de los saberes de la Educación Física en la comunidad? O sea, para ustedes, ¿cuál es el objetivo de la intervención del alumnado a partir de los saberes de la Educación Física?

E1: Bien, como ya creo que lo dije, primero y principal es que pueda gestionar su práctica, y ahí aparecen cuestiones técnicas, cuestiones metodológicas, cuestiones emocionales, es decir, que el chiquilín atravesase una serie de experiencias. Porque capaz que esto no lo dije tampoco, pero nosotros tenemos, desde la sede de Paysandú, como una fuerte impronta que vincula la práctica profesional comunitaria con el ambiente laboral, ¿sí? Consideramos que es un paso en el cual los chiquilines, inclusivamente, hasta paralelamente, gurises que son técnicos en un equipo multidisciplinario, en un centro juvenil y están en tercer año de la carrera, por ejemplo, y están cursando la práctica con un grupo de tercera edad, ¿ta? Entonces, tiene como una vinculación. Por eso, ese objetivo es un manejo, hablando en términos pandémicos, de libertad responsable dentro de la práctica profesional, del equipo, del trío pedagógico, con el grupo de usuarios, con la institución y con la comunidad, y todo esto tiene que ir como acomodándose, digamos. Ese es el gran objetivo. Que el chiquilín transite por una experiencia que le permita también a él encontrarse, o mejor dicho, primero cuestionarse y después encontrarse con ese rol del licenciado en Educación Física en este ámbito, que no es específico para este ámbito porque yo lo que aprendo acá lo puedo volcar en otro lado. O sea, lo que aprendo, ¿no? ¿Cómo me voy formando?, por así decirlo.

G: Ahora pasaríamos al último eje ya de la entrevista, que va más hacia el... O sea, en relación de esta asignatura con el tema de las funciones universitarias. Primero preguntarte, que más o menos ya lo viniste diciendo en algunos puntos, para vos ¿Cuál es el rol del docente orientador y el del docente adscriptor, digamos, que está a cargo del lugar donde van los practicantes? ¿Cuál es el rol de ambos docentes en la práctica comunitaria?

E1: Bien. El rol es acompañar, ¿sí? Si en ese acompañamiento, que a veces es bastante difícil, porque no sé si les habrá pasado a ustedes; hay veces que el orientador tiene que intervenir en el encuentro por qué se está yendo de las manos todo, y bueno, tiene que, de alguna manera, encausarlo. Pero fundamentalmente acompañar, que es una tarea compleja por el hecho de que quien orienta, sabe de alguna manera por su experiencia qué es lo que puede llegar a suceder y, a veces, cuesta mucho no intervenir, sino que dejar que suceda, ¿ta? Porque realmente ahí es donde la vivencia se convierte en experiencia, por así decirlo, ¿no? Entonces, el primer rol es acompañar. Y después, en ese acompañamiento que uno realiza y que nosotros, por lo menos desde acá en Paysandú, intentamos como tener un vínculo fluido con los estudiantes, ya sea por WhatsApp o en la reflexión que el día que va el orientador nos

tomamos el espacio para la reflexión, es como aportar un punto de vista diferente y externo que no es menor, pero quienes están adentro son los que en definitiva definen. Por eso siempre de afuera. Nosotros tenemos una experiencia en Paysandú. Acá también que es que otros tríos como parte de la práctica van a observar a otros a otras instituciones, es decir estoy en mi institución y la semana que viene voy a observar a otra institución y ahí hago una reflexión, una devolución de acuerdo a una pequeña guía para orientar al estudiante que va a observar de que, bueno, que lo que voy a observar, los aspectos técnicos, cómo se desarrolla el grupo, cuáles son las actividades. Tenemos algunos puntos que ayudan al estudiante que va a observar. Poder hacer una devolución y una mirada externa siempre es... En muchos casos es distinta, ¿ta? Y después, digamos, es como un acompañamiento permanente. El rol debe tener como un espacio de reflexión, discusión, análisis y en muchos casos, conclusiones de lo que viene sucediendo, de lo que sucedió y de lo que uno proyecta que puede suceder, ¿sí? Y es como, bueno, aquel el orientador es aquel al cual el estudiante puede recurrir cuando realmente se sienta en una situación desfavorable, por así decirlo. Que suele suceder habitualmente que el estudiante reflexiona en base a lo que cree que fue negativo y, sin embargo, la mirada externa es una mirada totalmente diferente porque, ejemplo, específicamente en determinada propuesta que se está llevando adelante, ha sido muy buena la participación de los estudiantes, los usuarios, el nivel de reflexión y profundización que se mantuvo ahí a partir de algún disparador que propusieron, fue muy interesante, eso despertó que puedan seguir trabajando con el tema más adelante y, sin embargo, eso a veces no se logra visualizar por parte de los estudiantes, sino lo que se ve es, bueno, reflexiono de lo que estuvo mal, lo que no nos sentimos tan bien, por así decirlo. Porque creo que esta práctica tiene mucho más, mucho de sentimiento, de emoción.

G: Bien. ¿Qué relaciones encontrás vos entre lo que sería la propuesta de formación de la práctica comunitaria, digamos, lo que propone el grupo docente como formación en esta asignatura, para con las tres funciones universitarias? Digamos, ¿Cómo se vincula esta unidad curricular con las tres funciones universitarias?

E1: ¿Con las tres funciones universitarias? Bueno, en la enseñanza porque está dentro de... Bueno, es una unidad curricular obligatoria, por así decirlo, dentro de ese tronco. Extensión creo que tiene mucho, y yo realmente desconozco de extensión e investigación. En esto me tengo que sincerar, ¿sí? Nunca investigué, ni voy a hacerlo, ¿sí? Y de extensión hice algunos proyectos pero no entendí, porque para mi era como lo mismo, digamos, era lo que yo

habitualmente hacía entonces, o entiendo la extensión desde un formalismo y desde una función que se habla pero no tengo claro sinceramente a qué apuesta. Y, sin embargo, conversando, hay una discusión que todavía está como planteada si realmente la práctica profesional comunitaria no es... ¿No tiene un alto componente de la función extensión? Por así decirlo, ¿sí? Y después, desde la investigación no. No, sinceramente no podría vincular porque, nada, no he hecho nunca una investigación. Entonces, bueno, siento que, ta, que dentro.... Porque a mi me fascina dar clases. Es lo que yo siempre digo, creo que es necesaria la investigación y la extensión como funciones de la universidad. Y bueno, eso es lo que a mí, de alguna manera, en estos cambios vertiginosos me están haciendo dudar de mi continuidad.

G: Bien, en realidad ahora, capaz que esto que decis, capaz suena un poco compleja la pregunta que le sigue, pero, básicamente: ¿Qué tipo de profesional se aspira a formar en esta práctica comunitaria, y cuáles son o deberían ser las relaciones que tiene que establecer como profesional, con la enseñanza, la investigación y la extensión?

E1: Primero, es una cuestión, a mi entender, ética y política. Capaz que esto ya lo habrán escuchado, ¿no? Pero nosotros... O sea, yo me paro en el nosotros como docentes, porque por algo estamos ahí, por algo (El entrevistado se nombra a sí mismo) está en la unidad curricular, concursó, hizo esto, y así todos están en ese lugar porque se ganaron ese lugar, por así decirlo, ¿ta? Entonces, creo que también uno baja una línea, baja un mensaje en muchos casos claro, en otros casos difuso y en otros casos contradictorio a lo que debe ser como el docente. Pero el trabajo en la comunidad es una cuestión de mucha interpretación, ¿sí? De tener asumido, que quiere decir incorporarlo, de que no hagan lo que yo quiero que haga, sino que hagan lo que ellos quieren hacer,, digamos. ¿Se entiende esto? Es decir, nosotros no le vamos a cambiar la vida a las personas bajo ningún concepto, pero sí, estamos en un permanente aporte al desarrollo de esos individuos, que no depende de mí, depende de ellos mismos se puedan desarrollar o no, lo que yo como docente, o el licenciado en Educación Física debería ser una persona centrada en esa ética, ¿sí? En las cuestiones morales, en lo que considere que está bien y que está mal, y en lo político, no en lo político partidario, sino en lo político de sus definiciones, de sus ideas, de que no son las que debería tener el otro, y aceptar que el otro tiene otras ideas, ¿sí? Y que juntos igualmente podemos estar dentro de la sociedad o de la comunidad, por eso me parece que es fundamental, ¿no? Y bueno, cuando uno habla de ética y habla de esto, de esta política, esta guía, estos principios que uno tiene, ideas, empezamos a involucrarnos en muchas cosas, ¿no? Desde, bueno, el compromiso, el

involucramiento, el estar un poco más, el por y para los demás, sin descuidar de recibir también. No sé, me parece que nosotros, o el licenciado en Educación Física... Por eso digo que tiene un gran potencial cuando participa de grupos multidisciplinarios, se maneja al lado de un médico, un psicólogo, un asistente social, y no está fuera de foco, al contrario en muchos casos se recurre a él como el que lleve, que lidere como esos equipos. Y hay que asumirlo, hay que asumirlo, ¿ta? Si uno considera que, bueno, tiene para aportar y puede, y esos aportes pueden generar cambios que los demás buscan, no que nosotros queramos que ellos hagan, tiene que asumir esa responsabilidad de liderazgo, por así decirlo, ¿ta? Y en la vida cotidiana también. Uno se da cuenta rápidamente que cuando uno tiene una formación que le ha dado como muchas experiencias de vida, más allá de que hayan sido en la carrera, y otro que no, por ejemplo. Y vuelvo a insistir con esto de que creo que sí, que es necesaria la investigación, porque a mí me gusta cuando se habla de investigación. Bueno, yo me imagino de cuestiones más bien, sinceramente estadísticas, que después permitan trabajar sobre eso y no otras cuestiones que dejan como abierto siempre ese proceso y no se llega como a una conclusión definida, por así decirlo. Es mi percepción, digamos, pero como nunca investigué, tampoco puedo profundizar demasiado. Ahora, en la extensión también me parece que es como un alto componente de ayuda mutua, de solidaridad, de esos valores que creo, la comunidad le otorga los espacios a la universidad, por poner el ejemplo, de cual estamos, pero es recíproco digamos. Y la extensión me parece que tiene mucho de eso, de actuar en el campo con un sentido solidario.

G: Bien, bueno. Para terminar, Si tuvieras que decirnos las características principales que, que debería tener un estudiante universitario para aprobar la práctica comunitaria ¿Cuáles serían para vos?

E1: Valoro mucho la actitud proactiva, la actitud proactiva la entiendo como aquella que la persona, no necesita que le digan lo que tiene que hacer sino que se anticipa a lo que puede suceder en cualquier orden ¿no?, que puede suceder dentro de un mes o que puede estar sucediendo ahí, bueno mirá hay un papel tirado de , de caramelo y lo estás pasando por arriba y no lo estás viendo que tenés que levantarlo, porque eso hace a la, insisto a la formación personal, creo que, que si, lo primero es eso, una actitud, porque uno lo técnico lo puede ir incorporando ¿sí?, es decir, uno no sale del ISEF sabiendo cómo entrenar un equipo profesional, lo va a ir adquiriendo ¿sí?, pero para ir adquiriendo tiene que tener una actitud proactiva, tiene que querer hacerlo, es como, bueno, yo considero que hay un aprender

a aprender, capaz que, bueno, los individuos deben aprender a aprender, para mi también hay un paso previo que es el querer aprender, cómo despierto yo en el otro ese querer, este, aprender, no va a surgir por arte de magia que uno quiera aprender a aprender, yo quiero aprender a aprender, no, tiene que haber alguien que me motive o me incentive a que yo descubra cómo puedo aprender a aprender ¿sí? Entonces, ese, esa característica del estudiante, eh, es fundamental, eh, y después tiene que ver, bueno, por eso pongo un valor más que nada en la persona más que al, al técnico profesional ¿se entiende? Porque lo técnico profesional, es un constante proceso y crecimiento, pero lo personal, es, es fundamental, es fundamental en la comprensión del por qué y para qué, cada uno decidió estudiar educación física, por lo tanto ese, ese estudiante, eh, la actitud proactiva me parece que es, fundamental y bueno, los valores que envuelve eso y la comprensión de, del mundo que va cambiando vertiginosamente y ni que hablar si de aspectos técnicos profesionales, que si se logran combinar, eh, correctamente hacen un combo perfecto de ese, de ese docente. Ni que hablar, bueno, también estoy hablando en lo técnico profesional no solo de cómo el tipo desarrolla su, su actividad sino como, este, reflexiona ¿sí? , el repensar permanentemente la práctica es una de las cuestiones lineales fundamentales que la atraviesan, pensar la práctica pero una vez que uno piensa la tiene que repensar una y otra vez, eso es otro de los, como términos que utilizamos en esta práctica profesional con nuestros estudiantes.

G: Bien, y para cerrar ya, que... A parte de esto que vos hablabas de la proactividad, eh ¿Qué específico de la educación física tiene que, que aparecer en el estudiante, o el estudiante tiene que hacer aparecer en su práctica para, para aprobar por ejemplo?

E1: Después hay cuestiones, lo que pasa que hay cuestiones reglamentarias básicamente ¿no?, ahí (risas) yo no puedo, hacerme trampa al solitario, hay estudiantes que son, muy creativos, hay estudiantes que son muy comprometidos, , eh, y otros estudiantes que, que no que están de paso por la práctica ¿sí? Eh, una cosa es ir a la, una cosa es, este, como quien dice dar la planificación y otra cosa es dar la clase, son dos cosas diferentes ¿sí? Entonces, ese estudiante obviamente que hay cuestiones reglamentarias que si o si las tiene que cumplir, pero hay otras cuestiones reglamentarias que en muchos casos, o en todos los casos no se la decimos al estudiante pero el estudiante la encuentra, el estudiante se encuentra consigo mismo en la práctica, el estudiante se encuentra con sus compañeros de práctica, el estudiante se encuentra con el grupo de trabajo, con la institución y con la comunidad, nadie le dice cómo tiene que hacerlo, sino que, bueno, uno va orientando ¿sí?, mirá tenes estas tres puertas

vos decidís por cual entrar ¿si? Pero en realidad, son preguntas como muy complejas, hay una administrativa que bueno, mira loco para aprobar la práctica tenes que ir todos los días, tenés que cumplir tanta cantidad de horas, si no venís quedas afuera y después hay cuestiones, también, técnicas que son las que menos nosotros, eh, técnicas, metodológicas o administrativas pero desde la planificación, es decir si planifica, si es puntual, si tiene plan anual, si tiene..., bueno, todo, pero hay cuestiones más bien de esto, de proactividad, de afectividad, de valores que hacen al combo de la práctica, no hay, este, específicamente algo que defina más que otra cosa como que tiene que tener el estudiante par, para aprobar la práctica , por eso el estudiante de alguna manera se va desarrollando en definitiva y después de acuerdo en esa proactividad va encontrando como bueno, otras, otras ideas también que lo llevan a, bueno a ir modificando su accionar, este, o a seguir por el mismo camino, o a cambiar rotundamente y eso es lo que lo hace, hace interesante a esta práctica.

G: Muy bien. Bueno, Primero que nada agradecerte por el tiempo y haberte tomado unos minutos para responder estas preguntas, sos nuestro primer entrevistado.

E1: Yo les agradezco a ustedes, vuelvo a insistir nosotros en nuestra formación no tuvimos estas posibilidades por así decirlo, que brinda el nuevo plan por eso les digo yo estoy muy alejado, soy, considero que soy un tanto ortodoxo en algunas líneas de pensamiento, digamos, y lo que aspiro es que esta charla que tuvimos, haya sido, no de vuestro agrado, sino que haya sido significativa, en el aporte , a lo que están realizando, así que bueno, me pongo a las órdenes.

Entrevistado N° 2 - Montevideo. 28/10/2021. 8:30 hs. Vía Zoom.

G: Bueno, primero que nada, preguntarte: ¿cuánto tiempo hace que estás trabajando en la práctica comunitaria?

E2: Eh, formalmente, desde el 2007. Hace catorce años.

G: Ahí va. ¿Por qué te interesó trabajar en la práctica comunitaria?

E2: Eh, bueno. En realidad a mí, eh... Yo participé... Bueno, estuve como estudiante del plan 92. Participé como estudiante de lo que era la práctica... la TPRADE, se llamaba en aquel momento. Teoría y práctica de la didáctica especial 4, TPRADE 4. Este, que era en la opción

recreación y en ella se hacía como visitas, y si había la posibilidad, algún tipo de intervención menor en distintos espacios, eh, básicamente no formales, digamos. Bajo esa lógica. Más que comunitaria, bajo una lógica no formal. O sea, más allá de la escuela, digamos, ¿no? O del sistema educativo oficial. Este, me interesó ese tipo de práctica como estudiante y, eh... Empecé a participar allí como ayudante, digamos. Allá en el 2004, una cosa así. Y yo eso lo cursé en el 2002-2003, no me acuerdo muy bien. Y ponele que en el 2004 empecé a participar como ayudante. En el 2007 se formula lo que es la Práctica docente 2, que se formula en el plan 2004, pero se formula en el 2007, o sea, se llega a formular el programa de esa unidad curricular del plan 2004 que se fue como armando año a año, digamos, ¿no? Este, en el 2007 yo colaboro en la formulación de ese programa, este, por mi interés de que ya estaba participando en esta práctica como ayudante, en esta TPRADE 4. Eh, mi interés de participar en la formulación de ese programa, y ese programa ya, eh... tiene otra solidez, digamos, a lo que era el plan 92. No es lo mismo que la TPRADE 4, si bien tiene en la TPRADE 4 su antecedente. Sino que ya está más desarrollada, con más carga horaria, y aparece la figura de orientador de práctica en este tipo de prácticas que no existía. En el plan 92 había solamente un coordinador que daba los teóricos, digamos, en clase. Y uno iba al campo, a los distintos espacios sin ninguna figura de orientación desde el ISEF. Se encontraba allí con un profesor o qué sé yo, con alguna actividad, este, pero el docente de ISEF nunca iba al territorio. Este, en el plan 2004, a partir del 2007 que se empieza a implementar esta Práctica docente 2, que tenía como antecedente la TPRADE 4, ahí si, ya es con docentes orientadores en los territorios, este, con una práctica ya anual. La anterior era semestral, la TPRADE 4 era semestral. Esta ya es anual con mayor carga horaria y una solidez mayor, digamos así, a nivel académico. Entonces bueno, a mí me interesó por eso, porque me interesó la práctica como estudiante en la TPRADE 4. Cuando se dió la oportunidad en el plan 2004 de formular una nueva práctica, dentro de lo que venía haciendo la TPRADE 4, pero más elaboradamente, este, participé de esa producción y comencé como docente también ahí. Ahí ya me contrataron como docente, o sea, me presenté al llamado y bueno, quedé como docente en el 2007 de esa Práctica docente 2. Que desemboca en el plan 2017, que la reformulamos, en lo que es la Práctica profesional, ya no práctica docente, sino Práctica profesional 2 comunitaria. Este, que es la práctica que estamos llevando a cabo actualmente, donde esta práctica toma más horas todavía. Este, en la TPRADE 4 no me acuerdo cuántas horas eran pero eran algo así como... habría que ver el plan de estudios, pero algo así... en el 92, digamos, era algo así como veinte o cuarenta horas capaz, no me acuerdo. En el plan 2004 pasó a ser ochenta y en el plan 2017 pasó a ser ciento veintiocho, al igual que la Práctica profesional 1 del sistema

educativo. Y bueno, esta si ya se volcó por lo comunitario y no lo no formal, ¿no? ya se enmarco en lo comunitario como campo específico. Eh, diferenciado de lo no formal que se configura como negación de una forma que es la del sistema educativo, ¿no? Acá ya lo comunitario es como un campo específico el cual se puede desarrollar también dentro del sistema educativo, por eso lo comunitario, desde nuestra perspectiva, no tiene relación directa con lo no formal porque puede tener la misma que con lo formal, digamos. Son categorías que no entran en juego —formal o no formal— dentro de lo comunitario, digamos, como lo tomamos nosotros. Eso es como un poco el periplo de por qué estoy en esta... o me ha interesado.

G: Bien, bastante ligada a esta pregunta, ya apuntando más hacia lo que fue la práctica comunitaria cuando constituye como sí... ¿Por qué, o cuándo y por qué, la práctica pre-profesional comunitaria surge en la licenciatura? ¿Bajo qué fines, digamos? o ¿a partir de qué?

E2: Bien, eh, un poco está respondida con lo que te venía diciendo anterior... de cómo se fue gestando. Lo que agregaría a eso, para agregar algo nuevo, digamos, y no repetir, es que la idea de esta práctica, en la década del noventa no era un campo, para la Educación Física, del todo desarrollado, o que se veía como campo de posibilidad. El campo, vamos a decir, de lo comunitario, o del trabajo territorial, o del trabajo barrial. Ya en la primer década de los 2000 en adelante empieza a haber como un cambio, digamos, ¿no? La Educación Física empieza como a participar más de estos espacios de intervención, y ni qué hablar en esta última, si se quiere, década que atravesamos del 2010 al 2020. Entonces esos cambios que han ido habiendo, que tienen que ver un poco también con las políticas públicas, ¿no? Eh, vamos a decir así, quizá, las primeras... las políticas más claramente volcadas al trabajo comunitario son de la Intendencia de Montevideo, especialmente, o por lo menos de las cuales yo puedo dar más cuenta, con una mirada específicamente territorial, que empezó a demandar profesionales formados en eso. En general de cualquier disciplina, ¿no?, también de la Educación física, y luego un abrirse de otros programas estatales, ya, como con la aparición de distintos programas que dan cuenta de la necesidad de una apertura a lo comunitario. Por ejemplo, las escuelas que empezaron a tener maestras comunitarias, apareció el programa Aulas comunitarias, todos los centros y espacios... las policlínicas comunitarias, todas las políticas sociales... hasta policía comunitaria (se ríe). Todas las distintas políticas sociales y públicas, empezaron a intentar de abrir una beta de trabajo cercana con los territorios, con las poblaciones, con la participación de la gente, con el involucramiento ciudadano en la

construcción de distintos proyectos, políticas, acciones, etc. En cualquier rubro en general, ¿no? Empezó a estar como muy en boga eso, y lo sigue estando hoy en día. Entonces, eso abrió un campo de trabajo interesante para la propia Educación Física, donde el profesor de Educación Física se vio como un agente, en un punto, dinamizador de eso. Pero sin formación también, ¿no? , ese campo que se fue abriendo nos permitió, digamos así también, legitimar la necesidad de una formación, para lo cual fue necesario empezar a producir en torno a eso, qué es esto del trabajo con la comunidad, y a formar en torno a eso. No tanto por una demanda de mercado, sino por una demanda de las políticas públicas. Por lo menos desde lo pensamos los equipos que elaboramos estos programas, no? Quizá la demanda del mercado no va tanto por ahí, va más por otros espacios. Pero si las políticas públicas que requieren profesionales formados para trabajar en estos ámbitos, ¿no? Entonces, bueno, eso nos legitimó también, digamos, para decir: “bueno, no solamente formar para la escuela, o para algún trabajo focalizado, digamos así, en un tipo de sistema, sino también, formar para esto otro tipo de ámbito que tiene que ver con la constitución de otros elementos en la formación ciudadana, ¿no?” Qué también se pueden dar dentro de una escuela perfectamente. Pero apuntando hacia eso, ¿no?

G: Ahí va. ¿Y vos ahora trabajás en algún otro espacio relacionado al trabajo con la comunidad o en territorio, dentro o fuera del ISEF?

E2: Actualmente no. Trabajé si desde el 2001 al 2011 en distintos centros juveniles de proyectos que tenían financiamiento del INAU, tercerizado en distintas ONGs que siguen funcionando actualmente. Que trabajan especialmente con jóvenes de entre doce y dieciocho años. Ahí trabajé unos cuantos años en programas que tenderían a —no tienen por qué— pero tenderían al trabajo comunitario. Ahí, hasta el 2011 estuve trabajando. Luego, desde el 2011 en adelante me dediqué directamente al ISEF. Solamente.

