

COMPILACIONES

Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educación Física

Tomo I: Prácticas de enseñanza universitarias y profesionales

Instituto Superior de Educación Física

Compiladoras:

Marcela Oroño
Mariana Sarni
Nancy Salvá

Autores:

| | |
|---------------------------|--------------------------------|
| Andrea Anahí Rodríguez | Luiz Gustavo Nicácio |
| Federico Saredo González | Marcela Oroño |
| Gabriela Baranowski Pinto | María Teresa Oltolina Giordano |
| Gimena Corletto | Mauricio Pintos |
| Graciela Plachot González | Nancy Salvá |
| José Luis Corbo | Sebastián Adolfo Trueba |
| José Luis Correa Rocha | Stephanie Coria |
| Leonardo Correa | Yemina García |

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

COMPILACIONES

Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educación Física

Tomo I: Prácticas de enseñanza
universitarias y profesionales

Compiladoras