G: Bien, ¿y en el ISEF también trabajas actualmente en alguna otra unidad curricular?

E2: En Teoría de la educación del cuerpo.

G: Bien, ¿participaste o participas en alguna actividad de extensión en el ISEF?

E2: Eh, bueno. No a un proyecto concreto de extensión, digamos, ¿no? Si bien lo he hecho, en la actualidad no estoy en ningún proyecto concreto de extensión. Lo que si entendemos, por lo menos con el equipo, que, vamos a decir así, que en la implementación de la Práctica pre-profesional comunitaria, necesariamente, eh, el docente que orienta, puede o no pero en

general, desarrolla tareas vinculadas a la extensión. O sea, más allá de estar presente en el territorio en el vínculo directo con el estudiante, en términos de que la Práctica pre-profesional es una propuesta de enseñanza curricular para los estudiantes del ISEF; más allá de estar en ese vínculo directo con los estudiantes, también se está en un vínculo directo con el propio territorio, o sea, con los propios actores con los que se trabaja, ¿no? En un relacionamiento que no es solo un relacionamiento para sentar las bases de la práctica del estudiante; o sea, vamos a decir, para planificar, o prever la enseñanza o el espacio de enseñanza, sino que también es un vínculo directo con el propio proceso y proyecto que los actores del barrio están llevando adelante. O sea, si el estudiante está ausente, digamos, porque, por ejemplo, está ausente en un período que no sea lectivo, por decir algo; o está ausente de ciertos temas que están sucediendo en el barrio porque el estudiante o la estudiante toma un tema para desarrollar pero hay más de un tema, el o la docente que esté orientando si está muchas veces participando de estos otros temas, estos otros procesos, proyectos que están sucediendo en el barrio, más allá del estudiante. Y ahí entendemos que hay una función de extensión, o la posibilidad de que el docente desarrolle una función de extensión. Y no necesariamente dentro del marco de un proyecto, sino como un paralelo, digamos, a lo que es el proyecto del estudiante o la estudiante porque implica como un compromiso y un vínculo que establece ese docente y esa docente con los actores del propio territorio, que van más allá de organizar un espacio de enseñanza para el estudiante, una posible práctica para el estudiante. Por eso, en ese sentido, entendemos que estamos como cumpliendo una tarea de extensión habitualmente, digamos, ¿no? Entrelazada, digamos, con la propuesta de enseñanza.

G: Bien, entonces, ¿cómo definirías vos la práctica pre-profesional comunitaria? ¿Qué sería para vos?

E2: Eh, sería una propuesta de enseñanza curricular en la formación de grado del licenciado en Educación Física. Eh, que tiene por objetivo la formación, tanto académica como profesional, en el campo de la intervención comunitaria. Eso implica tanto un desarrollo, vamos a decir así, conceptual sobre los temas que están implicados en esa intervención, o sea, los conceptos que hacen posible determinadas acciones, y un ejercicio profesional concreto en determinado territorio, donde están involucrados actores, y donde se ponen a circular, justamente, y a funcionar estos conceptos. Más allá de que sean visibles o no. Están funcionando, y operando, y permitiendo o legitimando ciertas acciones y otras no. Entonces bueno, creo que la práctica profesional se define por eso, ¿no? Por un espacio de enseñanza

en una formación de grado que, contemplando ciertos marcos conceptuales, implican determinado ejercicio profesional en determinado territorio, involucrando o poniendo en juego esos conceptos, y generando ciertas acciones y ciertos impactos en la propia intervención, ¿no? En la relación con estos actores con los que interviene.

G: Bien. Entonces, ya que hablamos de una práctica pre-profesional en Educación Física o de formación en Educación Física, ¿cuál sería la especificidad allí de la Educación Física?

E2: Ahí va. Bien, eh, hay un cierto marco conceptual abarcativo, digamos, que no es específico, digámoslo así, del campo de la Educación Física, ¿no? O sea, que es algo que se puede compartir con otros campos, ¿no? De hecho se comparte con otros campos disciplinares. Lo cual no significa que no sea para la Educación Física también, ¿no? Pero que no sea único de la Educación Física, digamos, ¿no?, allí todo lo que es relativo a cómo entendemos a los actores con los que trabajamos, cómo entendemos el territorio, como entendemos la participación, como entendemos los conceptos sobre lo común y la comunidad, como entendemos la idea de lo público... este, todos esos conceptos entre otros, ¿no? Te enumero algunos nomás. Son, digámoslo así, compatibles con otros campos disciplinares, no son específicos de la educación física, sobre los cual nosotros trabajamos. Pero además luego, y ahí sí refiriéndome a tu pregunta, lo que hacemos es poder entender allí en la participación, en lo público, en lo común, en la comunidad, en el territorio la intervención, vamos a decir así, de la noción de cuerpo. ¿Está bien? ¿Cómo el cuerpo se constituye y juega, digamos así, un papel, ¿s? en cualquier acción que contemple la idea de lo público, de la comunidad, de la participación, etc? ¿Está bien? Ese eje, digamos así, que si me parece específico de nuestro campo, aunque se pueda compartir con algún otro, empieza a darnos una especificidad allí, ¿no? ¿Cómo juega un papel el cuerpo o la noción de cuerpo en estas prácticas? Y luego, más específicamente, cómo la Educación Física, en tanto una educación del cuerpo posible, juega su papel específico allí en la relación cuerpo-público, cuerpo-comunidad, cuerpo-participación. Ahí sí, ya es un aspecto específico de cómo, a través de una propuesta de enseñanza de Educación Física se pone en juego la relación de las prácticas corporales con los distintos ámbitos de trabajo o de intervención comunitaria, ¿no? ¿Cómo se pone en juego eso ahí, no? ¿Cómo si quiero pensar lo público, vamos a decir así, o la construcción de ciudadanía, o del desarrollo de la participación... Bueno, qué tiene que ver el cuerpo, una práctica corporal y, por lo tanto, la enseñanza de determinada práctica corporal, no? Y así aparece nuestra especificidad.

G: Bien. Entonces, relacionado a lo que venís diciendo y lo que hablabas hace un rato sobre que una práctica comunitaria también puede ser en la escuela, por ejemplo, en liceo, en el sistema formal, digamos, a tú criterio ¿qué diferencias puedes encontrar o establecer entre esta práctica comunitaria y la otra práctica del ISEF en el sistema educativo?

E2: Eh, bueno, ahí depende un poco en realidad. Se que también ha venido teniendo cambios la práctica en el sistema educativo. Yo en realidad tengo más el imaginario de lo que atravesé, ¿no? O sea, de lo que atravesé y viví como estudiante, ¿no? Este, pero se que ha venido teniendo cambios importantes. Lo que diría, porque, si bien tengo cuenta de algunos cambios, no los tengo totalmente claros, intentando igual no quedarme en ese imaginario que yo tuve como estudiante, lo que diría es que perfectamente, vamos a decir, podrían convivir estas prácticas. Eh, y perfectamente se pueden diferenciar, ¿no? Una de otra. O sea que ahí, vamos a decir así, pueden tener su especificidad como también pueden tener su ensamble, ¿no? Su relación. ¿Por qué? Porque perfectamente se puede pensar una escuela, un liceo, una utu. Como otras instituciones, ¿no? públicas, una policlínica, un hospital, un centro, eh, no sé. Un hogar, qué sé yo. Este, se puede pensar lo comunitario desde allí. Una escuela puede pensar desde sí lo comunitario. Entonces, por lo tanto, se puede pensar una intervención comunitaria, y allí, la Educación Física como uno de los campos posibles puede pensar el aporte que puede hacer para una intervención comunitaria. Entonces, en ese sentido... ya no te digo un estudiante, un profesional de la Educación Física en una escuela o en un liceo puede hacer una intervención comunitaria. Por lo tanto, puede aprender un estudiante, estando dentro de una escuela, a intervenir en el campo de lo comunitario. ¿Está bien? Ahora, para lograr eso, vamos a decir así, lo que si es necesario es que lo que esté puesto en juego como objeto, digámoslo así, sea justamente la intervención comunitaria. Que no es, en general, el objeto, digamos, de la escuela. ¿Está bien? No es la intervención comunitaria el objeto de la escuela. Es más, diría yo —y acá sin saber demasiado, pero estaría bueno que hubiese algún estudio por el estilo, quizá lo haya— me parece que sí hay algunos rasgos que nos permiten pensar esto. Eh, la escuela se fundó al contrario de todo esto, ¿no? Justamente para sacar a los individuos del ámbito comunitario, si se quiere, digamos así, ¿no? De ubicarlo en un espacio que no tiene necesariamente que ver con, vamos a decir así, el desarrollo comunitario, sino con el adiestramiento, digamos, para insertarlos en la identidad de un estado que se estaba produciendo, ¿no? De esto estamos hablando cuando los inicios de la escuela, ¿no? Un estado que estaba en plena constitución, digamos, ¿no? En formación.

Entonces bueno, hoy la escuela, obviamente, puede ser repensada totalmente distinta, ¿no? Estamos en otra época y en otra conformación histórica, ¿no? Pero evidentemente guarda esos rasgos la escuela, guarda esos rasgos, ¿no? Entonces, si bien no hay por qué renunciar a eso, o sea, no hay por qué renunciar a los aspectos, vamos a decir así, generalistas y normalistas de la escuela... Es más, te diría que hoy sería imposible renunciar a eso y por lo tanto hay que formar dentro de eso. También, como contrapunto la escuela podría pensar los aspectos formativos, si se quiere, que tienen más que ver con —y de hecho me parece que lo está empezando a hacer en algún sentido— más con la producción de la ciudadanía, ¿no? Ya no de un actor identificado con una noción de patria, de nación o de estado, sino un actor crítico de su momento socio-histórico, ¿no? Que le permita construir ciudadanía, ¿no? Que le permita establecer posibilidades de cambio, de transformación social, ¿no? Más allá de si van o no en el orden de los cambios que, vamos a decir así, los gobiernos de turno puedan pretender, digamos, ¿no? Un sujeto autónomo, digamos así, con un pensamiento autónomo, ¿no? A lo Kantiano, si se quiere. Bien, me parece que ahí se puede pensar perfectamente lo comunitario con lo escolar. Ahora, claro, si con una práctica escolar, la entendemos solamente como la enseñanza de determinado conocimiento específico, para una unidad específica, para un programa específico el cual se debe reproducir en todas las escuelas del país en una manera cíclica, bueno, si, evidentemente ahí la posibilidad de lo comunitario está un poco bastante como recortada, digamos así, ¿no? Porque intervendrían otros factores para poder pensar también lo comunitario. Que tienen que ver también con el conocimiento y con la enseñanza, ¿no? No es que escapen a ellos. Pero no quizá con el sentido o el formato que le da a veces la reproducción curricular, digamos, de un programa nacional, digamos, ¿no?

G: Bien. Entonces, retomando la cuestión de la enseñanza, si vos tuvieras que definir qué es la enseñanza, ¿cómo la conceptualizarías? Y por lo tanto, ¿cómo conceptualizarías enseñar?

E2: Bien. Eh, bueno, yo en la enseñanza sé que por lo menos hay dos o tres posibilidades, digamos, desde cómo se pensaba antiguamente la enseñanza hasta cómo se pensó modernamente, especialmente como mojón, digamos. No solamente por eso, pero como mojón la didáctica de comenio y la fundación, digamos, por una preocupación por una metodología de la enseñanza que tiene que ver con toda una época moderna también de preocupación por la metodología y los manuales en todo, ¿no? Un discurso dominante sobre lo que eran los nuevos modelos, ¿no? Este, y una forma de entender que quizá pueda ser un tanto particular o pueda estar siendo pensada más que nada a nivel nacional, y se hace, en

algún sentido en algo regional, que tiene que ver con pensar la enseñanza como un acontecimiento, digamos, ¿no? En relación al conocimiento y el saber. Esta última para poder pensar, vamos a decir, en tanto que la enseñanza tiene que ver con la puesta en funcionamiento de un campo de saber y conocimiento en relación con ciertas posiciones respecto... O de relación respecto a ese campo de saber que determinan una figura de enseñante y un enseñado, digamos, ¿no? Más allá de que luego, administrativamente, pueda establecerse esa figura, licenciarse ¿no? Como se hace al decir, bueno, este es maestro, esta es profesora, o este es... Bueno, ahí estamos licenciando, ¿no? Estamos poniendo, administrativamente, un título que te permite ejercer, dentro cierto sistema, el ejercicio de la enseñanza, ¿no? Eh, pero quitándolo de ese trámite administrativo, digamos, sino, poniéndolo en aspectos estructurales, ¿es posible o no enseñar y qué es lo necesario para que eso sea posible? Necesitamos actores, digamos, y necesitamos un campo de conocimiento y de saber. Y pone eso en funcionamiento. En la medida en que eso se pone en funcionamiento, determina que un actor más cercano al campo de conocimiento que está puesto en juego sea el actor que pueda enseñar y poner en funcionamiento a otro actor que va a ser enseñado, en ese campo de conocimiento y de saber. Lo digo así, de esta manera, estructuralmente porque en cuanto el campo pudiese variar, y el actor que era enseñado pueda tener una cercanía mayor con ese saber, y el actor que enseñaba una cercanía menor, esto se puede cruzar. ¿Está bien? El rol puede cambiar, digamos así, ¿no? No sería lo ideal frente a una propuesta de un enseñante y un enseñado... Yo qué sé, en una escuela, etc, etc. Pero puede suceder, ¿no? ¿Está bien? Como para poder ponerlo en estos términos no administrativos, sino estructurales. Entonces bueno, me parece que el enseñar tiene que ver con eso, ¿no? En algún sentido con cómo uno que se propone enseñar acerca o pone en funcionamiento ese campo de conocimiento y de saber a otro sujeto que no está cercano en ese campo. Eso puede implicar metodologías, puede implicar didáctica, puede implicar un montón de cosas más, ¿no? Pero, eh, no es, a mí criterio, la didáctica lo que funda en ese sentido a la enseñanza, sino que es efecto, justamente, de la enseñanza, ¿no? Es efecto de un campo de saber que determina la necesidad, si, de algún tipo de metodología, de algún tipo de estrategia, digamos, de planificación, de evaluación, etc. Para el desarrollo, ¿no? O sea, lo que estoy planteando no es negacionista de la didáctica, ¿no? Sino que parto, digamos así, para pensar esto, del conocimiento y el saber como el centro, digamos. No de la metodología. Que de repente la didáctica moderna parte más al revés, ¿no? De la metodología, para luego ir al conocimiento y al saber. O sea, el enseñante como aquel que sabe enseñar más allá de que domine más o menos aquello que va a enseñar, ¿no? Yo parto al revés. El enseñante, para mí, es el que

más... el que domina el campo de conocimiento que va a enseñar, y que por lo tanto, determina algún tipo de forma de hacerlo. Como consecuencia.

G: Bien. Entonces, en la Práctica pre-profesional comunitaria, desde lo que ustedes como grupo docente proponen para la formación del estudiante, ¿dónde ubicarías, o cuál sería la centralidad para con esta formación del estudiante? O sea, en propósito a lo que debería aprender el estudiante. O ¿qué debería aprender en esta unidad curricular?

E2: Bien. A ver. Me quedo con lo último porque la fuiste como llevando la pregunta (se ríe).

G: Claro, o sea. Ustedes desde el grupo docente, ¿dónde ponen la centralidad en la propuesta de ustedes para la formación del estudiante, en relación a lo que este debería aprender?

J: Perfecto. Este, bueno, eh, yo te puedo responder más específicamente desde mi mirada. Luego, donde me parece que más o menos como equipo venimos trabajando. Y luego evidentemente eso puede variar con la mirada de cada uno y cada una. ¿Está bien? De los docentes y las docentes que estamos trabajando. Los criterios que se marcan en el programa como centrales es que el estudiante pueda vincularse a un campo de conocimiento en el cual está involucrado estas nociones que yo ya te había venido diciendo como comunidad, territorio, participación, público, etc. Qué son las que están funcionando, entendemos nosotros, cuando estamos en una intervención comunitaria, ¿no? O sea, nosotros partimos también en este sentido. No es que el conocimiento esté dado porque estoy interviniendo, sino que el conocimiento sobre la intervención que estoy realizando... la hago si lo develo, digamos, ¿no? Si lo hago explícito. Entonces, los conceptos que hacen explícito eso, que son los que nos parecen primordiales —que hay muchos más pero los primordiales— y los que podemos intentar trabajar son estos, ¿no? Comunidad, participación, territorio, lo común, lo público, etc. Entonces, nos parece que es primordial que el estudiante pueda acercarse a ese campo de conocimiento para poder develar lo que sucede en el territorio cuando interviene, pero desde la particularidad del campo de la Educación Física, que esto es lo importante, ¿no? O sea, acercarse a ese conocimiento desde la mirada de las prácticas corporales. Acá con práctica corporal no estoy usándolo como adjetivo de una práctica específica, sino como toda aquella práctica que entendamos —más allá que tautológicamente toda práctica podría ser corporal— como aquellas prácticas que entendamos relevantes para el campo de la historia, de la cultura y la sociedad en el recorte específico de la Educación Física. ¿Está

bien? En el recorte específico de la Educación Física. Por ejemplo, si una práctica corporal... lavarse los dientes, pero no es una práctica corporal sobre la que trabajemos en el campo de la Educación Física. Como lo pueda hacer el deporte, como lo pueda hacer el juego, como lo pueda hacer la danza, como lo pueda hacer la gimnasia, entre otras, ¿no? Que sí serían de nuestra incumbencia. Entonces, cómo lo que nos importa, en ese sentido, cómo el estudiante comprende, se acerca al conocimiento de esta relación entre práctica corporal y comunidad, por ejemplo, ¿no? Para poder, desde la comprensión de esa relación, establecer una propuesta de enseñanza acorde y coherente a los objetivos que se pueda plantear en esa intervención, ¿no? O sea, una propuesta de enseñanza que tenga sentido con respecto a la intervención, ¿no? Para eso tengo que saber qué cosa es lo que quiero enseñar, y por qué esa cosa que quiero enseñar, ese conocimiento que quiero enseñar, tiene relación con el objetivo que me pueda proponer. El desarrollo de la participación, la construcción de una ciudadanía, la ampliación de lo público, no sé, etc. En todas esas cuestiones el cuerpo, vamos a decir así, o las prácticas corporales se ponen en juego. No en términos de medio. ¿Está bien? Me parece que esto es algo importante y que cuesta mucho, y que es una ruptura que estamos intentando hacer, que es que no aparezca la Educación Física o las prácticas corporales como medio para la ciudadanía, medio para lo público, para la comunidad, ¿no? Como una herramienta, sino en sí misma, ¿no? ¿Por qué? Porque, justamente, cuando logramos comprender la relación, por ejemplo, entre el cuerpo y lo público, podemos entender que en una práctica corporal, en el desarrollo de una práctica corporal se está poniendo en juego lo público. Entonces, cuando yo estoy enseñando una determinada práctica corporal... no que los siento a los gurises y les explico qué es lo público. No. Cuando estoy enseñando una práctica corporal se está poniendo en juego allí el conocimiento sobre lo público. ¿Está bien? Entonces, cuando yo logro poder ver eso, puedo ver cómo la enseñanza de la práctica corporal implica la enseñanza de determinada relación con lo público, ¿no? ¿Está bien? Entonces, ahí no se separa. Vamos a decir así. No es un medio para aprender lo público, vamos a decir así, sino que lo público está en juego en el cuerpo. ¿Está bien? Entonces, cuando estoy enseñando estoy... cuando el estudiante está reproduciendo... o cualquier niño, o persona, adulto está reproduciendo determinada práctica, está reproduciendo determinadas concepciones, determinadas cuestiones ahí sobre el cuerpo, sobre las prácticas, sobre la historia de eso, etc. Entonces, cómo logramos observar eso... y entonces damos cuenta en la enseñanza de... y determinamos, bueno, esto lo enseñó, esto quizá no, esto quizá está bueno establecer una crítica sobre esta enseñanza, sobre esta concepción del deporte, o sobre esta concepción del

juego, o sobre esta concepción de la recreación, no sé. Entonces, en ese sentido es que pensamos la enseñanza.

G: Si. Si te parece, cierro y volvemos a entrar al mismo link.

E2: Dale.

G: Bien. No sé si querías comentar algo más de lo que venías hablando.

E2: No, no. Básicamente eso. Capaz que como sintetizando, que valoramos cómo de alguna forma en la propuesta de enseñanza que el estudiante lleva adelante en el espacio de práctica, se pone en juego, digamos, el conocimiento del campo específico en relación a estos temas, al tipo de intervención con cierto sentido, bajo ciertos objetivos, ¿no? Que permiten, digamos, ensayar determinada propuesta de enseñanza. Eh, luego obviamente, también, visualizamos los aspectos más, si se quiere decir, técnicos o metodológicos, ¿no? Este, porque evidentemente, si yo quiero llevar adelante determinada propuesta con sentido y entendiendo perfectamente el campo de funcionamiento del saber en el cual estoy interviniendo, pero, no sé, tengo treinta gurises y le hablo a uno solo acá al costado y el resto no escucha nada, entonces no saben qué es lo que hay que hacer, bueno, tenemos un problema, digamos. Que es metodológico, ¿no? Puede estar todo bien el resto pero tenemos un problema ahí que es metodológico. Evidentemente también, en ese sentido, observamos ese tipo de cosas también, ¿no? Pero más... devuelta, como consecuencia de lo anterior. O sea, el centro está puesto en lo anterior, y entonces como consecuencia decimos: “Bueno, ¿cómo se lleva adelante eso, no?” ¿Cómo lo organiza? .Bueno, ese es un aspecto también que tenemos en cuenta como consecuencia de lo anterior. Entonces, también lo revisamos, le damos una mirada sobre eso, pero no es el objetivo central, digamos, ¿no? Este, porque aparte métodos y metodologías pueden haber tantas como, eh, nada, formas de intervención que queramos pensar.

G: Bien. Entonces, volviendo a la enseñanza, para vos ¿qué saberes de la educación física se espera que el estudiantado ponga en circulación cuando va al territorio a realizar su intervención?

E2: Bueno. Ahí, yo diría que no. O sea, lo que sí espero es que mínimamente, lo previamente cursado, ¿no? Tiene previaturas, entonces, eso mínimamente lo exigimos. Si vos venís con ciertos conocimientos los tenés que poner en juego. Este, ahora, luego se puede dar también que en una propuesta, en esto de que justamente, no está estructurado cómo, de repente, pueden estar estructurados otro tipo de planes en la intervención. O sea, que uno intervenga

en un espacio donde ya está planificado cómo y desde qué lugar se va a intervenir, aquí no. Aquí es más un marco de acuerdo con respecto a los actores con los que se va a trabajar, en el marco de un proyecto más grande, digamos así. Entonces, evidentemente, si bien en general, vamos a decir, el campo específico que se va a poner en juego dentro del campo general de la Educación Física lo seleccionan los y las estudiantes, es en el negocio también de cuál es el conocimiento que requiere esa intervención, ¿no? Que requiere el proyecto, el proceso o los actores con los que vamos a intervenir, y no el que a mí me pueda gustar o en el que yo me pueda sentir más sólido como estudiante, ¿no? Entonces, en ese sentido, ahí hay como un aspecto, vamos a decir así, negociado. Y que muchas veces puede tener que ver con ciertos conocimientos que no los tiene aún desarrollado un o una estudiante, ¿no? Entonces ahí, a su vez, hay desafíos, para mismo los y las estudiantes de, vamos a decir así, formarse a la vez que piensan sobre ese conocimiento. Claro, partimos de que tienen una base general, primero que nada, para comprender qué es la enseñanza, que es fundamental; y segundo, de algunos aspectos del campo de la Educación Física que les permiten, vamos a decir así, establecer analogías con respecto a cómo desentramar la enseñanza de otros campos del conocimiento específicos del campo de la Educación Física, que no necesariamente hayan aún cursado en el ISEF. De hecho, eso les va a pasar después en la vida profesional, que el profesor de Educación Física va a ser requerido para ciertas cosas, el licenciado o la licenciada en Educación Física, para ciertas cosas que no necesariamente se formó en la carrera porque el campo que puede llegar a abarcar la Educación Física, por demanda mismo de otros actores, es más amplio que el que pueda dar la formación, que el que pueda dar los cuatro años de formación. Entonces, teniendo ciertas bases, permite desentramar eso. Esos conocimientos, digamos, que son requeridos. Más allá de que los tengan o no formados. Entonces, en ese sentido, espero si el dominio de lo que ya tienen como previatura. Y después, si lo requerido no es algo de ese dominio, eh, la capacidad, digamos, para hacerse del conocimiento necesario para trabajar una propuesta de enseñanza con los requerimientos que tenga el proyecto o el proceso en el que se insertan, ¿no? Nada muy diferente, tampoco, de lo que pueda pasar muchas veces. Aunque, quizá, menos en otros espacios más institucionalizados como la propia escuela. Como hoy en día aparece en el programa escolar circo, y estoy seguro que el noventa por ciento de los profesores que estén trabajando en la escuela, de jóvenes a, a punto de jubilarse, sepan algo de circo, ¿no? (Se ríe). Y bueno, tienen que ver qué hacen con eso, ¿no? O danza, qué sé yo. Entonces bueno, nada, en el último proceso se pide en el barrio cuando aparece algún... de repente, un campo de conocimiento que uno podría decir: “es integrado a la Educación Física”, integrable al campo de la Educación

Física, pero no necesariamente dentro del dominio de los estudiantes, ¿no? Y de las estudiantes. Claro, si nos piden, no sé, enseñar a bordar, o enseñar a martillar, yo qué sé... a serruchar, bueno, son prácticas corporales pero evidentemente no... hay otros profesionales que desarrollan esas prácticas y no el de Educación Física (se ríe). Ahora, nos dicen un deporte alternativo, que están polulando, por ejemplo hoy, y bueno (se ríe), va a haber que poder enseñarlo aunque no lo tenga desarrollado. Voy a tener que hacerme de ese deporte.

G: Bien, bien. Bueno, ¿qué lugar o sentidos tiene para vos la intervención del estudiante, en vínculo con los saberes de la Educación Física en la comunidad?

E2: Eh, bueno. Para mí tiene bastante sentido porque, bueno, se lo hemos ido buscando y produciendo, ¿no? En esta cuestión de, de vuelta, de que la Educación Física no sea una herramienta o un medio para otros fines, ¿no? Bueno, queremos trabajar la participación de la gente y bueno, el profe de Educación Física cuando hace algún juego o alguna cosa de esas convoca pía. Entonces ta, que venga, haga unos jueguitos, junta pila de gurises y ahí, entonces, nosotros trabajamos la participación, trabajamos la ciudadanía o trabajamos la no sé qué... que ta. Ahí es una herramienta, un medio y, más allá que está bien, que es posible de hacerse, no es a lo que apuntamos, ¿no? No es a lo que apuntamos para una formación de una licenciatura. Entonces, en ese sentido, creemos que cobra sentido la puesta en funcionamiento del campo de la Educación Física, en este caso, a través de los y las estudiantes en un territorio porque, de vuelta, como decía anteriormente, en cualquiera de estas cuestiones —de la ciudadanía, de la participación, de lo comunitario— se pone en juego desde determinadas prácticas corporales. Determinadas prácticas corporales que hacen a nuestro campo. De vuelta, no prácticas que no hagan a nuestro campo. Prácticas que hacen a nuestro campo. ¿Está bien? Entonces, sabiendo eso, estableciendo cuáles son esas relaciones, pudiendo determinarlas, nos permiten proponer una enseñanza acorde a eso. Acorde a ,si yo quiero poder pensar esto —el género, por ejemplo también, como otra perspectiva para poder pensar esto, ¿no?— que se pone en juego en prácticas corporales el campo específico de la Educación Física. Bueno, en la medida en que comprendo esa relación, puedo establecer cuáles y cómo, eh, ciertas prácticas pueden ser enseñadas para que se pueda poner en juego eso. Entonces, ahí cobra sentido la práctica no como la puesta en funcionamiento de nuestro campo de saber, no como un medio, sino como un fin en sí mismo, digamos, ¿no? O como medio y fin en sí mismo también, tranquilamente. Pero no como un mero medio para otra finalidad. En ese espacio es que queremos que el estudiante haga un ejercicio, justamente, de práctica profesional, ¿no? De lograr organizar eso, pudiendo tomar lucidez, si se quiere, en

cómo eso está sucediendo, ¿no? En darse cuenta de que eso está sucediendo, y cómo está sucediendo, y por qué está sucediendo, bajo qué fundamentos eso está sucediendo, ¿no? Que es lo que nos importa, porque, vamos a decir así, transmitir... Lo voy a poner en estos términos, un contenido lavado de su sentido como conocimiento y saber a otro es de lo más fácil, digamos así. ¿Está bien? Lo más difícil es poder comprender que ese contenido corresponde a un campo de conocimiento y de saber, que corresponde a un campo social, histórico y cultural, y que en el juego de poner en funcionamiento a otro en ese campo, se juegan un montón de aspectos, justamente, sociales, culturales y de construcción de ese otro, en esa práctica. Entonces, no es tan sencillo como simplemente, vamos a decir así, transmitir un contenido o hacer que ese contenido pueda ser reproducido, sino que poder entender todo este otro conglomerado que está puesto en juego también en esa cuestión sencilla, para poder tomar una decisión con respecto a cómo hago eso, qué hago, qué no hago, qué reproduce, saber qué es lo que está funcionando allí, ¿no?

G: Bien. Para vos, ¿cuál es el rol del docente orientador del ISEF, y a su vez, el del referente en el territorio en la práctica comunitaria?

E2: En el caso del docente orientador u orientadora del ISEF, me parece que el rol es, justamente, acercar al estudiante en todo esto, ¿no? O sea, poner en juego, poner en relación a los y las estudiantes en todo este funcionamiento, ¿no? Que venía diciendo recién. O sea, lo que implica en algún punto acercar conceptualmente, ¿no? Establecer una cercanía conceptual con todos estos términos, y una cercanía también con el ejercicio mismo, ¿no? O sea, con poder visualizar cómo todos estos conceptos están funcionando cuando tiro una pelota al medio, o cuando realizo un canto o una danza, o cuando hago cuatro abdominales. ¿Cómo todo esto se está poniendo en juego? ¿Qué de eso se está poniendo en juego? Bueno, ese análisis, acercar ese análisis, esa develación de lo que está sucediendo en el ejercicio profesional, es parte de lo que el docente o la docente que orienta tiene que hacer con el estudiante. Yo diría que es la parte fundamental del ejercicio del docente. Luego ta, además de eso, obviamente, vamos a decir así, poder poner en juego, visualizar, aconsejar, o revisar o analizar aspectos más, vamos decir así, de oficio, digamos, ¿no?. De técnico, digamos. O de un conocimiento más fenoménico en el sentido de cómo me relaciono, de cómo intervengo, de qué cosas rinden o no rinden en una propuesta, o qué cosas ya tengo... como a veces se dice, justamente, el oficio, ¿no? El saber que, “Bueno, mirá. No insistas con esto, esto y esto porque no va a funcionar por tal y tal otra razón”. Que tiene que ver más con un oficio del día a día, de lo cotidiano, digamos, ¿no? De lo fenoménico. Y el referente de práctica, que no en

todos los casos los hay, yo creo que tiene específicamente, y hasta quizá en mayor medida, esto último que yo venía diciendo, ese oficio, y no necesariamente este otro análisis conceptual, digamos, de poder develar los fenómenos, lo que está ocurriendo allí. Más allá de que lo pueda ir adquiriendo o que alguno lo pueda ayudar a tener, pero no necesariamente porque él no está, vamos a decir así, no es su metier, el de un profesor de Educación Física de la escuela, o de un municipio o de una ONG, no es su metier explicar y estar pensando constantemente en esto. Entonces, en esos otros cargos, es el de resolver, digamos, las acciones cotidianas en las que está implicada su labor, ¿no?. Entonces, generalmente, no tiene ese acercamiento, ¿no? Más allá de que lo pueda tener y de que muchas veces lo va teniendo en la medida en que va pasando el tiempo en ese trabajo en conjunto con los estudiantes y las estudiantes, ¿no? Pero si muchas veces tiene más el oficio, el conocimiento sobre los detalles del territorio, sobre los detalles de las relaciones, sobre los detalles de las historias, de los aspectos vinculados a la cotidianidad del proceso en el cual se inserta el estudiante, que el docente o la docente muchas veces no lo tiene, justamente, porque no es su metier (se ríe), no está trabajando en el territorio cuarenta horas a la semana. Cómo puede estar, de repente, el profe de la escuela o el profe de la ONG. Entonces, en ese sentido se complementan uno con otro y a veces también se contradicen, ¿no? (se ríe). Que está bueno, está bárbaro para los estudiantes ver esas contradicciones y esas rupturas, ¿no? Y ese sinchar hacia un lugar u otro lugar, está bueno para la formación de los y las estudiantes. Luego de ahí sacarán sus conclusiones y harán sus ejercicios, ¿no?, profesionales, una vez en el campo.

G: Bien. ¿Qué relaciones podrían establecerse entre lo que ustedes como grupo docente, proponen como el curso para la formación del estudiante, con las tres funciones universitarias? O sea, ¿qué relación se puede establecer entre la propuesta de formación de la práctica comunitaria con la enseñanza, la investigación y la extensión?

E2: Y bueno, yo creo que un poco te la he venido diciendo en el responder a las preguntas anteriores, ¿no? Nosotros, de hecho, para poder generar los cambios que hemos venido generando a nivel del programa curricular de esta unidad, hemos venido produciendo, hemos venido investigando y hemos venido trabajando, y produciendo, y escribiendo, y trabajando en ese sentido de la investigación necesariamente, sino no podríamos... Hoy lo que estamos proponiendo como propuesta de enseñanza desde la práctica profesional comunitaria sería imposible sin el desarrollo y la producción que hemos venido desarrollado en estos últimos años, diría, en estos últimos ocho-diez años, más específicamente. Entonces, ahí está puesta en juego. Está puesta en juego en el sentido de que, cuando nosotros hablamos con los

estudiantes y trabajamos esto, lo trabajamos de, justamente, situar al estudiante en el funcionamiento de un conocimiento. De hecho, hasta las clases, muchas veces tienen cierto de, vamos a decir así, de, no es espontaneidad, porque no sería la palabra, sino de quizá, la palabra puede ser más de performance o de productividad, digámoslo así, de que justamente, en la medida en que estamos pensando y produciendo en esto que estamos trabajando en la práctica, hacemos el mismo ejercicio en clase, digamos. Nuestra propuesta de enseñanza, muchas veces, es hacer ese mismo ejercicio en clase, ¿no? No solo dar algo que, de repente en algún punto lo tenemos bastante consolidado porque ya le hemos dado veinte mil vueltas, sino también el propio ejercicio de hablar, ¿no? De hablar en voz alta y en forma no programada necesariamente, donde aparecen elementos nuevos. Muchas veces en la propia clase, ¿no? En la propia propuesta de enseñanza, de alguien que está hablando con otros. Entonces, ahí se pone en juego también la propia producción, digámoslo así. La enseñanza puede ser un espacio productivo, digamos, a nivel de conocimiento en ese sentido. Y después, me parece que con la extensión lo mismo, ¿no? Un poco lo he venido diciendo. En esta cuestión de que no vamos a un lugar solamente a que sea un espacio de ejercicio práctico posible para el estudiante y la estudiante, sino que entendemos que trabajamos con otros actores, ¿no? Y que, entonces, vemos de que ese espacio, guardando las condiciones necesarias para una práctica de estudiantes —porque no es ir a hacer cualquier cosa al lugar, sino que tiene que ser una práctica válida para el campo de la Educación Física y para estudiantes de grado— guardando esa necesidad, se pueda poner en juego con los factores, las formas, las necesidades, los intereses o los procesos que los propios actores que están en el territorio vienen desarrollando, ¿no? Poder conjugar ambas cosas, ¿no? O sea que, esa práctica no solamente tenga sentido para la formación del estudiante, sino que tenga sentido para lo que en ese lugar, específicamente, está sucediendo. Ese sentido, evidentemente, es discutible con los propios actores, o sea, no es que vamos a hacer lo que los actores nos piden, ¿no? Vamos a discutir con los actores qué es lo que hay que hacer (se ríe). No es de decir: “Ah no. Ellos saben lo que hay que hacer y nosotros vamos y hacemos lo que nos piden”. No, no, no. Vamos a ponernos a discutir sobre... y en ese sentido se dará algo que específicamente quieren, se dará algo que específicamente quiere el ISEF, o se dará algo entre medio de todo eso, algo nuevo, digamos. Generalmente, tiende más a eso, ¿no? A generar algo más consensuado, algo más novedoso, digamos, para ambas partes, ¿no? En ese flujo de discusión, de debate, ¿no? Pero bueno, ahí se desarrolla la... que después, de pronto el estudiante hace lo mismo, ¿no? En el ejercicio mismo de armar su proyecto, tener ese mismo debate y esas mismas posibilidades de transformación hacia un y otro espacio, ¿no? Según un

y otro actor. Entonces, ahí también se da, necesariamente, un proceso, si se quiere, extensionista, ¿no? Y nada, esto en el medio de todo una propuesta de enseñanza, por lo tanto, me parece que eso está articulado, ¿no? Llega, a través de los propios estudiantes o de los propios docentes, lo que se esté produciendo en términos de conocimiento, y también, en cierta medida es interpelado allí y permite, de vuelta, al hablar en voz alta frente a otros actores, que se produzca también conocimiento en ese intercambio, ¿no? Entonces, bueno, ta. A mi me parece que en ese sentido están relacionadas. Yo no le buscaría a eso muchas vueltas metodológicas que me parece que la extensión, hoy en día —especialmente la extensión hoy en día— le está buscando. Yo creo que ahí es como una especie de didactización de la extensión. Porque me parece que es algo que se da en la medida en que se pone a funcionar, en que una parte de estas bases para poner a funcionar esto y se va dando allí, ¿no? Y no es producto de una técnica, necesariamente. Más allá de que se producen técnicas para esto. O sea, de vuelta, no es una negación de la didáctica o de la técnica, ¿no? Se producen, se generan cosas, se generan modos, ¿no? Y hasta se puede sistematizar y etc, etc, ¿no? Pero no necesariamente, que cuando estás en otra circunstancia, aplico los modos que sistematizamos y me va a garantizar que esto suceda. Es como esa la cuestión.

G: Bien. Hoy te preguntaba por la propuesta, digamos. Ahora te pregunto más... capaz que del lado desde el punto de vista del estudiante. Que ya lo venías hablando un poco. ¿Qué tipo de profesional se aspira a formar en esta práctica? Y ¿cuáles deberían ser las relaciones que debe establecer este estudiante, futuro profesional, con la enseñanza, la investigación y la extensión?

E2: Bueno. Yo creo que a lo que aspiramos es que a que sea un profesional con una formación académica y con una formación profesional. Luego, ese profesional además podrá ser académico si se mantiene en la academia o podrá ser profesional si se mantiene dentro del campo profesional, o ambas. Pero la formación a la que apuntamos es que sea académica y profesional. Y que esté atravesada por un sentido ético y político que está dado, justamente, por el campo de conocimiento en el cual nosotros nos encontramos produciendo y enseñando, ¿no? Si pensamos la relación entre una práctica de intervención comunitaria, entre lo común, y lo público y el cuerpo, bueno, necesariamente eso establece una posición ética y política al respecto. Entonces, entendemos que en la propia enseñanza del campo de conocimiento, de la especificidad de la relación de la Educación Física con lo público, con lo comunitario, se establece un modo, una forma, digámoslo así, de profesionalidad en ese profesional que se está formando, e implicaría un ejercicio ético y político concreto, al momento de llevar

adelante su profesión. Entonces, entendemos que en el propio funcionamiento del campo de conocimiento hay una forma de vida que se va estableciendo. Entonces, ese profesional no es solamente un técnico, sino que también es un ciudadano que tiene el conocimiento específico de un campo que le da el carácter de profesional, pero que está enraizado con una forma de entender y comprender el funcionamiento de la sociedad, necesariamente. Y su ejercicio profesional da cuenta de eso de una manera u otra. Entonces, entendemos que, bueno, en ese sentido, el objetivo puesto sobre la formación de los y las estudiantes, tiene que ver con estos aspectos, ¿no? Con la formación profesional, académica y ética de los impactos que el ejercicio de la profesión tienen en la sociedad.

G: Bien. Perfecto. Queda una última pregunta, nomás, para terminar. Si vos tuvieras que decir las características principales que debe tener un estudiante universitario para aprobar la práctica comunitaria del ISEF, ¿cuáles serían?

E2: Eh, no sé si las características. Yo no sé si la palabra es “características”. Yo lo que diría es que tendría que, de algún modo, dar cuenta de estar funcionando en el conocimiento y el saber de la propuesta de enseñanza, en este caso, de la práctica profesional comunitaria puesto en juego. Diría que básicamente eso. Y eso mismo lo podría decir por cualquier unidad curricular de cualquier formación. Dar cuenta de eso. De alguna forma, tienen que dar cuenta de eso. Para eso, lo facilitamos con dispositivos de evaluación, que obviamente se ponen en juego, pero no sé si eso yo lo puedo poner como una característica, como caracterizar, digamos, ¿no? Porque el problema, para mí, de la idea de característica, es que implica un modelo, ¿no? Y nosotros no trabajamos por modelos. Sería contradictorio para nosotros trabajar con modelos. Porque el modelo es único. Implica identidad, ¿no? Identificación. Entonces, nosotros entendemos que los modelos y las identidades pueden variar porque es esto... cuando el campo de conocimiento y del saber funciona, no funciona de una única manera. Entonces, bueno, lo que diría es que se pueda dar cuenta de eso, que se pueda dar cuenta de que se entiende lo que se hace, por qué se hace, cómo se hace, en función de qué se hace. Dando cuenta de esos elementos, la práctica es aprobada. Y no porque haya alcanzado un resultado, digamos ahí, de vuelta, ¿no? Que esa es la preocupación de los estudiantes. “Bueno, pero el grupo no se logró conformar o fue medio...” Bueno, pero ¿qué hicimos? Y ¿qué leímos que sucedió allí? No solamente los aspectos técnicos y metodológicos, sino los aspectos de ¿por qué determinada propuesta, en determinada situación concreta, social, de determinado barrio, de determinado lugar tuvo las consecuencias que tuvo, no? Y ¿qué cosas circularon allí con respecto al conocimiento

específico de qué es el cuerpo, de qué son las prácticas, de cuáles son las prácticas corporales posibles? No sé. Bueno. Y luego de comprender todo eso, me doy cuenta de qué cosas jugaron de una manera o de otra en el proceso que determinó ciertos resultados. Bueno, está bárbaro. Porque eso es lo que va a permitir, cuando vaya cualquier otra intervención, poder poner todo eso en juego, que es lo que nos preocupa. Y dará otro tipo de resultados. Porque después el ensayo y error es durante el resto del ejercicio profesional, de la vida profesional. Hasta el último día, entonces, nada. Podrá tener resultados buenos o malos, digámoslo así, hasta el último de sus días (se ríe). Entonces, bueno, por ahí.

Entrevistado N° 3 (Maldonado). 28/10/2021. 10:00 hs.

G: Bueno, primero preguntarte, ¿Cuánto hace que estás trabajando acá o desde cuando estás trabajando en la práctica comunitaria en Maldonado ?

E3: Eh, desde el 2008 con los últimos planes de estudio, no, yo estaba en la vieja teprade 4 desde el 2004, este se llamaba teoría y práctica de la didáctica especial ,se llamaba antes y también era dentro del mismo contexto, eso fue en 2004,2005, 2006,2007 y 2008, después cambió a prado, ¿no? prado 2, en ese momento se enmarcaba en la educación no formal,y después pasó a ser la pra pro comunitaria, que es ahora, osea que en realidad bueno ,este no se bien. desde que inició digamos en el isef aca en maldonado, en el 2008 vamos a suponer que fue.

G: Bien, hablando de eso justamente, cuando ya pasa a ser comunitaria la práctica, digamos, ¿Cuándo y porqué surge?, la práctica comunitaria, o sea a través de que surgió en la licenciatura.

E3: Bueno, en principio había más de 2 prácticas profesionales, había 4 pero a su vez esas 4 se subdividían, o sea estaba la teprade 1, que era educación primaria, la teprade 2 que abarcaba educación inicial y educación secundaria, y la teprade 3 , que ya no recuerdo bien, pero creo que se dividía en adulto mayor, este y discapacitados también, personas con capacidades diferentes, y después la teprade 4, que ahí según la orientación que eligen los estudiantes, deportiva o recreativa, eran los perfiles , ¿no? deportivos y recreativos, y bueno, pero bueno lo que tienen en común, era que trabajaban en la comunidad y en educación no formal, este,después cambiaron en el siguiente plan de estudios, a, cuando se empezaron a nominar prácticas docentes, y ahí se establecieron 2 prácticas nada más, la escolar y la.. una

que abarcaba al sistema educativo, la educación formal , y otra que abarcaba lo que es la educación no formal, en ese momento no se distinguía , por lo menos no acá en Maldonado , este, dos áreas no ,este, era una sola , este , y era de tronco común la Práctico 2, ¿no? y ahora en el nuevo plan de estudios 2017, pasó a ser práctica profesional comunitaria, ya se focaliza más en esa área , por ahí va un poquito, el resumen.

G: Bien, en realidad, eh, queríamos saber ¿qué es lo que impulsó la aparición de esta práctica?

E3: Bueno, eso, yo no estuve en las reuniones establecidas que supongo que habrán sido a nivel nacional, ni tampoco en las elaboraciones de los planes de estudio, entonces se me hace difícil, darles un por que específico, eh, lo que les puedo comentar , es lo que se escuchaba o lo que se comentaba, en algún momento, como que se hizo un consenso y bueno, y la mayoría de los docentes coincidían, en que tenía que estar , esa práctica no podía desaparecer, porque ya se estaba hablando de hacer 2, y bueno y además considero, esta ya es una opinión personal que es una práctica muy amplia, ¿no? la práctica comunitaria, y que puede contemplar perfectamente todas esas prácticas, que desaparecieron , de hecho nosotros trabajamos con tercera edad, este , a veces nos toca tener alguna persona con capacidad diferente, este, como que el área no formal es tan grande que abarca , todas las otras, tal vez sea por esa la fundamentación, pero ya te digo no les puedo dar una afirmación porque no estuve en el momento en el que se tomaron esas decisiones, pero bueno , el comentario era ese , ¿no? que tenía que permanecer una práctica que estuviera fuera del sistema educativo.

G: Bien, vos trabajas ahora , actualmente, en algún otro espacio relacionado al trabajo con la comunidad o en territorio, dentro o fuera del isef

E3: No, yo hoy en día estoy dedicado completamente al isef , si bien he trabajado en otras áreas, del sistema educativo, en nivel inicial, primaria y secundaria ,y en utu, muy poco tiempo en realidad de docencia directa y hace poco en 2019 fue el último año, pero ahora estoy dedicado de lleno al isef, y en el isef trabajo en la práctica profesional en el sistema educativo también, la práctica profesional 1, soy orientador ahí y trabajo en juego y prácticas lúdicas 1, y juego y prácticas lúdicas 2, como docente responsable, ahora nos llaman así, antes éramos referentes, ahora somos docentes responsables de la unidad curricular académica de la sede de Maldonado.

G: Bien, ¿participaste o participas ahora en actividades de extensión?

E3: Si este, muy pocas actividades, muy pocas actividades , hicimos unas actividades en el medio hace unos años , también con, el grupo docente de la práctica 1 ,de la prado 1 en ese momento, hicimos algunas actividades de extensión en alguna escuela , más que nada como actividades en el medio, escuela aca en maldonado, la 82 recuerdo, y después, no oficialmente, osea, nosotros acá trabajamos muchísimo con la comunidad y con el medio,pero no a través de concursos , del programa de extensión de la universidad no ?, y ahora estoy en un proyecto también involucrado , pero todavía no se sabe, lo estamos escribiendo recién, para el año que viene recién... podría funcionar, tengo muy poca actividad en, en esto de la extensión universitaria.

G: Perfecto, bien, ahora yendo más al tema de la tesina , vos ¿cómo definirías práctica pre profesional comunitaria? , osea ¿que es para vos la práctica comunitaria ?

E3: Es una instancia de enseñanza de los quehaceres de la enseñanza de la educación física en el área comunitaria fuera del sistema educativo, ¿no? Eso, en rasgos generales es eso, es por ahí. Va, no sé, qué más le puedo agregar.

G: Bien, bueno, que sería entonces una práctica comunitaria de educación física en sí misma,¿ cuál es la especificad de la educación física en este trabajo con la comunidad ?

E3: Bueno ahí tocaron un tema bien interesante, nosotros lo que tratamos de hacer en la práctica comunitaria, es que los estudiantes pongan en juego todos los conocimientos que adquieren en su carrera, ¿no?, la práctica pre profesional comunitaria es transversal, lo que quiere decir .de que tenemos docentes y se trabaja en áreas de los 4 departamentos académicos , áreas de , todas las áreas de conocimiento del isef, y ponemos en juego esas 4 áreas, y creemos también que es un espacio en ese sentido, que es un espacio infinito, lo que quiero decir es que ellos tienen muchas opciones, nosotros no les decimos, o no les marcamos el como , el como lo tienen que definir ellos, en la práctica profesional comunitaria no se sigue, un programa , no hay un programa establecido para lo que es la práctica misma, no el trabajo en territorio, los contenidos de enseñanza, no están determinados como en el sistema educativo, los tiene que definir ellos en su proyecto, para eso hacen primero un trabajo de evaluación diagnóstica, del territorio , del lugar específico con que se encuentran, del grupo con el que van a trabajar, en base a eso, ellos establecen los objetos no, de enseñanza, eh, y por supuesto tienen que fundamentar todo eso , con los conocimientos que adquieren en la carrera en las distintas unidades curriculares, por eso me refiero que es un espacio muy

amplio, es un, (segundos de pausa, le da un sorbo al mate), tiene muchas opciones, las opciones las toman ellos ahí en ese sentido

G: Bien , hace un ratito mencionaba que esta práctica buscaba también diferenciarse de, en cierto sentido del sistema educativo, este, entonces, a tu criterio cuáles son las principales diferencias que se pueden encontrar entre la practica comunitaria de isef, y la otra práctica en el sistema educativo,

E3: Bien. La principal diferencia es que en el sistema educativo, los tres pilares de la enseñanza, ya están bien establecidos. Y cuando digo tres pilares me refiero al conocimiento, al lenguaje y a los sujetos. En la práctica profesional comunitaria, el sujeto en un principio puede no estar establecido, si bien los estudiantes, muchas veces utilizan espacios que ya han sido utilizados años anteriores, a nosotros nos gusta también todos los años buscar espacios nuevos, y enseñamos a ellos cómo encontrar esos sujetos de enseñanza, ¿no? Es bien interesante porque la mayoría de los textos que hablan de enseñanza están pensados para el sistema educativo, y acá en la práctica profesional comunitaria no hay mucho escrito sobre enseñanza específicamente. Entonces, yo acá lo que veo, la diferencia es esa ¿no? Que siempre les decimos. Acá la dificultad es que ustedes no tienen un grupo armado, ustedes no van a llegar y ya va a estar el grupo fijo —como sucede en la escuela o en el liceo que el grupo está fijo durante todo el año por estar en un sistema obligatorio—, acá la gente participa de forma voluntaria. Entonces, primero hay que generar el espacio. A veces se genera desde cero... Incluso trabajamos en lugares donde no hay profesores de Educación Física interviniendo o haciendo sus prácticas. Entonces, ¿cómo transformamos un espacio público en un aula de enseñanza? Bueno, ahí se parte de una base que en los estudios generales de la enseñanza está establecido como que existe. Entonces, el primer trabajo en la práctica comunitaria es la convocatoria. Es convocar sujetos para enseñar, para enseñarles, ¿no? Sujetos de enseñanza. Entonces, ahí está la primera dificultad. Hay que convocar, hay que saber cómo convocar, cómo establecer un espacio para que sea propicio para la enseñanza, cómo los convocamos, y una vez que se convoca determinada cantidad de personas, de participantes —nosotros les llamamos participantes. Los llamamos participantes porque, bueno, la idea es justamente que se mantengan durante un tiempo prolongado ¿no?—, y bueno, ahí hay que ver. Ahí hay una cosa que difiere bastante de la otra práctica. Es un problema que no está en la otra práctica. En la práctica comunitaria el grupo hay que crearlo y hay que mantenerlo después, y que la gente participa de forma voluntaria, se acerca a esa instancia de enseñanza por voluntad propia y por interés. Entonces bueno, en el primer

periodo nos abocamos a eso, y una vez que se establece, ahí si podemos hablar de otras cosas ¿no? Pero primero hay que establecer, tener a los sujetos de enseñanza ¿no? Y esa creo que es la principal diferencia, y la principal dificultad. Tal vez tenemos una teoría, tal vez por eso es la práctica dos y no es la uno. Tal vez sea por eso que se estableció después y no se estableció antes, ¿no? Es como que en la práctica del sistema educativo, yo veo que en los primeros meses hay que enfocarse un poco en lo que es el manejo de grupo y aspectos organizativos, aspectos metodológicos, ¿no? Que al ser los primeros enfrentamientos frente a un grupo se da mucho por esos lados. Y después si, ya en la segunda mitad se habla más de enseñanza, más de aspectos didácticos, aspectos pedagógicos, de evaluación, y bueno, y el estudiante que llegaba a la práctica dos antes ya tenía toda esa base ¿no?; y se enfrentaba a esto, a que no tenes, a que no tienes fijo, armado al grupo, y es lo que tienes que establecer para empezar. Y después, además, tienes que determinar todos los contenidos. Acá no se sigue un programa que está establecido por el CEIP, ¿no? Acá el programa lo elaboran ellos, el programa va a ser su proyecto, y bueno, ahí tienen que fundamentar lo que ellos consideran que es necesario o relevante para la enseñanza, y el por qué de cada una de esas cosas. Entonces, el desafío va por ahí. En la práctica profesional comunitaria hay que crear, no está establecida, esa es la principal diferencia y la principal dificultad, hay que crear el grupo, hay que mantenerlo, y hay que crear los contenidos. Los objetos de enseñanza también hay que crearlos. Seleccionarlos, mejor dicho. Va por ahí. La principal diferencia y la principal dificultad.

G: Bien, perfecto, entonces justamente hablando de enseñanza, este, si vos tuvieras que definirla (enseñanza) como la conceptualizarias? y por lo tanto, ¿Qué sería enseñar? para vos.

E3: Y la enseñanza existe en virtud del conocimiento, en , busca la transmisión del conocimiento, y para eso es necesario también un medio que lo que tienen en común el medio por lo general es el lenguaje y después bueno un sujeto de enseñanza, pero a su vez ,eso es la base,¿no?, a su vez después, bueno ya se transforma, se puede transformar en un acto político a largo plazo, ¿no? , eso es como una etapa más a largo plazo, sus dimensiones, ya sea política, pedagógica , se necesita más tiempo para eso, no creo que sea de un momento a otro que se da.

G: Bien , y ustedes, como grupo docente, en la práctica comunitaria, para la formación del estudiante, ¿Donde ubican la centralidad de su propuesta?

E3: Si si

G: O sea... ¿Qué es lo que debería aprender el estudiante ?¿Cuál es la centralidad en relación a lo que debería aprender el estudiante ?

E3: Bueno, en ese caso sí, la enseñanza de la Educación Física sin dudas. El qué de la Educación Física, los objetos de enseñanza. Y bueno, ahí no podemos establecer unos parámetros fijos porque los espacios son muy diversos, tengo que hablar de los sujetos ahí. O sea se enseña. Por ejemplo, para empezar, nos pueden tocar niños de 2-3 años y hasta personas de 95-96 años, contemplamos todas las edades, que eso no pasa en el sistema educativo. Eso para empezar. Porque se trabaja con niños que están en la calle, lo que es el programa calles, que es en espacios a cielo abierto, espacios públicos a cielo abierto, y también se trabaja en lugares de ancianos, comentando los dos extremos. Entonces, por supuesto que no es lo mismo la enseñanza en un ámbito que en el otro y tampoco van a ser los mismo contenidos que se trabajan, o temas, o ejes temáticos, o los saberes propios de la Educación Física, del conocimiento. Ahí hay mucha diversidad, por eso bueno, insisto, ahí lo tienen que establecer los estudiantes, el proyecto es fundamental en ese sentido.

G: Ahí va. Y bueno, hablando de saberes, justamente, ¿Qué saberes de la Educación Física se espera que el estudiantado ponga en circulación cuando va a hacer su intervención al territorio?

E3: Bueno, todos los conocimientos académicos que adquieren en la licenciatura son válidos, ¿sí? Absolutamente todos. Pueden tener un enfoque de la salud, pueden tener un enfoque desde el deporte, enfoque del tiempo libre, pueden tener también un enfoque desde las prácticas corporales. De hecho, eso es lo que sucede. Leyendo un poco sus proyectos, algunos enfatizan más en una cosa que en otra, tal vez con una gente ya de edades avanzadas se hace más énfasis en la parte de la salud, a través del juego y el deporte, más que nada, mejor dicho, de la gimnasia y el juego. Mediante la gimnasia y el juego se apunta a la mejora de la salud. Estoy hablando muy a grandes rasgos. Sin embargo, el niño ya tiene que ver más con la ocupación del tiempo libre, la recreación, el juego en un eje central ahí. Cuando se trabaja con niños a cielo abierto, en espacios públicos, esas son como las dos puntas. Después también, ahora estamos trabajando con adultos jóvenes, enfermeros y médicos del hospital. Ahí se trabaja más también, pensado para un área de la Educación Física laboral, ¿no? Se trabaja en una hora de descanso. Esta práctica es muy diversa y eso hace que se conjuguen casi todos los contenidos de la Educación Física.

G: Bien, perfecto. Bueno, ¿qué lugar o que objetivos o qué sentidos tiene la intervención en vínculo con los saberes de la Educación Física en la comunidad ?

E3: Repetí de vuelta, perdón, Gabriel.

G: ¿Qué objetivos o qué sentido tiene la intervención que se hace en la comunidad en vínculo con los saberes de la Educación Física ?

E3: ¿Qué tienen en común ?

G: ¿Cuáles son los objetivos de esa intervención? ¿Por qué una intervención en la comunidad?

E3: Si, si. Perfecto. Bien, eso también va a depender del proyecto y del espacio, del lugar, y lo van a establecer los estudiantes. Pero es un poquito lo que te mencioné en la respuesta anterior, va a depender del contexto, acá el contexto es muy importante. Es un poco lo que te había mencionado, si se está trabajando con adultos mayores, va a estar vinculado más al área de la salud, si estás trabajando con niños, va a estar vinculado más al área del tiempo libre, el juego, y si estás trabajando con adultos de mediana edad, también a la salud, vinculada a lo que es la parte higienista, ¿no? La parte vinculada también a lo que es el estrés laboral. Vamos por ahí, pero eso es bastante nuevo, arrancamos este año con esa parte y yo no estoy involucrado directamente con esa área. Bueno, también se trabaja en contextos carenciados o de bajos recursos económicos. Asentamientos. Ahí también puede tener un perfil un poco diferente la práctica, ¿no? Ahí, por lo general, se aborda más el tiempo libre y la ocupación del tiempo libre, y bueno, ahí se conjugan todos los conocimientos. Ellos los seleccionan de acuerdo a lo que aprendieron en la carrera. Si bien nosotros establecemos algunos como referencia, hablamos de territorio, hablamos de espacio público, hablamos de comunidad, hablamos de educación popular, hablamos de educación no formal, y bueno, después más que nada, la Educación Física vinculada a los adultos mayores, del ejercicio más que nada, esos son como los grandes ejes que creemos se pueden tener en común, después ellos pueden agregar por supuesto otros conocimientos que consideren necesarios, hay flexibilidad en ese sentido.

G: Bueno. ¿Cuál sería entonces el rol del docente orientador del ISEF, y a su vez, cuál sería el rol del referente, del docente referente que está en el territorio de la práctica?

E3: Bien, acá no tenemos referentes establecidos, acá en Maldonado. Eso, primer punto importante, hemos hecho un esfuerzo para eso. Pero todavía no lo hemos logrado. Perdón, tenemos si, en un solo espacio, referentes que son docentes del INAU de Educación Física, que están trabajando en asentamiento Benedetti. Ahí, en ese caso, el adscriptor lo que hace es sencillamente compartir el espacio de práctica y el estudiante lo que hace es multiplicarlo. Ellos trabajan ahí durante dos días a la semana, en ese asentamiento, y los practicantes van en el mismo horario pero contemplan otras edades. Se hace por triplicado el espacio ahí digamos, como hay mucha población, la parte del apoyo del ISEF va en trabajar por ejemplo con la parte de adolescentes, con los niños más chicos, con los de mediana edad, se quedan los profesores trabajando ahí, entonces ahí lo que se hace es compartir el espacio, pero en ningún momento el referente ocupa el rol de orientador, en ese tema no se mete. Ellos más que nada los guían, los acompañan, pero no necesariamente hacen la devolución de la clase, ¿no? Lo que es la reflexión. De eso ya se encargaría el orientador. La función del orientador también pasa por ahí, ¿no? Por acompañar el proceso del estudiante, y bueno, ahí es importante la noción del proceso. Ellos llegan a un espacio que no conocen, a una práctica desconocida, con otras realidades y, bueno, y terminan. Lo que pasa en el profesorado es que la idea es que terminen con un perfil de egreso similar a lo que el profesor ya sabe, ¿no? Eso es interesante que pase en la formación docente, entonces eso, todo ahí hay un proceso de saber muy poco o nada, a saber justamente, tener los conocimientos necesarios para desenvolverse de forma autónoma en los espacios comunitarios. Entonces bueno, el docente orientador lo que hace es acompañar ese proceso y acompaña también el proyecto, el proyecto que fundamenta, ¿no? En el proyecto está lo que piensan, lo que dicen, y lo que hacen, está ahí en la práctica, y el orientador es el que hace el seguimiento de cada unidad de práctica, por ahí va. Básicamente el rol es ese. Lo que no quiere decir que el rol esté fijo también. Nosotros siempre, en los primeros años, hacíamos, en vez de proyecto, hacíamos investigación-acción, y uno de los ejes que giraba en los temas esos de investigación era justamente cuál era ese rol en la práctica comunitaria, una pregunta que nos hicimos varios años seguidos, y es algo me parece que está siempre en construcción. El rol, ¿no? No es algo que sea fijo, no hay un rol ideal para trabajar en el área comunitaria, es una idea que está siempre en construcción, si lo tengo que resumir, diría que es eso, cumple la función de acompañar en el proceso de práctica de los estudiantes.

G: Bien, continuamos entonces. ¿Qué relaciones, para vos, se puede establecer entre lo que es la propuesta de la práctica comunitaria, es decir, la propuesta del grupo docente,

para con las tres funciones universitarias? O sea, ¿ cuál es la relación entre la propuesta de formación de la práctica comunitaria, con la enseñanza, con la extensión y con la investigación ?

E3: Si, se nos hace muy difícil contemplar las tres áreas en un curso tan corto y que abarca tantas realidades distintas. Cuando terminamos de explicar los procedimientos para realizar sus proyectos ya nos metemos en lo que es la teoría, los contenidos teóricos transversales, y se nos hace muy difícil articular con extensión e investigación. Puede surgir una relación cuando el estudiante... Ha sucedido que los estudiantes, en sus proyectos de tesis, están investigando en el área comunitaria, pero son casos puntuales. Nosotros, hoy en día, no tenemos establecido un proyecto de extensión que articule con la práctica comunitaria, hay solamente un proyecto y es estudiantil, con uno de los orientadores de nuestra práctica que está trabajando, mediante un proyecto estudiantil, senderismo y escalada, pero no se articula directamente con la práctica comunitaria. Estamos abiertos a propuestas estudiantiles, digamos, pero no, desde nosotros, no estamos escribiéndolas. Va por ahí un poquito la relación. Estamos en un debe con esa área, y bueno, creo que por suerte está creciendo acá en Maldonado. Cada vez hay más proyectos de extensión en articulación con estudiantes, pero hoy en día no tenemos un proyecto que sea directamente articulado, ¿no? Entre tareas de enseñanza de la práctica profesional comunitaria y extensión.

G: Bien. ¿Qué tipo de profesional se aspira a formar en la práctica comunitaria, y cuáles deberían ser sus relaciones con la enseñanza, la investigación y la extensión?

E3: Y bueno, la idea es que sean autónomos y reflexivos. Críticos. Y que bueno, que a largo plazo busquen transformaciones. Pero eso no depende de nosotros, me parece. Los incentivamos, los motivamos, pero no sabemos qué sucede una vez que egresan. No nos podemos hacer cargo de lo que va a suceder, intentamos que la transformación de base la tengan, que tengan la capacidad de desempeñarse en el área comunitaria con autonomía, ya sea desde generar un espacio de la nada, analizar un espacio público, encontrar uno que sea propicio para este tipo de prácticas, elaborar un ensayo sobre eso, establecer un programa, un proyecto y presentarlo, bueno, en distintas instituciones que trabajan en lo comunitario. Yo qué sé. A INAU, bueno, a cualquier programa del MIDES, INJU, Inmayores, etc. La idea es que ellos se puedan preparar para eso, y de ahí bueno, ahí está abierta la posibilidad de que también hagan trabajos de investigación o de extensión, o programas de extensión, ¿no? Pero eso queda sujeto a la voluntad de cada estudiante una vez que egrese.

G: Bien perfecto entonces llegaríamos a la última pregunta ya, para terminar, si vos tuvieras que decir las características, esté, o lo que debería manejar el estudiante universitario para poder aprobar la práctica comunitaria,¿ cuales serían ?

E3: Desempeñarse en forma autónoma en el ámbito de la educación física, y en el ámbito comunitario, que sea capaz de establecer un proyecto, llevarlo adelante...., considerando siempre las realidades que se le presentan, eso.

G: Perfecto, muy bien, así concluiríamos la pauta de preguntas formal.

Entrevistado N° 4 - Maldonado. 29/10/2021, 10:00 hs. Vía Zoom.

G: Bien.. este, primero preguntarte ,cuanto tiempo hace que estas en la unidad curricular de la práctica comunitaria de isef?

E4: Yo, primero que nada, nada, agradecerles por, por tenerme en cuenta, es un gusto poder participar de cualquier instancia universitaria en la cual bueno,se robustece el campo académico ,bueno, me parece que las tesinas de grado aportan un montón, tanto a lo personal de ustedes, como al campo en general de la educación física, así que bueno, es un gusto participar y colaborar en lo que pueda, ee con respecto a la pregunta , recientemente me inscribí en la práctica profesional comunitaria , a la pra pro 2 mejor dicho , el año pasado, este es mi segundo año como docente en esta unidad curricular.

G: Bien, ¿por qué te interesó entrar a trabajar a la práctica profesional comunitaria?

E4: Bueno, siempre me , me interesa mucho los procesos ósea comunitarios ,me parece es algo que siempre me gusto , tuve una muy buena experiencia cuando fui estudiante , que creo que me marco ,yo soy estudiante del plan 2002 y tuve ,bueno en aquel entonces si se llamaba práctica comunitaria , y tuve una experiencia ahí con ruben bouza en el comunal 17 del cerro, que ta, para mi fue, me marcó mucho como estudiante como profesor como licenciado posteriormente ,y como persona todo lo que vivi ahi , y bueno a partir de ahí, siempre busque en los distintos ámbitos profesionales en los que estuve dentro de la educación física y en otros, inscribirme en procesos comunitarios, osea esto es en relaciones o en procesos que tengan que ver, como con la comunidad , en la línea de Esposito como aquello de lo común en lo cual uno no espera tener cuestiones a cambio , obtener réditos a cambio sino, como que ahí hay algo lo que uno pone en la unidad para elaborar con otro ,¿no?

G: Bien, ¿Qué nos puedes contar, que sabes vos de cuándo y por qué surgió la práctica profesional comunitaria en la licenciatura del isef ?

E4: ¿Cuándo y cómo surgió ?

G: Cuando y por qué

E4: ¿Cuándo y por qué? Buena pregunta, ¿no? La verdad es que no sabría darte esa respuesta.

G: Bien, vos trabajas en algún otro lado relacionado al trabajo con la comunidad, o en territorio adentro o afuera del isef actualmente?

E4: ¿Actualmente ? no actualmente no

G: O ¿trabajaste ?

E4: No si, por eso tuve experiencias de trabajo con la comunidad por fuera de isef , anteriores a mi ingreso como profesor de la licenciatura , y bueno después también, algunas iniciativas que llevamos dentro , por dentro del isef, pero fuera de la unidad curricular. (toma mate sin agitarse) .

M: ¿Algo así como actividades de extensión ?

E4: Si , eh si , algunas actividades de extensión que no logramos nunca materializarlas, concretarlas en alguna convocatoria, en algún proyecto , y bueno ta, las iniciativas fueron para adelante, y bueno ta podríamos inscribirlas en actividades de extensión ,son trabajos con la comunidad.

G: ¿Trabajas en alguna otra unidad curricular dentro de la licenciatura en isef ?

E4: Si , disculpa

G: No no , (repite la pregunta)

E4: Sí ahora estoy en teoría de la educación física también, desde 2017 estoy en teoría de la educación física

G: Bien , bueno ahora vamos , esas fueron como las preguntas rompehielos por ais decirlo, vamos a meternos ya en lo que serán los ejes de temática de la tesina, vos ¿cómo definirías la práctica pre profesional comunitaria? , ¿qué es para vos la práctica profesional comunitaria ? o ¿Qué es para vos una práctica profesional comunitaria ?

E4: Bueno, ah, es una buena pregunta, ¿qué es para mí?, cómo definiría la práctica comunitaria?, o sea la pra pro o cualquier práctica comunitaria.. ,bueno, son espacios donde se ponen en juego elementos pertenecientes al campo de la educación física, (pausa para pensar), que inciden, contribuyen, solidifican , procesos que ponen lo común arriba de la mesa , ¿no? en estos tiempos en los que priman los aspectos individuales de la existencia, en los que nos preocupamos por los aspectos que ponen en primer término aspectos individuales de nuestra existencia , me parece que las prácticas en este caso aquellas que colocan a la educación física en procesos con otros , nos permite preocuparnos por procesos que ponen, lo común en juego, y nos corren un poco de mirar los aspectos privados de nuestra existencia , y poner sobre la mesa y de relieve, los aspectos comunes, los emergentes, los problemas o cualquier otro asunto ,este que ponga ahí , algo que no refiera la individualidad , ¿verdad? En ese sentido me parece que la práctica profesional comunitaria tiene esa posibilidad de colocar al campo profesional y académico de la Educación Física en esa perspectiva.

G: bien , este ya que hablamos de una práctica de educación física concretamente: para vos cual seria la especificidad de la educación física dentro de la practica comunitaria de isef ?

E4: la especificidad de la educación física ?

G: Dentro, o sea para con la práctica comunitaria, ¿porqué es una práctica de Educación Física? o que sería una práctica comunitaria de educación física

E4: Bueno, por eso, o sea para mi la práctica comunitaria, es lo que te estoy diciendo, para mí la práctica comunitaria requiere desapegarse de los aspectos privados, para colocar lo común sobre la mesa ,entonces de qué manera el campo específico de la educación física se inscribe en esos procesos depende mucho de cada espacio, indudablemente a partir de su especificidad académica, o sea porque entonces a ver, te lo pongo de esta manera, para mi después cada espacio tiene su particularidad, pero por lo menos lo que yo intento hacer, va por ese lado, para mi por ejemplo, ir a una plaza y hacer una actividad deportiva, recreativa, de la educación física y la salud , o de la educación física y el ocio , y bueno dudaría un poco si es una práctica comunitaria, si es ir y hacer una actividad que englobe alguna de las especificidades del campo de la educación física, ¿ahí sería?, la educación física estaría constituyéndose como una práctica en el orden de lo comunitario?, no se, me cabe la duda, por lo menos en los espacios en los que yo estoy intentando actuar, siempre buscamos a partir de la educación física , el vínculo con los otros , con las otras , con la comunidad , con

las cuestiones comunes, no, y ver como la educación física desde su especificidad se inscribe en otros procesos también, siempre indudablemente desde su especificidad, siempre desde el campo académico y profesional de la educación física...

G: Bien, entonces viste.. que ahora en el isef, por el momento hay dos prácticas profesionales, una en el sistema educativo, y esta, la comunitaria, que diferencias, vos puedes encontrar, a tu criterio entre una y otra ?

E4: Bueno, en relación a la práctica profesional en el ámbito formal, digamos de alguna manera, no tengo mucha más experiencia de la que transite como estudiante, no he transitado como docente en esa unidad curricular, no puedo hablar mucho, puedo hablar sí, de algunas cuestiones más generales, indudablemente, la educación formal está inscrita en una institución.. en instituciones educativas que tienen un funcionamiento, una lógica, este, en la cual la educación física se tiene que inscribir, se tiene que apegar a ciertas normas, ya construidas, establecidas, en las cuales no existe una participación, no? digo del isef, a la hora de la práctica profesional, quizás haya algún tipo de participación de los profesores, y profesoras de educación física en las instituciones, a partir de las asambleas docentes, a partir de las atd, estem, de las reuniones de coordinación, este bueno de los distintos programas que han operado en el ámbito, en el ámbito formal que implicaron, algunos programas que ya no están, otros nuevos que implican salas de coordinación, quizás ahí halla alguna participación, en este caso me parece, que en caso de la práctica profesional 1, bueno eso, nos inscribimos en instituciones que tienen su lógica, su funcionamiento y a la cual nos tenemos que adecuar, tanto ehh académica como curricularmente, ¿no? este. me parece que en la práctica profesional 2, la pra prof 2, este universo normativo se construye justamente, en el diálogo con los actores comunitarios, otras instituciones que actúan en las comunidades en las cuales nosotros actuamos, y con las cuales establecemos sinergia, o sea o sean los propios vecinos, vecinas de los diferentes territorios en los que nosotros interactuamos, este me parece que hay una posibilidad de participación, de construcción a lo colectivo, en donde la educación física aporta su granito de arena mayor, por las propias características de los ámbitos.

G: Bien, este umm, si tuvieras que definir enseñanza, como la conceptualizarías vos? y por tanto, que sería enseñar para vos ?

E4: Bueno (risa), es una pregunta, ustedes me van a disculpar que me explaye, es una pregunta muy compleja, este necesariamente como la pregunta es hacia mi, necesito un poco,

me parece oportuno , ponerlos en perspectiva, por que es algo ademas , que me he preguntado mucho, ¿no?, me he preguntado mucho, antes de ser docente de la licenciatura en educacion fisica, osea yo hoy, yo soy generacion 2002 ta, y bueno antes, siempre me gusto mucho la , la educación física en la edad, en la infancia no , digamos ,este de hecho trabaje mucho , o estuve mucho, o estuve volcado muchos años ,antes de entrar en el instituto, trabaje como líder o'haciendo campamentos, no, este siempre me gusto mucho como esa área , y la primera oportunidad que tuve de trabajar en el campo específico de la educación física , en ese ámbito en el cual les estoy diciendo es en la educación formal, en la educación física escolar, la educación física escolar ami me permitió, trabaje muchos años ,muchos años no , pero trabajé varios años, y me permitió recorrer y conocer, transitar por experiencias alucinantes, conocer mucho el territorio uruguayo, muchos contextos visibles, no, de trabajar en una... , de ser el primer profesor de educación física en la escuela de cebollati, un pueblo en la orilla del río cebollatí, entre la frontera del departamento de rocha con treinta y tres , un pueblo arrocero prácticamente, era como volver al pasado, porque hasta difícil acceso, ser el primer profesor de educación física, en esa escuela en 100 años de escuela, a trabajar en escuelas urbanas de montevideo, eh este ,de contextos socio, culturalmente,y económicamente desfavorecidos , desprotegidos , este, bueno me llevo a trabajar en distintas situaciones, en distintas instancias y siempre hubo algo ,antes de ser profesor de la licenciatura, antes de ser docente universitario, antes de inscribirme en procesos de producción de conocimiento, siempre hubo algo que me hizo ruido , encontraba , me encontraba , que me faltaban muchas herramientas para poder atender los emergentes cotidianos de la práctica educativa, en todos los contextos en los que trabaje, sentía que no tenía herramientas,y por muchos momentos me desilusionaba de la propia educación física, y pensaba que lo que estaba haciendo no tenía sentido , por otros momentos fue lo mejor que me pasó en la vida, pero siempre hubo , siempre sentí que me faltaban herramientas, que lo que yo conocía, que lo que yo sabía , no podía dar cuenta , que el contacto activo con al realidad , el cual es un término que utiliza althusser, para definir ese contacto activo que tenemos los seres humanos con la realidad, este me imponía. Entonces eso me llevó indefectiblemente al momento de ingresar al isef de empezar a buscar respuestas,empezar a buscar respuestas (énfasis), y allá encontré este texto de Althusser que se llama que es la práctica ? prácticamente no dice algo muy novedoso, no ? osea plantea que la práctica indudablemente, el que practica y teoría no son cuestiones diferentes,no , que son dos partes de un mismo proceso, es algo similar a lo que plantean todas las corrientes críticas en educación, ¿no?, ahí está el texto de thomas popkewitz, que bueno ,que matías lo conoce, (risa) porque lo trabajamos en teoría de la educación física , no ,

que habla en esta relación dialéctica, el tema es que este texto de althusser , lo pone en otros elementos discursivos, bastantes elocuentes a lo que nos puede pasar en la propia realidad,¿no ?,entonces indudablemente , esas deficiencias que yo encontraba o esas faltas de respuestas se debían a que la construcción teórica no había pasado...o no estaba sucediendo, bueno entonces ahí, empecé a buscar respuestas, empecé a buscar respuestas (énfasis), empecé a problematizar mi propia práctica , a investigar sobre mi propia práctica, para poder hacerla más significativa para mi y para las personas con las cuales interactuaba. Y entonces en esa , en esa...inquietud teórica , este , sin lugar a dudas, la cuestión de la enseñanza fue un aspecto que me preocupó siempre, y ahí llegue al , llegue a toda la teoría que describe la línea de investigación que describe Behares en facultad de humanidades, este bueno que indudablemente, se separan, ¿no? de la tradición moderna de enseñanza, pegada a los modelos psicologistas, a la psicología del pensamiento como la define ana maria fernandez , no? que tiene que ver con esta perspectiva de que se supone a la enseñanza y al aprendizaje como dos partes de un mismo proceso, se las separa como un guión, y en realidad es toda una tradición dice ana maria fernandez, de más de 2500 años de definir qué es el aprendizaje, entonces hay que situarse en corrientes , autores, perspectivas teóricas,entonces hay que separarla de la enseñanza, indudablemente para Behares y para toda esta línea de pensamiento , la enseñanza es una cuestión totalmente distinta al aprendizaje, no se asienta sobre la posibilidad de transmitir a un sujeto, al sujeto de la psicología , al sujeto de la unidad psíquica, no es sujeto, escapa de la posibilidad evolutiva de desarrollo, por ende no hay como algo que transmitir a un otro y se deroga esta posibilidad de transformación empírica del sujeto a través del acto de enseñanza , para no dar muchos más rodeos, se concibe a partir de esta perspectiva teórica la enseñanza, como un estado de situación, en el cual no hay uno que enseña y aprende, no hay un recipiente y uno que vuelca sobre un recipiente, sino que es un estado , en el que docente alumno, se inscriben , un estado de situación, este , que exige un vínculo con el saber , estoy diciendo muy muy escueto , para no hacer larga la entrevista, pero indudablemente en esta perspectiva ustedes sabrán que saber se diferencia de conocimiento, ¿no?, una cosa es el saber , y otra cosa es el conocimiento , el conocimiento aquello que puede ser objetivado, ¿no? que termina inscribiéndose en aquella cuestión, que nos trae Milner, del rci, del imaginario, ¿no? y el saber tiene que ver con aquello que no tiene asiento psíquico, por ende no se puede alcanzar y la relación según ana hounie tiene que ver , con el no saber, que no es el negativo del saber, sino que es lo que despliega, lo que despierta, lo que despliega la actividad científica en última instancia y por lo cual el conocimiento científico nunca tiene límite, entonces eso me permitió, justamente, esa

concepción de la enseñanza, me permitió tener otra perspectiva en relación a mi práctica porque como dice Eloísa... cualquier cosa de un texto que estoy nombrando, si ustedes lo quieren me mandan un mail y yo se lo reenvío el texto o se los envío ,y bueno les mando la referencia, pero hay un texto de Eloisa Bordoli ,no que indudablemente plantea la aporía de esta perspectiva instrumental y moderna de la enseñanza en los mentados fracasos de los sistemas educativos, ¿no? que muchas veces tendemos y esto fue algo que me paso constantemente por que lo vivi, y era algo que no le podía dar respuesta,es una de las cuestiones por las cuales les digo que busque otras perspectivas teóricas, no, los mentados fracasos de la educación , que se colocan sobre todo , se corta por el lado más fino, en los sistemas educativos, o por lo menos en la experiencia que tuve yo , colocando las deficiencias en los alumnos , en las familias , en los problemas de conducta, ¿no? , y nunca en una revisión seria, ¿verdad?, en lo que entendemos por educación , en lo que entendemos por enseñanza y como en ese entendimiento se construyen los curriculums, no , que implicaría indudablemente un trabajo mucho mayor, y una autocrítica de la educación y de los sistemas de enseñanza que implicaría, este, dar vuelta totalmente la pagina porque se inscriben en otras concepciones, en otras teorías del sujeto ,en las cuales, por las cuales ,no transitan los sistemas educativos , ¿verdad ?.Entonces Se corta por el lado mas fino , se clasifican los sujetos según parámetros, en relación a la normalidad y nos conformamos con cortar por el lado más fino , en los notorios fracasos en los cuales transita la educación en general y la educación física en particular para mi,sobre todo en el sistema educativo formal.

G: Bien, este bueno, ahora en la práctica pre profesional comunitaria del isef desde lo que ustedes proponen como grupo docente, su propuesta de la unidad curricular... interrupciones por problemas de sonido... G: desde lo que ustedes proponen como grupo docente para la práctica comunitaria del isef donde ubicarias vos la ... nuevamente interrupciones, el docente pregunta si G tiene problemas de conexión , Gabriel pregunta si ahora se escucha mejor

E4: Me parece que lo central o lo principal de esta práctica es eso, justamente, de qué forma inscribir las prácticas o las unidades curriculares por las cuales transitan los estudiantes en procesos en los que la Educación Física,, desde su propio campo específico, se inscriba a situaciones que pongan lo común arriba de la mesa, y nos corra de los aspectos privados de nuestra existencia.

M: ¿Qué saberes de la Educación Física se espera que el estudiantado ponga en circulación en su intervención ?

E4: ¿Se espera?

M: Si.

E4: Bueno, ahí digamos que es como más específico. Yo ahí espero que los estudiantes... No intervengo mucho en qué aspectos del campo específico de la Educación Física se despliegan, dejo un poco liberado a los intereses e inclusive los trayectos que los estudiantes y las estudiantes que llegan a mis unidades curriculares. Muchas veces tienen que ver con los trayectos en los cuales están inscriptos, sea el deporte, la Educación Física y el deporte, la Educación Física y el tiempo libre y ocio, como cierta libertad en ese sentido. Me parece que ya son estudiantes avanzados y que eligen los saberes del campo específico de la Educación Física con los cuales están más interesadas o interesados. Indudablemente hay unidades de práctica específicas en las cuales yo estoy que yo puedo decirles: “desde este lado”. Pero, en fin, lo terminan decidiendo los y las estudiantes que eligen las unidades de práctica. Porque, además, me parece lo más oportuno para la elaboración de los proyectos, ¿no? Que desde la misma perspectiva, el proyecto es esta problematización de la propia práctica que yo les decía, el proyecto debe problematizar la práctica en la cual se inscribe, tiene que problematizarla teóricamente, tiene que haber concepciones de enseñanza y aprendizaje para poder justificar lo que se hace, los objetivos generales, los objetivos específicos, bueno, en fin, concepciones donde estoy parado en relación a la enseñanza, al aprendizaje, dónde me paro para, justamente, problematizar ese contacto activo con la realidad del que habla Althusser.

M: ¿Qué lugar o qué sentidos tiene la intervención en vínculo con los saberes de la Educación Física en la comunidad?

E4: Bueno, un poco lo que yo les venía comentando. A partir de los saberes de la Educación Física que nos corran de los aspectos individuales de la existencia, y que nos hagan comprender o preocuparnos por, bueno, esto ya es un poco más extenso, pero podría ir en lo social, justamente, en términos sociales, en términos universales, y eso nos permite comprender que los emergentes son puntos de todos y todas, y que bueno, que la Educación Física, a partir de su propio campo, tiene que buscar en esta unidad curricular inscribirse en ese tipo de procesos y en ese tipo de perspectiva.

G: Bien. ¿Cuál es el rol para vos del docente orientador del ISEF y el del referente zonal en el territorio?

E4: Bien. El rol del docente orientador, justamente, me parece que tiene que enfocarse en esto, ¿no? En orientar, en aconsejar, en sentar las bases. Porque las unidades de práctica suceden año a año, la práctica profesional se mantiene. Entonces, me parece que la función del docente orientador debe ser, justamente, sentar las bases para que las unidades de práctica se inscriban en procesos que pongan lo común... Que permitan poner al campo específico de la Educación Física en procesos que pongan cuestiones comunes arriba de la mesa. El docente orientador tiene que preocuparse año a año de consolidar esas redes, de buscar los espacios, de buscar y fomentar. Y una vez que nos inscribimos, fogonear esos espacios en donde lo común se ponen arriba de la mesa y que permite que el campo específico de la Educación Física penetre, llegue a esos territorios desde esa perspectiva, indudablemente. Obviamente que después en la cotidianidad de la práctica también terminamos orientando en los saberes específicos, como dijeron ustedes, o en las perspectivas. En los saberes específicos en cómo colocamos, o cómo intentar establecer la relación con el saber a partir de la intervención, o del contacto activo con la realidad, para seguir en las perspectivas teóricas en las cuales nos hemos ubicado. Me parece que el referente zonal, indudablemente, tiene el papel, justamente, de guiar los mejores caminos, ¿no? Para que la Educación Física pueda inscribirse en procesos que involucren a los distintos actores territoriales, y que atienda en algún sentido necesidades, pedidos. Hay un texto ahí, elaborado por la cátedra de psicología comunitaria que justo lo tengo acá. Se llama *“De ofertas y demandas, una propuesta de intervencion en psicología comunitaria”*, por la cátedra de psicología comunitaria de la Universidad de la República, en la cual indudablemente problematiza ahí, o tematiza las cuestiones vinculadas al pedido, a la demanda. En fin, cómo se construye, indudablemente. También hay que problematizar lo que se dice, los diferentes espacios, pero las voces ahí, los referentes zonales, son importantes. Pero hay que problematizarlas, porque una vez que llegamos a los territorios, muchas veces los discursos o las posibilidades de decir algo, evidenciar relaciones de poder... Entonces, me parece que el papel del referente zonal, indudablemente, tiene que ver con cómo llegamos a los territorios, con qué ofrecemos en el territorio, a dónde vamos, porque es la voz más cercana que tenemos del territorio en donde vamos a desarrollar nuestra práctica. Pero, una vez nosotros entramos en el territorio, o conocemos el territorio, indudablemente ahí hay otras voces, que también se deben escuchar, que muchas veces en estas relaciones de poder no tienen la oportunidad de expresarse, el

trabajo comunitario y el trabajo de poner las cuestiones de lo común sobre la mesa es un trabajo constante, que tiene que ser problematizado constantemente para ser significativo de verdad. Yo no sé si estoy siendo claro en esto, quizás con ejemplos sea más sencillo. Pero bueno, ustedes me van diciendo.

G: No, barbaro, barbaro. ¿Qué relaciones podrías establecer vos entre la propuesta de la formación de la práctica comunitaria, con respecto a las tres funciones universitarias? ¿Cómo aparecen, ahí en la práctica profesional comunitaria, la enseñanza, la extensión y la investigación?

E4: Bueno. Me parece que es un lugar propicio, un lugar fecundo para desarrollar las tres funciones universitarias en relación dialéctica. La práctica comunitaria, indudablemente de por sí, ya es una especie de extensión universitaria. Constantemente nosotros estamos interactuando con instituciones que actúan en los territorios. Entonces, la extensión, el trabajo con la comunidad, el acercar la Universidad de la República a los territorios, es algo que se da, digamos, de una forma casi... No me sale la palabra. Digamos que por sí sola. Y, a su vez bueno, justamente me parece que abre la posibilidad. De hecho, bueno, nosotros nos presentamos a partir del trabajo, por ejemplo, en un territorio de acá de Maldonado, La Capuera, y ya nos presentamos a partir de lo que pudimos trabajar en la mesa de educación este año, y que además, nos presentamos a proyectos socioeducativos de la ANEP. Con la PRAPRO los hemos ganado. Con la mesa de educación vamos haciendo distintas actividades en el barrio. En fin, ya estamos planificando un EFI para el año que viene. En sí, el EFI ya está planificado, ya está elaborado, nos presentamos a la convocatoria de fortalecimiento de actividades en el medio de la Universidad de la República, en donde, indudablemente, ahí hay un espacio de formación interdisciplinar, ¿no? Donde la enseñanza, la extensión y la producción de conocimiento se dan en unísono. Entonces, me parece que abre mucha posibilidad. Acá ya hay experiencia de eso, ¿no? El grupo de estudios sociales y culturales tiene ya una larga tradición en este sentido con muchos EFIs instaurados acá en Maldonado. Estuvieron funcionando los “Picaditos etnográficos”, en donde la enseñanza, la extensión y la producción de conocimiento articularon de forma dialéctica, o como decía, en unísono, en una sola actividad, o no sé cómo explicarlo. Me parece que son lugares como decía, propicios.

G: Bien. Continuamos con la siguiente pregunta. Ustedes, como grupo docente, digamos, ¿qué tipo de profesional aspiran a formar en la práctica comunitaria, y cómo

debería formarse ese estudiante en relación a la enseñanza, a la extensión y a la investigación, en su proceso de formación?

E4: O sea, bien. Indudablemente, las características de la unidad curricular permiten lo que yo les estoy diciendo, ¿no? La experiencia de los estudiantes, permite que el docente orientador genere las redes, las circunstancias para que los estudiantes puedan experimentar la articulación de las funciones universitarias. Porque tiene que elaborar un proyecto, que es un proyecto de investigación que problematiza su propia práctica, de enseñar su propia práctica, ¿no? O su propio contacto activo con la realidad, digamos. De este modo, para no separar práctica de teoría, y en el cual indudablemente, para mí, experimentan instancias que tienen que ver con la extensión universitaria, porque, por ejemplo, me preocupo de que en mis unidades curriculares asistan por lo menos, de vez en cuando, porque no es una obligación, ni siquiera es una obligación para mí, porque yo tengo... Bueno, de hecho termino siempre haciendo más horas semanales en territorio de las que me corresponden. Porque sino los procesos no se pueden impulsar, pero, bueno, ese es un tema aparte. Pero por lo menos que participen de las mesas de educación, de las mesa de coordinación, de los encuentros con la comunidad, de ir a las casas de los vecinos. O sea, en fin, de acercar la universidad y el conocimiento a la sociedad. ¿De qué manera? Y bueno, a partir del campo específico de la Educación Física, en la intervención en estos espacios que la práctica profesional abre. Me parece que bueno, que la práctica profesional y los espacios, en este caso, si se llegan a poder materializar los EFIs que estamos proyectando. Por ejemplo, ya ponen de relieve a los estudiantes, ¿no? O en la experiencia de una relación dialéctica entre las tres funciones universitarias. No sé si contesté la pregunta porque ya hasta me la olvide (se ríe). Divagué tanto que ya hasta me la olvidé.

G: No no ,si si , perfecto , perfecto !. bueno quedaría una última pregunta, este, para terminar , si vos tuvieras que decir , que características, o que debería saber manejar el estudiante universitario para aprobar la práctica comunitaria , cuales serian ?

E4: ¿Cómo? me puedes repetir la pregunta gabriel

G: Repite la pregunta

E4: sii, no se si la palabra , la terminología correcta, o con la que más me... seria con el manejar, me suena como una cuestión demasiado instrumental y metodológica de la cual se

habrán dado cuenta, o la sucinta , perspectiva teórica que les mencione que me alejo, no me interesan mucho las cuestiones vinculadas a lo pragmático , instrumental y metodológico,

G: Claro

E4: Me parece que la cuestión va más por justamente por el experimento, indudablemente, hay cuestiones normativas que escapan inclusive a mi voluntad , hay una asistencia obligatoria, hay una presentación de un proyecto, que tiene que tener ciertas características, ¿verdad ?, entonces si estamos hablando de lo normativo, igual diría eso , que en sumas cuentas , que bueno que indudablemente, tienen que pasar por la experiencia , y para eso se necesita una asistencia y un compromiso con los espacios, este, e indefectiblemente tienen que elaborar un proyecto que de cuenta y que justifique lo que se hace en el contacto activo con la realidad, tiene que ser coherente , tiene que ser coherente en la construcción de una teoría, que justifique unos objetivos , no en un proyecto , y que a su vez esos objetivos den cuenta, de lo que realmente pasa , o está pasando o está transitando, entonces me parece que además de inscribirse y de poder experimentar estas cuestiones ,que ponen lo común sobre la mesa, que nos corren de los aspectos privados de nuestra existencia individual , indudablemente las formalidades de elaborar un proyecto, que esté construido coherente y teóricamente, justifique, ee , objetivos , ¿no ? y que además de cuenta de lo que pasa en la cotidianidad ,de las propias clases en los territorios, este , son elementos a tener en cuenta, y bueno lo que me interesa es que los estudiantes, las estudiantes, pasen por esa experiencia de poder , de poder primero que nada despertar la necesidad de preguntarse y problematizar, la propia práctica o el propio contacto activo con la sociedad , que indefectiblemente, necesita perspectivas teóricas, por que como ya lo dijo el padre de la lingüística, no ? saussure, algo que después retoma bourdieu , el punto de vista crea el objeto, el punto de vista crea el objeto (énfasis) , entonces la construcción teórica de un objeto, para tener un contacto con la realidad, lo más coherente posible , que es fundamental, para mí , en esta práctica , como en todas , porque como les dije esa problematización , que me surgió a mí, sola , o en mi propia experiencia profesional, me llevó a comprender la necesidad de que después, leyendo ,estudiando o investigando y problematizando mi propio contacto activo con la realidad, bueno, me di cuenta que ya había, años luz y tradiciones escritas en torno a esto que estoy diciendo yo,¿no ? ya lo había dicho saussure , en un inicio, en ese entonces, bueno

G: Seguro, capaz que lo podemos poner en otras palabras también , mas allá de las formalidades que se espera que cumpla el alumnado, este, capaz que lo podemos poner

en palabras como, que se espera que el alumnado se lleve de la práctica comunitaria o qué aprendizajes esperan que logre de lo que ustedes proponen en la práctica comunitaria para poder aprobar ?

E4: bueno, además de las formalidades, además de las formalidades, a lo que yo abogo, intento es que pasen por la experiencia de procesos en los cuales, lo común se pone arriba de la mesa, desde el campo específico de la educación física, además de las formalidades me parece , este me parece eso importante, que si bueno , que fue lo que les comentaba al inicio, esa riquísima experiencia , por eso no hablo de aprendizaje ,por que no quiero meterme , por que para hablar de aprendizaje como les dije tendríamos que ir a corriente teórica, autor, entonces... (distracción) , entonces les diría , que justamente transitar, este , por esa experiencia que permite comprender, el campo específico de la educación física en procesos comunitarios que implican lo común sobre la mesa, la cuestión social en términos universales, y en fin por ahí.

G: bien , perfecto ismael , por aca concluiríamos con la pauta formal de la entrevista

Entrevistado N° 5 - Paysandú. 29/10/2021. 13:00 hs. Vía Zoom.

E5: Eh... Cuando era la Tprade ¿se acuerdan?, toda, toda esa época, y bueno pase, por todas las etapas de reformulación de la materia entonces bueno, ahora estamos con esta nueva estructura, pero si hace varios años estoy trabajando en, en, aproximadamente en 2008 más o menos.

¿Se escuchó?

G: Perfecto, perfecto, bien, y ¿Qué te llevó a interesarte ingresar a trabajar en la práctica comunitaria?

E5: A mí en realidad, cuando yo hice la práctica, la práctica en ese, en mi época de estudiante, me gusto la práctica porque me tocó trabajar en espacios donde, a veces habitualmente no tenemos lugar de cómo, de experiencias a nivel de la carrera, o sea, , de poder trabajar de repente con un adulto mayor, o de trabajar con una persona con discapacidad, entonces, bueno, me tocaron espacios en, en, en un espacio de discapacidad en su momento y otra parte de trabajar por ejemplo en lo que era en su momento la gimnasia con personas adulta, eso siempre como que me llamó la atención y me gustó, y tuve lindas

experiencias que me quedaron, en mi formación y bueno, se fue dando de que en Paysandú, bueno, estaban, la materia, de que uno ingreso y bueno yo estaba también con otra materia como la gimnasia artística que es a nivel de deporte y bueno la parte comunitaria, más allá del ISEF me gustó mucho, siempre trabaje y desde que me recibí estoy trabajando, en ese tipo de espacios, entonces me parecía que estaba bueno que como docente poder transmitir desde mi experiencia, mi conocimiento ciertos espacios que uno ha venido transitando, este, y eso como que me, me, año a año nos va motivando, en el sentido de que uno va viendo caminos, puertas que se abren en diferentes instituciones o espacios, de que el profesor de educación física, futuro licenciado en educación física, debería conocer porque son campos laborales, este, muy importantes para nosotros como docentes, entonces eso me motiva mucho a seguir trabajando en la práctica. ¿No sé si explico lo que preguntaron?

G: Si, si, bien, perfecto, bueno. ¿Qué nos puedes contar, más o menos de cuándo y por qué surge una práctica comunitaria para la licenciatura del ISEF?

E5: Yo creo que, no estuve en la formulación, tal vez algunos comentarios a veces como que te pedían una opinión acerca de la estructura, de las prácticas, pero en realidad a mí me parece que es muy importante para la formación en el campo del área comunitaria, ni que hablar de que el estudiante debe tener esa materia y ese espacio, como es la práctica uno ¿no?, que, estoy con niños en algo, algo formal, y nosotros es todo desde el otro lado ¿no?, lo no formal y, como trabajar, como, porque tenemos diferentes instituciones, todas diferentes con cierta estructura, pero, para mí, es importante nosotros ir conociendo e ir descubriendo esos espacios para que los licenciados en educación física como ya les dije, puedan tener ámbitos laborales y me parece que esa práctica para mí es fundamental en todo sentido, porque yo, nosotros a veces la diferencia que hacemos con los gurises en las prácticas o en las teorías es que cuando voy a la escuela, voy al liceo, está todo como más estructurado, hay un programa a seguir, hay una forma ¿no?, de cómo transitar en esa institución la escuela, liceo ¿no?, y en estas prácticas son más allá de que tengan, como una estructura o tengan como objetivos institucionales, es como algo más flexible que yo, en mi práctica, puedo como tener otra forma de moverme en esa institución y de generar muchas propuestas en conjunto porque nosotros ahí trabajamos, teniendo en cuenta las necesidades que tiene esa población, esa comunidad, ese lugar ¿ta?, las dificultades que tienen, entonces, nosotros tenemos que conocer todo ese espacio, todo ese campo para poder actuar y poder, bueno, devolver algo ¿no?, y escuchar mucho a la gente de este lugar para que nuestra incidencia sea buena.

Entonces, yo creo que es la materia que nos da eso, que tal vez otras no lo, no lo brindan, así lo veo yo.

G: Perfecto, estuvo, estuvo bastante buena tu respuesta porque de hecho te adelantaste a otra pregunta que teníamos un poco más adelante, que capaz te la hago ahora así ya completamos lo que venías hablando en esto de que vos establecías algunas diferencias entre la práctica en el sistema educativo y la práctica comunitaria, ¿Para vos cuáles son las principales diferencias entre una y otra?

E5: Bueno, es eso que yo les comentaba que nosotros, como que me parece a mí, lo veo desde mi lugar, desde mi experiencia, como que en la práctica no formal uno está como, tiene como más, no sé si decirte tiempo o espacios, para estar más cerca de la gente ¿entendes? Es decir, yo no solamente voy a dar la clase ¿no?, en mi práctica, pero sino yo me puedo... con la gente, puedo compartir con la gente en su espacio y puedo conocer más de cerca lo que yo ya te dije las necesidades, las dificultades, conocer un poco más sus inquietudes y tal vez en una práctica escolar o liceal, yo tengo como más acotado eso ¿no?, voy doy la clase, tengo que cumplir como yo les digo un cierto programa, lograr ciertos ¿no?, parámetros de enseñanza, , y creo que la no formal es eso, como, voy trabajando con, los alumnos que tengo, si tengo personas con discapacidad, si tengo personas de tercera edad, si trabajo en un club deportivo, si trabajo en un barrio, en un centro barrial, creo que es esa flexibilidad que yo tengo para ir encarando, mi trabajo ¿no? Eso para mí es la gran diferencia que después la encontramos, en los estudiantes cuando llegan con la práctica uno y, como que vienen muy estructurados y esta es como más, no quiere decir que hagamos cualquier cosa, sino que tengo la posibilidad de, de esto que yo les digo de la flexibilidad. Para mí es el punto principal.

G: Perfecto, ¿Vos trabajas en alguna otra unidad curricular dentro de la licenciatura?

E5: Actualmente, no, yo estoy en el departamento, yo dependo del departamento de salud y este año y el año pasado no me fueron asignadas materias de la, de la, del departamento de salud, estoy solamente con la licenciatura pero sí he estado en otras materias como por ejemplo gimnasia artística, que bueno ahora con toda la estructura, bueno, no estoy en la, en el área de deporte teniendo esas materias y estoy más para, para el área salud, que bueno es como transversal ¿no?, abarca, podemos trabajar con, de los diferentes departamentos en esta materia. Actualmente es esa mi realidad.

G: Bien ¿Actualmente trabajas en algún otro espacio relacionado al trabajo con la comunidad o en territorio dentro o fuera del ISEF?

E5: Sí; mira, mi trabajo hace más de veinte años es apuntado, prácticamente apuntado a lo comunitario. Yo soy profe en la intendencia de Paysandú, estoy actualmente en el área de promoción social y en esa dirección estoy en un área que se llama la unidad de Personas Mayores y Discapacidad; y trabajo en centros barriales con personas mayores, adultas, dando clases de gimnasia, cada uno con su dinámica, diferente en cada barrio, en cada lugar. Y bueno, ahora estoy trabajando en eso; a su vez también trabajo en el Taller de Rehabilitación Psicosocial que atiende a personas con esquizofrenia. Y acá les quiero contar un poquito, porque yo hace veinte años que trabajo en este lugar como docente, pero mi experiencia de práctica docente de lo comunitario fue en este lugar. Yo estuve dando la práctica en este espacio, al año siguiente trabajé en forma honoraria en este lugar, y al año siguiente me contrataron para trabajar ahí. Es decir, un lugar que fue como... lo tuve que descubrir porque no había profe de educación física en ese espacio, al año siguiente quise seguir como trabajando en forma honoraria y el Patronato del Psicópata que se llama, que es como una ONG que depende de ASSE, me contrata para las clases de educación física del taller en el cual sigo trabajando y también tenemos prácticas docentes ahí. Y después también trabajo en un centro de calidad de vida, es como un gimnasio que tiene varias actividades, y doy clases ahí de gimnasia de ritmos latinos hace muchísimos años y trabajo..., más que nada mi experiencia fue con adultos y adultos mayores.

G: Bien, y por último preguntarte sí ¿participas o participaste en actividades de extensión universitaria?

E5: Mira, nosotros este año con un colega que está en el área de deportes, el profesor Julio Acosta, es colega y es mi esposo y después Luciana Acosta que ahora es licenciada, y un estudiante de cuarto año que está cursando ahora Erico Guerrero; presentamos un trabajo de actividades en el medio, para trabajar uno de los deportes que es el atletismo, en escuelas rurales y trabajar desde los valores, los valores que el deporte nos brinda a través, bueno, de toda la actividad que se pueda realizar ahí con talleres. Se presentó, es decir, fue como aceptado, pero sin financiación; pandemia por medio, no se pudo realizar ahora en estos meses y nuestra propuesta va a ser, bueno, generarlo el año que viene trabajando con la unidad de extensión, con la intendencia de Paysandú que era como la garante también para nuestro proyecto, y bueno, eso está pendiente, es lo que queremos hacer el año que viene. Y

bueno y ahora nos incorporamos dentro de un curso que hizo la Universidad y el área de extensión acá del Cenur litoral norte, que era curriculizar la enseñanza, bueno a través de proyectos de extensión; y bueno el IFD (Instituto de Formación Docente) con profesores y estudiantes presentaron un proyecto para las escuelas rurales que tenía mucha similitud con nuestro..., nuestro proyecto también, entonces la unidad de gestión unió ambas cosas; y estamos trabajando con dos acciones que ya hemos hecho en la localidad de Orgoroso, que fuimos a hacer actividades atléticas en esas localidades con niños; y ayer por ejemplo vinieron los chicos de Cerro Chato y Orgoroso a conocer la pista de atletismo y a hacer actividades como deportivas en forma jugada. Y ahí estamos trabajando con ese equipo también, desde ese espacio.

G: Muy bien, bueno esas eran como las preguntas como para conocernos y romper un poco el hielo, ahora haríamos ya las preguntas más complejas que son las más cercanas al trabajo de la tesina, primero que nada preguntarte, ¿Cómo definirías vos, o qué es para vos, la práctica pre-profesional comunitaria?

E5: Para mí, la práctica profesional comunitaria es un espacio de formación obviamente académica en el campo del área comunitaria, pero más que eso es, lo que les he nombrado creo que varias veces, es tener la experiencia y la oportunidad de conocer diferentes espacios que tal vez, en la carrera, no la tenemos. Y de esa manera como que salir con cierta formación, conocimiento y entusiasmo para, yo creo que, para futuras, campo laboral que tengamos, eh, creo que eso para mí es lo que me aporta la práctica profesional comunitaria.

G: Bien, y ya que estamos hablando de una práctica dentro de una Licenciatura en Educación Física, ¿cuál sería la especificidad de esa práctica comunitaria en términos de educación física? es decir, ¿qué sería una práctica comunitaria de educación física?

E5: Em yo creo que, em, nosotros pretendemos, o por lo menos, nosotros, el equipo que viene trabajando hace años, lo que pretende es que cuando nosotros hablamos de la educación física para todos, es decir que nosotros tenemos que tener en esta experiencia la..., posibilidad, o tenemos que estar preparados para que nuestra educación física llegue a todos, no importa su capacidad, es decir nosotros tenemos que tener esa, esa adaptación a esos espacios que vamos a tener, espacios bueno..., de contexto, espacios deportivos dentro de la comunidad, espacios de salud, espacios de recreación. Entonces el alumno va a tener que conocer previamente esta comunidad, ¿no?, desde diferentes ámbitos, no solamente el lugar

donde voy a tener mi práctica, sino el entorno, qué es lo que tiene esta comunidad, qué me puede ofrecer, ¿ta?, fortalezas, debilidades; para después nosotros trabajar desde la educación física en esa institución y brindarles toda la experiencia posible. Tenemos variadas prácticas docentes, la verdad que cuando las compartimos nos recontra fortalecemos en ese, en esto de la experiencia, de hacerla, de llevarlo a la práctica. No sé si por ahí está contestada.

G: Sí, sí, perfecto. Bien, si tuvieras que definir Enseñanza, ¿Cómo la conceptualizarías? y. por lo tanto, ¿Qué sería enseñar para vos?

E5: Yo creo, para mí sería, eh, para mí, sería como transmitir conocimientos, ¿no?, transmitir experiencias, transmitir me parece como formas de ver, en nuestro caso la educación física, ¿no?, y también creo que sería ida y vuelta, ¿no?, nosotros como docentes aprender de esas personas, de esa comunidad, de esa institución, que creo que ahí fortalecería desde ambos lugares, es decir yo creo que a esa persona donde nosotros hacemos incidencia le debe quedar un aprendizaje, le debe quedar algo, es lo que creo que nosotros queremos transmitir, los profes, de que lo hacemos por algo, para mejorar su calidad de vida, para cambiar el entorno, para cambiar la realidad, ¿no?, eh, para dar oportunidades. Me parece que eso, para mí sería en esas palabras, lo que sería la enseñanza, en este ámbito.

G: Bien, bueno, entonces ahora preguntarte, en la práctica comunitaria desde lo que ustedes proponen como grupo docente para la formación del estudiante, ¿Dónde ubicás vos la centralidad, o sea, el propósito de lo que debería aprender el estudiante en esta unidad curricular? ¿Cuál es la centralidad del trabajo de ustedes, de su propuesta como grupo docente, en la práctica comunitaria?

E5: Nosotros, cuando hablamos con los estudiantes, es eso que te dije anteriormente. Nosotros, a través de la Educación Física, nos vamos a conectar con esos alumnos, con esa comunidad, institución, con el barrio y todo lo demás. A partir de ahí, para mí, es entender sus necesidades, sus dificultades, sus problemas y tratar de aportar desde la Educación Física, cambiando esa realidad de esas personas, y dando... Para mí, dar oportunidades es lo fundamental. O sea, como nosotros le decimos a los chiquilines que, si nosotros tenemos personas con discapacidad, que tal vez no tienen la oportunidad de conocer ciertos espacios, un club deportivo, salir de paseo, tener un campamento, ese tipo de cosas, nosotros tenemos que ser de gestores de ese tipo de oportunidades porque así vamos a mejorar esa calidad de vida de esas personas. Yo creo que crear esas oportunidades. Para mí, creo que nosotros

buscamos eso también, ¿no? Dentro de la práctica. Que sea un ambiente de brindar oportunidades y de mejorar esa calidad de vida de las personas con las que trabajamos. Porque a veces hay entornos muy difíciles que nosotros vamos a tener que trabajar codo a codo con la institución y con otros profesionales, ¿no? Que eso también está bueno.

G: Bien, entonces digamos, ¿qué saberes de la Educación Física se espera que el estudiante ponga en circulación cuando va a realizar su intervención al territorio?

E5: Y creo que, cuando trabajamos en la práctica, queremos que ese estudiante esté como comprometido con el espacio donde va a trabajar, o sea, que estamos hablando de que el rol importante que tenga el profe de Educación Física en estos espacios es muy importante, eso lo trabajamos mucho, el rol docente. Trabajamos también mucho lo que es la gestión, ¿no?, la gestión que yo puedo, bueno, ir también teniendo experiencia en el barrio, cómo puedo articular con el vecino, con el almacenero, con las instituciones públicas, con la policlínica, no sé, con infinidad. Eso es la parte de gestión, que no solamente me quede con la clase de Educación Física que yo, a través de la Educación Física, lo que siempre hablamos, transmitimos valores, trabajamos todo lo que es el trabajo en grupo, el compañerismo, ese tipo de cosas. Y eso lo trabajamos siempre, el que todo tenga su sentido, por qué lo estoy haciendo, para qué lo estoy haciendo. Por algo yo voy a trabajar en una comunidad en donde tenemos problemas de relación, bueno, en cómo podemos achicar esa grieta, ¿no? Cerrar esa herida, de cómo podemos trabajar con la comunicación. Tienen que quedar esos conceptos. Nosotros hablamos mucho de agente de cambio, en esta práctica tenemos que generar eso, o lograr generar ese cambio en esas personas y en esa comunidad; y lo vamos a hacer a través de conocer a esa comunidad, de aprender. Y también si trabajo con ciertas poblaciones yo tengo que saber, tengo que estudiar, tengo que saber cómo es una persona adulta mayor, qué necesita, cómo es su organismo, una persona con discapacidad. Saber. Porque es de la forma en que yo voy a ofrecer mi tarea y de la mejor manera. Porque si voy y hago lo que quiero o algo que no tenga sentido, desenchufado de todo, creo que no vamos a lograr lo que queremos en esa comunidad. Yo creo que va por ahí mi forma de ver la práctica.

G: Bien, bueno ahora, para vos, ¿qué lugar o qué objetivos o qué sentidos tiene la intervención que hace el estudiante en vínculo con los saberes de la Educación Física en la comunidad?

E5: Y yo creo que primero, uno de los objetivos es como acercarnos a estos espacios que todavía tenemos por descubrir, descubrir esas comunidades, esos espacios, esos pueblos, esos barrios, esos lugares que todavía no ha llegado correctamente la Educación Física, que creo que podemos fortalecer esos lugares y a esas personas. Creo que, para mí, es mejorar la calidad de vida de esas personas, crear oportunidades, y bueno, que a través de la Educación Física está todo, ¿no? Para mí la Educación Física es una vía tremenda para conectarnos, para aprender, para enseñar, para disfrutar, para distendernos, y son espacios que hay que valorarlos de una manera increíble, porque la misma gente después te lo agradece, para mí nosotros somos la vía, somos agente de cambio y creo que va por ahí. No tengo muchas palabras, sino más que la experiencia mía en este sentido de la práctica, es decir, como que yo la vivo de esa manera.

G: Bien, continuamos con las últimas preguntas. Bueno, para vos, ¿cuál es el rol del docente orientador del ISEF, y del referente zonal del territorio en la práctica comunitaria?

E5: Bueno. Creo que nuestro rol ha cambiado. No es que ha cambiado nuestra tarea, lo que ha cambiado el estar más cerca del estudiante. Yo considero que ese cambio, para mí, no está bueno. Años anteriores acompañamos semanalmente a cada estudiante, estábamos más cerca de ver su tarea, su proceso como estudiante en esta práctica profesional comunitaria, y entonces, es a veces un poco difícil como ir rotando y ver como más espaciado. Entonces, como que también uno se pierde su práctica y su acción en el espacio elegido, ¿no? Nosotros somos más de... Soy más de ver, de estar, de la práctica. Entonces, está bueno a veces no perderse ciertos espacios. Entonces estamos como de acompañamiento, ¿no? De brindarles algunas herramientas para, bueno, desde su formación académica, la puedan tener, desde sus teorías, desde el trabajo, ¿no? De la parte teórica también, brindarles algunos conocimientos que, de repente, no lo ven en otra materia, y bueno, todo eso va a estar apoyando al estudiante en la materia, ¿no? Para mí es esto, el de acompañamiento y el de crecer junto con el estudiante. Yo creo que la experiencia que uno tiene se la puede transmitir, pero nosotros aprender de las experiencias de ellos como para seguir transmitiendo y formándose en esta área comunitaria, que es fundamental y es en uno de los campos laborales que más vamos a tener. Si no trabajo en mi barrio, trabajo en el gimnasio, trabajo en una piscina, trabajo en una playa. Entonces, como que eso de ética profesional desde la responsabilidad, desde cómo debo hacer las cosas. Uno le da las pautas, después ellos van a ir eligiendo qué me sirvió, por

qué lado voy, cómo lo hago. Eso después va a depender de cada uno, de la elección de cada uno, pero que, bueno, que conozcan estos espacios porque la verdad que está muy bueno transitarlos.

G: Bien, quedan tres preguntitas, pero capaz que, si querés, las hacemos y las respondés concretas nomás, no hay necesidad de explayarse mucho, más que nada para no robarte el tiempo, que estás por entrar. Bueno, ¿qué relaciones podrías establecer vos entre lo que ustedes proponen como formación en la práctica comunitaria, respecto a las tres funciones universitarias, o sea, con la enseñanza, la investigación y la extensión, qué relaciones hay entre la propuesta de ustedes como grupo docente de la práctica comunitaria y las tres funciones?

E5: Eh, yo creo que como que la práctica profesional comunitaria abre camino a que el estudiante después pueda buscar alguna línea de acción, lo que pasa que nosotros como profes de Educación Física, o algunos de nosotros, o capaz que, en otra época, trabajamos mucho en el campo laboral, y a veces, nunca lo tenemos en el papel, es decir, entonces, es importante tener todos esos datos de la institución, del lugar donde voy a estar trabajando, ya ahí, encaminar trabajos de... Yo a veces, lo veo como que la práctica profesional comunitaria es como una extensión. Yo voy a hacer una acción ahí, voy a tener unos objetivos, voy a lograr algo que me planteo. Entonces, a veces me parece que como que es lo mismo, pero ta. Pero me parece que en esos espacios hay material para trabajar en investigación y en las diferentes áreas que tiene ISEF, o que tiene también la universidad. Desde la salud, desde un montón de ámbitos del deporte, de la recreación, de la... ¿No? Y creo que sí, yo creo que está bueno, se pueden apoyar y se pueden hacer. Creo que puede servir sí mucho.

G: Bien, y entonces, ¿qué tipo de profesional aspiran ustedes a formar en esta práctica comunitaria, y qué relaciones debería tener ese futuro profesional con la enseñanza, la investigación y la extensión?

E5: Capaz nosotros somos de... Uno es de la escuela más vieja, ¿no? Donde no estábamos en la universidad, y donde nos cuesta el trabajo de empezar a trabajar en extensión, en investigación, en todos esos espacios. Yo creo, para mí, fundamental la acción práctica. Es fundamental porque desde ahí yo voy a tener como insumos, entre comillas, para cuidarse, no sé, cierta población, cuidar el barrio, qué soluciones, ese tipo de cosas, o trabajos de extensión también. Yo creo que, para mí, va en las dos cosas. La enseñanza como tal, la

Educación Física. Y que también tengamos espacios para los tiempos para investigar, para lo que es extensión, para presentar proyectos, ese tipo de cosas que es fundamental. Yo creo que necesitamos licenciados de ambas, de ambos lados, el que vaya a trabajar, el que, como decimos nosotros, embarre las patas en el lugar. Como vamos a tener otros docentes que les va a gustar investigar, sacar información, ¿no? O trabajar en extensión. Creo que los dos necesitamos puntos, bueno, para seguir mejorando nuestro ámbito de trabajo.

G: Bien, entonces así llegaríamos a la última pregunta, capaz es un poco más sencilla, este, para terminar bueno, si vos tuvieras que decir, las características principales o, o lo que un estudiante debería manejar para, para aprobar la práctica profesional comunitaria, ¿Cuáles serían esos aspectos?

E5: Eh, a ver si entendí la pregunta, eh, cuando yo voy a trabajar en el campo laboral, ¿qué características tiene que tener ese estudiante para trabajar ahí?

G: Claro, o sea, cuando vos estás a cargo de un estudiante, una unidad de práctica digamos, ese estudiante universitario para poder aprobar la práctica comunitaria, ¿qué características debería manejar o qué cuestiones debería saber manejar o qué es lo que se espera que aprenda digamos?

E5: Claro, eh, creo que es importante que si yo asumo un espacio de práctica, sea cual sea el que eligió, el que salió sorteado, el que de momento estaba este año; bueno tenga esa responsabilidad de llevarla adelante, porque nosotros vamos a trabajar en muchos lugares trabajamos a veces en grupos, porque se forman en grupos que empezamos a generar, donde el responsable de ese grupo, ¿no?, del cuidado de lo que transmito, de lo que brindo, tiene que estar reflejado, ¿no?, en eso, y bueno, ¿no?, el respeto por esa institución en donde voy a trabajar ¿ta?; esa responsabilidad, respeto para mí es fundamental, (ilegible), el compromiso, por eso después la diferencia entre uno y otro cuando yo voy a mirar la clase, que me doy por entero, que soy esa persona que doy la clase pero también tengo un tiempito para estar en contacto con el alumno un poquito más allá de la educación física, de la institución, que me pongo a disposición, estoy dispuesto a colaborar con esa institución, a acompañar a esa institución y esos alumnos, eso para mí en esta práctica es fundamental. El de transmitir, transmitir..., siempre conocimiento, valores, experiencia, ¿ta?, yo para mí eso es cuando uno va a poner en la balanza es muy importante, es muy importante. No sé si está bien, la respuesta...

G: Bueno, así llegaríamos al final de la... De lo que sería la pauta de la entrevista.

Entrevistado N° 6 - Montevideo. 05/11/2021. 09:00 hs. Vía Zoom.

G: ¿Hace cuánto tiempo que estás trabajando en la práctica comunitaria del ISEF?

E6: Bueno... Hace catorce años; desde el dos mil siete. Con Jorge, arrancamos. Somos los más antiguos en la práctica.

G: Bien. ¿Por qué te interesó entrar a trabajar en la práctica comunitaria?

E6: Bueno. En realidad, la práctica comunitaria se inicia con nosotros, ¿no? Nosotros veníamos trabajando... En aquel momento, la Educación Física vinculada como a lo “no formal” en aquel momento no era muy común, y tanto Jorge, como yo, y como otros compañeros que andaban en la vuelta nos empezamos a vincular como con centros juveniles, club de niños, como con un rol más protagónico de la educación física en ese sentido, ¿no? como parte de un equipo que pensaba un problema como la adolescencia, la niñez, y cómo a partir de eso se construía, ¿no? una forma de enseñar educación física que aportara a ese problema. Este... Nada, arrancamos por ahí, como con nuestras primeras experiencias. Después estaba Loreley, con una práctica que era “no formal” o algo así; pero no era una práctica, era como una experiencia...Yo ahora no.... Ta. Hace muchos años de esto, ¿no? Este... Y, bueno... Empezamos como a recibir estudiantes que hacían una especie de pasantía en estos espacios donde nosotros trabajábamos, ¿no? En ese momento yo trabajaba en un centro juvenil y recibía a estudiantes como parte de una experiencia. No era una práctica formal. Y, bueno, a partir de eso fuimos como ayudantes honorarios, un tiempo en esa línea, eh... Y, bueno, y ahí es cuando aparece la posibilidad, ¿no? De... . Cuando el ISEF entra a la Universidad, ¿no? de que sea una práctica... . Como, como... Como lo era la de la escuela. O qué prácticas... Eran las que iban a quedar como parte del plan, y bueno, se llegó a un acuerdo de que la comunitaria estaba bueno que estuviera, y bueno, ahí en realidad el ISEF pasa a la Universidad, nosotros estábamos recién saliendo del ISEF, egresando como estudiantes y tampoco había mucha gente que se presentara. Entonces, en ese momento, presentamos un proyecto de trabajo con Jorge, Horacio, en su momento, Ruben Bouza, Y, bueno. Ahí arrancamos como grados dos, porque, en realidad, el ISEF no tenía grados dos, entonces nosotros ya arrancamos de una como grado dos y nos empezamos como... Y ahí

empezamos nuestra trayectoria, ¿no? A inventar... A inventar, no. Como a crear, a buscar material... Imagínense que en ese momento... Yo siempre le digo a los estudiantes y a los compañeros docentes que nosotros prácticamente no estudiamos de libros, o sea, estudiamos como de manuales de cómo enseñar el básquetbol, los ejercicios... Bueno. Sin ir más lejos, una de las materias que yo tuve que fue como una de las más interesantes y con más contenido teórico fueron las de Mariana. A mí me gustó muchísimo la... Me gustó muchísimo la forma de transmitir y fue de las materias que a mí me quedaron como grabadas en esos momentos, ¿no? que, bueno... Que por lo menos tenías como un contenido atrás, fuerte, donde se pensaba de una forma. Y, bueno, ahí arrancan los encuentros de investigadores. Con Jorge, Ruben y Horacio, en ese momento, fuimos como buscando material y armando lo que lleva a la práctica hoy. Nadie nos dijo “*la práctica comunitaria tiene que ir por acá.*” Se fue armando con la propia experiencia de evaluaciones de los estudiantes, nuestras, búsqueda de material, nada... Se fue construyendo lo que es hoy en día, ¿no?

G: Buenísimo. Más o menos ya dijiste cuándo surgió, pero, también preguntarte por qué. Por qué surgió una práctica comunitaria o en territorio del ISEF. ¿Qué llevó a que eso surgiera, digamos?

E6: Bueno, en realidad, esa discusión en particular que se dio ahí en ese momento, la tiene más Jorge que yo. Digo, de todas maneras, nosotros... O sea, yo me presento luego como interesada en lo que yo venía descubriendo de lo importante que era la Educación Física para establecer una relación entre Universidad-sociedad. Cómo la Educación Física tenía un rol ahí, importante para pensar esto. Además, por otro lado, claro... Ahí tampoco era una práctica...(Se interrumpe) Nosotros no la clasificamos como no formal porque incluso puede estar pensada en un ámbito formal, también, ¿no? Este... Y, bueno, en realidad, en esos momentos era como eso; entendíamos con los equipos con los que veníamos trabajando (Educadores sociales, psicólogos) de que el aporte de la mirada del cuerpo, de la Educación Física era importante para pensar los problemas de los gurises. Más que enseñar un deporte, enseñar una práctica corporal, bueno... Ir un poco más allá y pensar el problema de intervención y cómo, con qué prácticas, de qué forma la Educación Física puede aportar. Que esté conectada a otro proceso. Que no sea, “Voy a ir porque a los gurises les gusta aprender básquetbol, a enseñar básquetbol” que estuviera conectado a otro proceso. Cómo establecer un vínculo con lo social, con el entorno en el que esos gurises habitaban, ¿no? porque lo importante de esto es pensar que, bueno, los gurises, aunque sean adolescentes de La Teja, no

son los mismos adolescentes que los del Cerro ni los mismos de Pocitos, ni tampoco... Entonces había como una caracterización del entorno donde ellos vivían, de la familia... Nosotros teníamos como mucho contacto con las familias, este... Los contenían, entonces... Todo eso hacía una particularidad en donde la Educación Física tenía un lugar de privilegio, ¿no? Entonces, nos parecía que en ese momento era una práctica distinta que habilitaba una forma distinta de entender la Educación Física, ¿ta? Que no sea “*Hay un programa que yo me tengo que regir y por supuesto adaptarlo al grupo que tengo*” pero es como encerrado en las paredes de la escuela, encerrado en lo institucional. Que es distinto, porque en la Práctica Comunitaria vos podés estar adentro de los muros de la escuela pero eso no está cerrado, ¿no? eso es abierto porque uno siempre establece una relación con el afuera desde el pienso, desde el problema de la Educación Física ahí, que siempre está en esta relación y no en el programa de la Educación Física, que eso se encarga otro. El pensar la Educación Física desde ahí, es diferente, y nos parecía como que el campo de la Educación Física se venía ampliando, ¿ta? y habían otros lugares para explorar, pero para eso había que entrar a pensar la Educación Física desde otro lugar, ¿no? y a construirla desde otro lugar. Entonces cambiás la discusión por lo que sé. Estaba dada, ¿no? entre práctica escolar, liceal, preescolar, ¿no? que todas tienen como el mismo formato, si bien cambia la institución, cambia la edad, Son todas como con el mismo marco, entonces, bueno, lo que tenemos que hacer es estudiar las características de la edad, el programa en el cual me voy a insertar... Es la misma forma, ¿no? de enseñar, de pensar la Educación Física. En el caso de la práctica comunitaria es totalmente diferente. Yo siempre digo que es como un proceso artesanal, ¿no? y que incluso año a año, los grupos que vienen a un mismo lugar de práctica hacen cosas totalmente diferentes porque, ta, lo que yo puedo proponer o lo que yo les cuento, el antecedente que tienen del año pasado, pero también, lo que ellos tienen para proponer y cómo el grupo lo recibe, ¿no? entonces es como muy... Muy artesanal de cada momento y de cómo se van estableciendo sus límites para pensar. Por eso incluso el proyecto, que se elabora ahí, no se elabora el primer día, porque yo no los conozco, no sé el vínculo... El vínculo que se establece ahí es fundamental. El vínculo de confianza y cómo uno va a establecer la enseñanza de algo en ese lugar, ¿no?

G: ¿Trabajás en algún otro espacio vinculado al trabajo con la comunidad o en territorio?

E6: Sí. Antes de eso, ustedes díganme si me voy por las ramas. Córtenme, porque capaz que después para escuchar las entrevistas es un embole. Córtenme que no hay problema.

Bueno, sí. Trabajo. Yo siempre estuve vinculada. Como les decía, cuando entré al ISEF seguí vinculada con el centro juvenil, Centro para madres adolescentes... Tuve como una trayectoria siempre vinculada a lo comunitario. También trabajé en colegios, trabajé con preescolares muchísimos años hasta el año pasado, pero mi mayor carga horaria siempre estuvo vinculada a lo comunitario. Yo trabajo... Soy docente del APEX, del programa APEX, programa de extensión, programa plataforma de extensión universitaria, y ahí trabajo desde el 2016. Y bueno, yo entré como grado tres en un programa de infancia... Y bueno, ahí es como una misma lógica pero bueno, yo trabajo con estudiantes que no son de mi mismo campo disciplinar, ¿no? Entonces lo que pongo en juego es, justamente, lo comunitario ahí, ¿no? Lo disciplinar lo pone el propio docente. Y obviamente mi mirada siempre va estar enfocada en el cuerpo y en como pensar ahí. Soy como parte de un equipo que está pensando determinado problema.

G: Bien. Y ¿trabajas en alguna otra asignatura en el ISEF, aparte de la práctica?

E6: Bueno, si. Yo pertenezco al departamento de salud y estoy vinculada a la unidad curricular “Educación Física y salud I”, ¿no? Trabajé en el 2017-2018 después dejé. Siempre tengo como casi toda mi carga horaria en la prado que es lo que más me gusta, le doy siempre un enfoque igual desde la perspectiva de salud. Y bueno, este año retomé de nuevo, tengo dos unidades curriculares, “Educación Física y salud I” con María Rosa, donde pensamos como la relación entre la salud, las prácticas corporales y la cultura. Y todo lo relacionamos, porque este EFI está vinculado a las prácticas comunitarias, está vinculado a “Educación Física y salud”. Siempre tratamos como de generar espacios de articulación. Y después estoy en un grupo con Jorge. En realidad, no es una línea, no es un grupo de investigación pero empieza siendo un espacio por una investigación que ganamos en un I+D que tenía que ver con la relación cuerpo y comunidad, y que todavía seguimos como en un equipo que se ha ampliado y que venimos como pensando lo comunitario. Así que tengo como esas dos relaciones. Por un lado con lo comunitario y por otro lado con la salud dentro del ISEF.

G: Bien. Más o menos ya contabas lo del programa APEX, pero a parte del APEX, ¿participas o participaste en alguna otra actividad de extensión?

E6: ¿De extensión? Bueno. En el EFI ,después nosotros tuvimos un EFI antes con el equipo de la prado que bueno, que se venció, que armamos ahí. Porque nosotros siempre estamos trabajando... En realidad la práctica comunitaria tiene una pata en la extensión siempre porque nosotros no podemos enseñar sino no conocemos el lugar, el barrio, el entramado

territorial. Nosotros estamos insertos en un entramado territorial en donde tenemos que participar si o si. Mesas de SOCAT, nodos educativos, nodos recreativos, mesas intersectoriales, mesas de salud mental, etc. Donde vamos como construyendo una mirada sobre el territorio, sobre los problemas. Y en función de eso podemos hacer dialogar el espacio de práctica con el entorno, ¿no? Entonces siempre hay extensión, no formal... Por eso, formalizada, como desde el lado de los EFIs, de los cuales formé parte, y como en el espacio de mi tarea docente, como docente del APEX. Pero bueno, después hemos presentado proyectos también, ¿no? O sea, por ejemplo, el año pasado ganamos un proyecto con los estudiantes. Me había olvidado de eso. Con los estudiantes de la prado que estaban en el club de golf presentamos un proyecto de los fondos COVID de ese momento, para armar una... Para sostener unos procesos que se venían dando a raíz de la pandemia, que era que los gurises se quedaban a almorzar ahí y estaban mucho tiempo... Y bueno, y generar otras propuestas para ellos y a la vez, que pudieran tener un espacio de merienda, almuerzo para sostener ese espacio que no lo tenían en la escuela o en el liceo. Y ta, y otros proyectos también. O sea. he presentado varios proyectos de extensión.

G: Buenísimo. Ahora vamos a pasar como a las preguntas más difíciles, si se quiere. ¿Cómo definirías vos la práctica pre-profesional comunitaria? ¿Qué es para vos?

E6: ¿Qué es para mí la práctica comunitaria? Qué difícil, mismo. Para mi es como... Primero que nada, voy a decir que es algo que estoy como descubriendo y entrando en este campo. Que tiene que ver con esto, ¿no? La relación entre un saber que es la Educación Física, ¿no? Con procesos territoriales. Entonces, a mi me encanta. O sea, es algo que me da muchísimo gusto hacer, por eso he estado tantos años. Creo que es algo que permite como crear mucho. Es un espacio, como decía, muy artesanal, de estar creando, de generar un vínculo. Lo que más me gusta es establecer ese vínculo de confianza y de afinidad con quien trabajas. Que, en realidad, no son alumnos míos, que son de los estudiantes. Pero se establece un vínculo tal de confianza que se puede como explorar, ¿no? Es como un campo que permite ir como construyendo, explorando y que me permite todo el tiempo poder mirar lo que voy aprendiendo teóricamente en las líneas de investigación donde estoy, poder pensarlo en el lugar en donde estoy trabajando, ¿no? Con los estudiantes. Y eso lo comparto también, ¿no? Es como que te da la posibilidad esa de como no quedarte en el campo de la teoría, sino estar todo el tiempo articulando eso y pensando en cómo me puede servir esto que estoy pensando en ponerlo en práctica desde la Educación Física. ¿Cómo la Educación Física puede pensar lo comunitario? ¿Cómo la Educación Física puede pensar el deporte ahí? La salud en ese lugar.

Y es como eso, ¿no? Y ¿cómo pienso acá el deporte? Y cómo pensar... ¿Yo hago énfasis en la práctica deportiva o hago énfasis en que la práctica deportiva también establezca como ese otro objetivo que tengo yo, que es justamente esta relación con lo comunitario? ¿No? Con lo común. Establecer un encuentro, en generar un cuerpo más allá de un cuerpo biológico, un cuerpo que vaya hacia una construcción política. Que bueno, y a la vez, es como generar un disfrute en el otro, o sea, que el otro esté copado con lo que hace. Entonces, se da como una sinergia ahí, un diálogo de múltiples cosas que yo no lo he visto en otro espacio. O sea, he trabajado en jardines, he trabajado en natación... Igual, les digo que trabajar en la práctica comunitaria me sirvió incluso para leer otras cosas, ¿no? Yo trabajé muchos años en un colegio en la parte de natación —eso se los cuento rápido porque no me quiero ir por las ramas— pero, en esto de ver que los gurises repiten una técnica. Bueno. En natación los gurises hace años que vienen trabajando la técnica de crol, la técnica de espalda, pecho. Es como que los docentes hacemos siempre lo mismo. Siempre lo mismo no, pero tenemos una forma de enseñar la técnica. A veces los ves que se manejan espectacular en el agua, se hunden, salen... O sea, se manejan, tienen una facilidad. Pero, a veces, van a nadar crol y no les sale, ¿no? Entonces vos decís: “Se aburren, se aburren de repetir lo mismo”. Entonces, la lectura de eso es ¿por qué yo tengo que seguir enseñando esto, repitiendo el crol, si ellos no van a ser profesionales, no van a competir, no? Entonces, en poder ahí explorar otras cosas, ¿no? Con eso, me parece que te da como esa posibilidad de lectura de todo lo que sucede ahí, y cómo la Educación Física se pone en juego, y por qué seguimos repitiendo determinadas cosas. ¿Cómo poder vincularla con otros contenidos y hacerlo como más dialogado, no? Ta, no sé si contesté mucho. Pero qué es para mí es como que... Lo que transmito es ese gusto por lo que hago, que para mí es como la posibilidad de crear que decía y el disfrute de lo que hago. Y ta.

G: Perfecto, perfecto. Más o menos ya lo contaste, algo ya dijiste, pero, entonces ¿qué sería una práctica comunitaria de Educación Física? ¿Cuál sería la especificidad de la Educación Física en una práctica comunitaria?

E6: Ahí va. Y bueno, el saber ahí que se pone en juego es lo comunitario, ¿no? Es como esta relación entre la sociedad y la universidad, ¿no? Y ustedes, o los estudiantes. Como un campo... O sea, es una práctica pre-profesional, ¿no? Ahí me parece que el saber a enseñar es, bueno, ¿cómo establecer esa relación, no? Y los contenidos que voy a usar ahí se definen en función del problema que yo voy a intervenir. Ahí es como un ejercicio distinto. O sea, yo lo que hago es establecer un proyecto en donde pienso un problema de intervención que se

define en función de ese grupo, en función de los estudiantes que llegan, en función de cosas que pasan en el afuera. Entonces, todo eso yo lo pongo en juego y digo: “Bueno. ¿Qué contenidos de la Educación Física me pueden ayudar a pensar lo común, a pensar el cuerpo desde un lugar de lo político, a trascender la mirada de lo biológico? Entonces, hay mucha cosa que se pone en juego ahí para pensar ¿qué práctica voy a elegir para generar todo eso? ¿Ta? El saber que yo voy a enseñar que tiene que ver con esta relación, con lo comunitario, con lo común, con lo político, con la participación, con el territorio. Esos son los contenidos que se ponen en juego ahí. Pero ahora, el contenido de la Educación Física que yo voy a elegir va depender de todo eso que se pone en juego. Entonces, yo determino mi problema de intervención y en función de eso elaboro un plan, elaboro objetivos, elaboro un plan de trabajo. Y voy a elegir qué práctica me acerca más a eso que yo estoy eligiendo. Por supuesto, nosotros no hacemos énfasis en cómo van a enseñar ese deporte, pero por supuesto que ese deporte, esa práctica... Por supuesto que se de algo que nosotros visualizamos que hacen mal, lo vamos a corregir. Pero no hacemos énfasis ahí, porque entendemos que ya lo aprendieron en otros espacios de práctica, ¿no? Todos creo que hemos tenido como mucha experiencia en el campo profesional, sobre todo los más veteranos. Entonces bueno, uno tiene como una experiencia que puede transmitir o que puede acompañar desde otros lugares. Pero lo específico es poder pensar esa relación ahí. Que es muy difícil. No es sencillo de establecer... Deconstruir, en que si yo voy a un espacio de adulto mayor tengo que enseñar esto. No, no tengo que enseñar esto de la Educación Física, tengo que enseñar, tengo que pensar el problema que se pone en juego ahí, ¿no? Si yo quiero pensar en una práctica corporal ¿qué implica? ¿Implica hacer estaciones? Si, puede ser estaciones, puede ser cualquier práctica, pero a ver, yo tengo que tener un objetivo que me lleve hacia esta relación, ¿no? Con lo comunitario, con una forma de entender el cuerpo, con una forma de entender el deporte, con una forma de entender la salud también. Y todo tiene que quedar articulado. Yo no puedo pensar que la salud es la ausencia de enfermedad, por decir un disparate así como cuadrado, y después querer enseñar desde las prácticas corporales porque no va, ¿no? Entonces, cómo articular un contenido teórico que se pueda relacionar ahí. Que tenga coherencia, ¿no? Y bueno, en función de eso vamos orientando una práctica. Eh, no sé si contesté la pregunta, sino me repreguntan algo y puedo como hacer énfasis en alguna cosa que...

G: No, no. Perfecto. Entonces, a tu criterio, digamos... Que ya lo comentaste al principio un poco también, ¿cuáles serían las diferencias que vos podés establecer entre la práctica de ISEF en sistema educativo y la práctica comunitaria del ISEF?

E6: Bueno. Por un lado, lo primero que destaco es esta cuestión de que no hay un marco que contenga... No hay un marco institucional, no hay un programa que contenga o que defina previamente lo que yo tengo que hacer. Y eso me da una libertad por un lado y un problema también. Porque es muy amplio lo que yo puedo hacer. Pero como les decía antes, nosotros lo que tratamos de transmitir al estudiante es cómo pensar el problema y cómo pensar la práctica. O sea, ¿qué es lo que voy a hacer? Entonces, eso me lleva un tiempo. Y a veces es como: “Bueno. ¿Qué hago?” Porque, en general, el estudiante viene acostumbrado a que entra a trabajar en un lugar y planifica en función de lo que va a enseñar. O sea, ya está predeterminado lo que yo tengo que enseñar ahí, ¿no? Y en caso de lo comunitario, yo eso no lo tengo predeterminado. Incluso no lo tengo porque no repito lo que se hizo el año pasado. ¿Ta? Si lo tomo como antecedente y es una punta que tengo para pensar. Que es muy importante, porque yo no arranco de cero, hay una construcción que viene siendo y en función de eso yo planifico. ¿Ta? Pero no hay una estructura que a mi me diga que estos son los contenidos que yo tengo que enseñar, y después veo la forma en que los enseño o cómo transmito eso, ¿no? Pero es como mucho más artesanal, ¿no? Y a la vez, más difícil por un lado, ¿no? Podría pensarse desde estos dos lugares, o sea, puede ser más difícil porque es más amplio y no sé qué hacer, ¿no? Qué es lo que me da el parámetro para hacer, y es por eso que transmitimos el contenido de lo comunitario, cómo pensar ahí para que eso no sea difícil y pueda encauzar mi práctica hacia un lugar determinado, ¿no? Ahora, cuando yo voy a una escuela, una institución, un colegio, bueno, a mi me dan un programa donde dice que yo tengo que enseñar determinados contenidos, y en función de eso yo elaboro un plan más genérico incluso, también. Porque creo que —esto es como más de opinión, ¿no?— muchas veces uno piensa el contenido que va a enseñar y la forma en que lo va a enseñar antes de conocer al grupo. En relación a las características de la edad. Pero eso me tiene que dar una estructura de base, después yo lo tengo que poder modificar, porque los niños no son todos iguales, los gordos no son todos iguales, los diabéticos no son todos iguales, ¿no? O sea, yo no puedo planificar en función de una característica. Si me da pautas para pensar, porque hay características que se pueden repetir. Pero después es totalmente diferente lo que yo puedo pensar en un grupo de preescolares en Punta Carretas y en Casabó. Pero no por un estigma, sino por la forma de los gurises, de cómo vienen, de la familia que los contiene, las

problemáticas que subyacen a cada uno de esos gurises. Todo define una práctica que yo voy a establecer ahí, ¿no? Es como les decía, creo que la práctica comunitaria te ayuda a a mirar otras cosas después en la práctica más formal. Yo entiendo eso, ¿no?

G: Bien. Entonces, si tuvieras que definir enseñanza, ¿cómo la conceptualizarías? Y, por lo tanto, ¿qué sería enseñar para vos?

E6: Para mí enseñar es acercar o transmitir un conocimiento a alguien que quiera aprender. A un otro que quiere aprender algo. Ese conocimiento tiene que ver con lo que decía antes. En el caso de la práctica comunitaria tiene que ver con poder acercar esta idea de lo comunitario y lo común, a cómo relacionar eso con la Educación Física, ¿no?

G: Bien. Entonces, la práctica comunitaria, desde lo que ustedes proponen como grupo docente para la formación del estudiante, ¿dónde ubican la centralidad, digamos, en relación a la formación del estudiantado? O sea, es decir, ¿cuál es el propósito en relación a lo que se espera que deba aprender en esta unidad curricular?

E6: Bueno. Hay un contenido teórico, ¿no? Que está atravesado por esta mirada de lo comunitario, de lo común, de la participación como decía antes, de lo que es el territorio. Hay un campo teórico, ¿no? Que nosotros queremos enseñar en alguna medida, y después cómo ese campo teórico se pone en juego en un lugar específico que es la práctica, ¿no? No importa dónde me haya tocado, ¿no? Que es muy diverso; cómo ese contenido teórico se pone en juego y se relaciona con la Educación Física, y con ese espacio donde yo tengo que articular todas esas... Es como una lupa para mirar la Educación Física ahí, en ese lugar, ¿no? Entonces, como les decía, bueno, voy a elegir determinados contenidos que a la vez se pongan en relación con esa idea de lo comunitario, o con esa idea de territorio, que articule. Entonces, ahí también acompañamos en sentido de cómo establecer una relación entre la Educación Física y esto, y este campo teórico, ¿no? Entonces, por un lado es, la forma que nosotros tenemos, cómo acompañamos al estudiante a pensar el problema de intervención ahí atravesado por este campo teórico. Y luego hay otro ejercicio que es... Son como dos ejercicios. Por un lado es ese, comprender el campo teórico. Porque hay que comprenderlo, o sea, no es aprendermelo de memoria. Y después establecer una relación con la Educación Física ahí, y poder pensar qué elementos de la Educación Física voy a tomar para poder lograr llevar adelante mis objetivos. Entonces, si, la centralidad es cómo articula lo comunitario, toda esta teoría de lo comunitario con la Educación Física. ¿Qué es lo que hay que enseñar? No está predeterminado qué enseñar ahí. Para el estudiante, ¿no? ¿Qué tengo

que enseñar en función de...? No. O sea, que hay un campo teórico y lo que voy a enseñar lo articulo en función del espacio, en función del problema, en función del campo teórico voy a estar... Incluso, nosotros trabajamos con una teoría del deporte, una teoría de... O sea, que vamos viendo cuál es la que sirve para pensar. Investigamos nosotros mismos, los docentes, muchas veces entre los que están en deporte no sé qué, bueno: ¿Qué puedo hacer circular acá para pensar el deporte? Porque eligieron el deporte para pensar este problema. Bueno. Y ahí tengo que pensar un campo teórico sobre el deporte que articule con este otro, ¿no? Eh, pero sí. Está puesto en esa centralidad. Pero también en cómo articular esa práctica con todos esos elementos que se ponen en juego ahí, ¿no? Eso sería como la centralidad de la práctica comunitaria, que tiene que ver con esta relación universidad-sociedad, que también tiene que ver con brindarle a la sociedad... Es como esa doble relación, ¿no? Yo hago mi práctica en este lugar y le doy un beneficio, por decirlo de alguna manera, a ese espacio donde estoy trabajando; y a la vez me devuelve que yo pueda hacer mi práctica profesional. A mí me parece como super interesante. Porque, además, todo el tiempo también le exigimos a quien recibe al estudiante que tiene que tratar de acompañar ese proceso, ¿no? Porque no es fácil para el otro que cada año cambie completamente la práctica. O sea, con los adultos mayores, un año me enseñan una cosa y al otro año cambia completamente. Muchas veces les cuesta adaptarse. Pero ya saben. O sea, empiezan como con una rosca de que ya saben que eso es así, ¿no? Entonces, le ponen toda la onda porque saben que al principio les cuesta, porque venían desde una lógica, pero que después es una cosa nueva, ¿no? Porque siempre es algo nuevo, siempre es algo que empieza y termina, ¿no? Y que a la vez continúa. Nada me colgué ahí pero...

G: Buenísimo. Entonces, digamos, ¿qué saberes específicos de la Educación Física se espera que el estudiante ponga en circulación cuando el estudiante va a realizar su intervención?

E6: Eh. ¿Qué saberes específicos de la Educación Física? En realidad nosotros, como te decía, no sé si pone en juego un saber específico de la Educación Física. Está determinado por el campo teórico. Entonces, el saber específico, en realidad, lo dan otros cursos, por decirlo de alguna manera, ¿no? Entonces, es cómo establezco una relación con la Educación Física, que no hay una especificidad, o sea, que no hay algo específico que yo vaya a enseñar de la Educación Física ahí. Es cómo establezco esa relación como decía antes. Yo no voy a enseñar algo particular de la Educación Física, sino que voy a establecer una relación con un campo que ya vienen formando toda la carrera. Bueno. Me enseñaron basketball, me

enseñaron lo que es el deporte, a cómo articula el deporte con diferentes espacios, a cómo enseño las características de la infancia, de la adolescencia, la discapacidad, la inclusión. Todo eso se pone en juego ahí. Todo el campo de la Educación Física. Y en realidad, lo que nosotros hacemos es acompañar en el qué de la Educación Física para pensar ese problema. ¿Se entiende? O sea, no es que yo voy a enseñar algo de la Educación Física, sino que voy a enseñar a qué tengo que tomar de la Educación Física para pensar ese problema. No está predeterminado el qué de la Educación Física, no puede estar. Porque como les decía, no hay un programa a seguir, no hay un algo que ya me de un parámetro para pensar eso. Eso es artesanal, se articula en función de todos esos factores que yo les nombraba antes.

G: Perfecto. Bien. Entonces, para vos ¿qué lugar, o qué objetivos, o qué sentidos tiene la intervención que realiza el estudiante en vínculo con los saberes de la Educación Física?

E6: ¿Qué sentido tiene? Bueno. Entonces, lo que yo voy a enseñar es cómo, o dónde buscar dentro de la Educación Física un contenido dentro de los que ya aprendí que me permita establecer una relación con la teoría y con el espacio. Entonces, yo creo que la particularidad de la práctica comunitaria es esa. Es no tener nada predeterminado más que el campo teórico que lo atraviesa. Y a la vez, poner en diálogo ese campo con otros que también coexisten en los territorios, ¿no? Sabemos que hay otros campos. Por ejemplo, nosotros no enseñamos solo lo que es la comunidad, desde lo que nosotros entendemos que nos puede servir para pensar el cuerpo. También, el cuerpo es la centralidad y cómo establecer una relación entre el cuerpo y la comunidad. Entonces, la Educación Física cómo piensa el cuerpo ahí, cómo piensa la comunidad desde Esposito, por ejemplo, se relaciona con una idea de cuerpo en la que yo tengo que articular todo mi contenido teórico, mi propuesta de Educación Física centralizada en esa idea, ¿no? No es cualquier práctica, sino que también tiene que tener un vínculo, un diálogo teórico coherente con lo comunitario pero a la vez con el problema. Capaz que redundo en lo mismo pero claro, son cosas que tampoco es que nosotros las estamos como pensando todo el tiempo. Uno entra después en la lógica de: para mi está buenísimo también porque me hace pensar cosas que de repente no es algo que pienso todo el tiempo, ¿no? Pero que tengo clarísimo que está eso, ¿no? Que están las demás prácticas y esta que tiene ese elemento que no está predeterminado a lo que yo voy a enseñar ahí. ¿Ta? Sino que se genera en función de un campo teórico que articula con la Educación Física y que se centraliza en el cuerpo.

G: Bárbaro. Hoy al principio comentaste un poco, capaz que profundizar un poco más. ¿Cuál es para vos el rol que cumple el docente orientador del ISEF y el referente del territorio en la práctica comunitaria?

E6: Bueno. El referente del territorio lo que transmite es un poco... Que en realidad el referente es como... No es que sea “referente de”, sino quien acompaña en el lugar porque conoce el lugar, porque conoce el entorno, porque sabe cuales son los principales problemas en ese lugar, las complejidades. Entonces, eso colabora también un poco en cómo pensar la cosa, porque si yo veo que voy a generar una propuesta pero esa propuesta va a traer dificultades, de antemano, en diálogo con la persona que está ahí puedo definir que eso, no. Me puede pasar eso o quizá capaz que no, pero bueno, me va determinando también el campo en el cual yo voy a armar mi problema de intervención. Entonces, el referente que está ahí acompaña en lo local, en saber cómo funciona el lugar, cuáles son las principales problemáticas. Y después, el docente lo que hace es, además de también estar vinculado con el entramado territorial, es necesariamente importante el vínculo que el docente orientador establece con los grupos con los cuales el estudiante trabaja, y a la vez, con ese entramado que permite pensar qué... O sea, ayudar a construir ese problema con algo que el estudiante todavía no sabe, porque es muy difícil conocer, o sea, poder interpretar un territorio en un par de meses que hace que está ahí. Entonces el docente brinda información para poder construir eso. Y a la vez, lo fundamental es, justamente, en ese lugar, en ese contexto, en ese grupo y con un campo teórico, ¿cómo relacionar ese campo teórico con la Educación Física, con ese lugar específico con el cual estoy trabajando? Es todo el tiempo acompañar un proceso de bajada de un contenido, de un contenido teórico a un contenido de la Educación Física específico, que me permita cumplir con los objetivos que yo me propongo. ¿Ta? Y eso no es fácil, ya les digo. Implica también, todo el tiempo tener que estar estudiando otras cosas. Si al estudiante se le ocurre pensar en circo, bueno, nosotros tenemos que poder, a veces... No es en donde más hacemos énfasis, pero vamos a leer algo, vamos a buscar algún material teórico que al estudiante le ayude a pensar la relación de ese contenido de la Educación Física con este campo teórico. ¿Cómo puede articular teóricamente y desde la práctica? ¿Cuál es la mejor forma de enseñar un determinado contenido de la Educación física que articule con ese campo teórico, y que a la vez, vaya en cuestión de los objetivos que yo me planteo? Es acompañar en bajar ese campo a una práctica concreta de la Educación Física.

G: Bien. ¿Qué relaciones se pueden establecer entre la propuesta de formación que ustedes tienen en la práctica comunitaria con respecto a las tres funciones de la universidad?

E6: Para mi, están en juego siempre. Es como muy fácil de visualizarlo, ¿no? De hecho, está en juego la enseñanza, por supuesto. Está en juego la extensión por esto que yo les planteaba de todo lo que tiene que ver con tener que estar al tanto del entramado territorial. Eso me implica poder participar de alguna... El docente lo tiene que hacer porque como les decía, esa parte de extensión es fundamental para poder brindarle rápidamente al estudiante algo que le llevaría mucho tiempo. Que no acompasa con los tiempos de la universidad. Pero a la vez, nosotros, como te decía, presentamos un EFI desde ese lado porque tenemos todas unas acciones vinculadas a la extensión que estamos haciendo todo el tiempo, y eso lo podemos formalizar. En ese momento lo formalizamos como un EFI y después seguimos haciendo lo mismo pero el EFI ya no está más. A la vez el estudiante también. O sea, tiene que hacer algunas acciones que están en vínculo con la extensión. Y la investigación, porque nosotros todo el tiempo estamos poniendo en juego lo que estamos enseñando en relación a ir construyendo nuevas formas de... O sea, la práctica nos va generando preguntas, la propia enseñanza del estudiante nos va generando determinadas preguntas que nos hacen ir a buscar otros campos. De hecho, nosotros arrancamos en el 2007 de una forma y hoy enseñamos otra cosa comunitaria. Porque el campo nos va interpelando todo el tiempo y nos va haciendo investigar para poder enseñar otras cosas al estudiante. Cuando vemos que el campo se nos limita empezamos a buscar otra cosa. De hecho, tenemos un grupo de investigación donde no estamos todos los docentes, pero bueno, en un momento nos presentamos para, justamente, para pensar la relación entre el cuerpo y la comunidad, ¿no? Cómo establecer ese vínculo que nos permite establecer más claramente un vínculo con la Educación Física desde ahí. Eh. Y para el estudiante, bueno, no es algo que hacemos habitualmente, porque bueno, tienen como mucha tarea, pero se podría perfectamente pensar un proyectito de investigación en la propia práctica. Un proyecto de sistematización. Bueno. De hecho, el producto final es una sistematización, ¿no? Que es un análisis de todo mi procesos que me permite bajar a tierra todo mi proceso de práctica relacionada con el campo teórico. ¿Cómo hice yo? ¿Cómo fue mi proceso de aprendizaje? O sea, es como que todo el tiempo está articulado. Desde el campo docente siempre, es constante en la mayoría de los docentes. Y desde los estudiantes, tienen seguro la extensión ahí sobre la mesa, ¿no? Como parte de la práctica.

G: Buenísimo. Bien. ¿Qué tipo de profesional, entonces, se aspira a formar en esta práctica? Eh. Y entonces, ¿qué relaciones debería establecer ese estudiante con la enseñanza, la investigación y la extensión?

E6: Lo que proponemos nosotros, que yo siempre les planteo a los estudiantes, es no repetir en función de un modelo, ¿no? O sea, poder ser creativos en función de lo que yo tengo en frente. Siguiendo determinadas pautas como les decía antes, ¿no? Porque yo sigo determinadas pautas pero no puedo construir mi propuesta de enseñanza solamente en función de un programa. Entonces, poner en juego ahí lo que yo voy a enseñar pero también la relación que yo establezco con ese grupo. Hay otras cuestiones que hacen a que el cuerpo... A que la enseñanza no se centralice en lo biológico solamente. ¿Ta? Sino que el cuerpo mirado desde una perspectiva política. Donde ahí se pone en juego lo cultural, donde se pone en juego la historia, donde se pone en juego el contexto, donde se pone en juego otras cosas que trascienden el aquí y ahora de mi relación de educación. ¿Ta? Entonces, me parece que eso ayuda, no solo a pensar si yo voy a trabajar... Yo siempre esto también se lo digo a mis estudiantes. Yo no sé si ustedes el día de mañana van a trabajar en un proyecto de centro juvenil, en un proyecto donde esto entra en relación directa. Pero me permite reflexionar, ampliar mi campo más allá de ese marco que determina una forma de Educación Física a enseñar ahí, ¿no? Entran en juego otros contenidos. Lo comunitario no implica estar en un territorio, lo comunitario lo puedo pensar en una práctica de enseñanza de football. ¿Ta? En cómo lo común determina una práctica política y determina que a mi me importe lo que al otro le pasa. Y seguramente logre un mejor deportista si eso se pone en juego o no. ¿No? Más sencillo. Si yo solo enseño la técnica y centralizo aspectos biológicos del cuerpo, que para su mayor rendimiento tiene que generar determinados movimientos y me olvido de todo el resto, seguramente no logre el mismo resultado que si a mi me importa el otro. La relación con el otro o lo que le pase. No llegando al campo de la psicología, no metiéndonos en eso, ¿no? Porque después está la interdisciplinariedad que viene como por otro lado que nosotros no podemos hacer todo. Pero pensar el cuerpo ahí, para mi es determinante. Pensar lo común implica una forma de pensar el cuerpo. Entonces, no es que lo comunitario determine el estar en un territorio, en un barrio carenciado, o en un barrio vulnerable. Si, a veces la práctica está ahí porque es la forma de poder devolver algo a quien no tiene la oportunidad de tenerlo fácilmente como en otros espacios. Pero lo comunitario no necesariamente entra en eso. Lo puedo, todo el tiempo, llevar a la práctica en cualquier espacio donde yo ponga en juego la Educación Física. Si voy a tener otros componentes a tener en cuenta ahí, ¿no? Que son un

programa que yo tengo que cumplir. Entonces, ¿cómo lo voy a cumplir? Bueno. Si yo pienso lo comunitario ahí, seguramente busque otra forma que no sea las que buscaría sin pensar en la relación que yo establezco con ese grupo que voy a enseñar. ¿Se entiende?

G: Bárbaro. Entonces, el estudiante ahí en la práctica, en la intervención, ¿cómo se espera que se relacione? O ¿cómo se espera que el estudiante relacione su intervención con la enseñanza, la investigación y la extensión?

E6: Bueno, justamente. Creo que la propuesta de práctica implica una reflexión constante sobre lo que yo voy a enseñar, sobre lo que ellos van a enseñar (se ríe). Que no es, como les decía, si voy a ir a una actividad del día del niño, por ejemplo, no voy a ir a armar estaciones y a proponer acá salto la cuerda. No. Yo tengo que pensar para qué voy, con qué grupo me voy a encontrar, y en función de eso propongo una actividad ahí. Entonces, es como que mucho más reflexivo. Y en función de eso hay un contenido de la Educación Física que yo pongo en juego, pero a la vez hay otros contenidos que lo atraviesan. Entonces, es como establecer una relación con un campo teórico y que a mi me permite establecer una relación con la investigación, porque en la medida en que yo me encuentro con que no sé qué hacer ahí, seguramente tenga que ir como a construir un campo de conocimiento que me de más herramientas para pensar lo que yo quiero hacer ahí, ¿no? O tengo dudas, ¿no? Porque ante la duda, ante la construcción de esta relación entre un campo de conocimiento y el campo de la Educación Física que están relacionados, yo tengo que pensar, tengo que investigar. O sea, o me lleva a que fácilmente pueda establecer una relación con la investigación para pensarlo. Y la extensión, en realidad tiene que ver en cómo me relaciono con el afuera. La extensión se puede pensar de diversas maneras, ¿no? Yo la pienso desde cómo yo la trabajo pero en realidad, todas las facultades piensan la extensión de manera distinta. Hay gente que para ellos la extensión es ir y hacer una práctica en un determinado lugar y volver. No establecen una relación con el campo, con el afuera, ¿no? En este caso, es eso. ¿Cómo el estudiante logra establecer un vínculo con lo que está sucediendo en el entorno de ese grupo con el cual trabaja? Y creo que también implica que el día de mañana yo voy a trabajar con la escuela y bueno, me pongo como más en relación con los padres, con el entramado territorial para pensar luego mi práctica. ¿Ta? O con el problema de la escuela, ¿no? Que la escuela la escuela siempre tiene como un problema de intervención o un programa... Que ta, se arman como un proyecto guía, ¿no? Que atraviesa o transversaliza todos los años escolares en función de eso, en función de mi campo disciplinar, en función de un afuera que implica la

familia de los gurises, implica cuáles son las necesidades del territorio. Me van a dar más información a mi para pensar el proyecto educativo. Por ahí.

G: Bárbaro. Llegamos a la última pregunta ya. Para terminar. Eh. si tuvieras que decir ¿qué debería poder manejar? O ¿qué lograr aprender el estudiante universitario para aprobar la práctica comunitaria? ¿Qué sería?

E6: ¿Qué debería aprender? Deberá poder aprender a articular el contenido, como les decía antes, un contenido que se pretende enseñar que es del campo de lo comunitario y articularlo con el campo de la Educación Física. Eso es lo que queremos. En un lugar, cómo se relacionan un campo teórico, el campo de la Educación Física y cómo estas dos cosas establecen relación en un lugar determinado. Que ese lugar es el que me tocó, pero que a la vez tengo que poder quedarme con la posibilidad de que si me toca otro, tengo que saber el ejercicio de cómo establecer de que hay otras cosas además del contenido que yo voy a enseñar. Hay otras articulaciones posibles que me permiten llegar a otro lugar. ¿Ta? Y que son elecciones de los estudiantes pero que existen. ¿Cómo ampliar la mirada en relación a este campo teórico? Y ¿Cómo establecer una relación con la Educación Física? ¿Cómo ese campo teórico dialoga con la Educación Física y me permite a mi generar una propuesta? Si yo genero una propuesta, o no está en diálogo o no sabe establecer la relación con el campo teórico que nosotros necesariamente queremos enseñar, por más que haga una excelente práctica... Porque yo, desde la práctica no puedo leer lo comunitario, o sea, puedo leer en relación a lo que me planteo como articuladora ahí, ¿no? O sea, por qué yo voy a enseñar eso, y ese por qué voy a enseñar eso me lo determina el campo teórico con el cual yo estoy trabajando. Yo puedo enseñar precioso el deporte, pero si no logro establecer una relación con el campo teórico que nosotros damos en la prado, no sirve. Porque es como un enseñar por enseñar un deporte. No. El por qué está puesto siempre. ¿Por qué yo enseño en relación de este campo? ¿Por qué elegí esa práctica? ¿Por qué elegí ese contenido? ¿Cómo entra en relación ese contenido con este marco teórico que voy a enseñar? Y eso es lo que hacemos los docentes orientadores todo el tiempo, ¿no? Y para cada estudiante es distinto y para cada unidad es distinto. Porque no todos aprenden de la misma manera. Entonces, incluso hay grupos que tienen más orientación que otros, necesitan más acompañamiento. En función de eso uno está más presente. O sea, y el estudiante que se va quedando para atrás o vemos que no, bueno, también está la posibilidad de acercarnos más y es como que se va construyendo ese proceso. Es muy particular. Muy artesanal.

G: Bien. Entonces, esa articulación que vos decías que se espera que el estudiante logre entre la situación real del territorio y... La situación concreta del territorio, mejor dicho, y la Educación Física o el contenido de la Educación Física que va a desempeñar allí, ¿en qué términos se estaría dando, digamos, la Educación Física vendría a ser como una herramienta que usa el estudiante para eso, o va por otro lado?

E6: No. Nosotros no pensamos a la Educación Física como una herramienta, sino como el hacer mismo para... O sea, cómo la práctica de la Educación Física se dirige hacia un cuerpo, como les decía antes, que esté relacionado con el afuera. O sea, que ese cuerpo o lo que yo voy a enseñar ahí, tenga relación, no solamente con la biología del cuerpo o con lo que se pone en juego ahí a nivel de técnica, táctica, estrategia, de contenido teórico, sino que establece relación con la cultura, con la historia, con lo político, ¿no? Entonces, nada, cómo llego a ese lugar tiene que ver con este campo teórico que quiero alcanzar. Entonces, no es un medio, no es una herramienta. ¿Ta? Como yo conceptualizó el cuerpo ahí, en función de eso establezco una relación... O sea, para poder pensar un cuerpo desde otra perspectiva, necesariamente tengo que conocer el entorno con el cual yo estoy... Establecer una relación con el afuera, digamos. O con la forma de vida de la persona, ¿no? Con la forma de vida ahí, cómo ese común me permite a mi llegar a determinado lugar o no. ¿Se entiende eso? O sea, también tiene que ver con el cuerpo. No es un medio y eso es super importante también. Es algo que se transmite todo el tiempo. No es que la Educación Física... Que en general nos pasa todo el tiempo, ¿no? Queremos la semana del corazón y queremos al profesor de Educación Física vaya y haga una actividad. Y ta, ahí sería como un medio para generar otra cosa y que le sirve a otro, ¿no? No, no es por ahí que nosotros lo pensamos.

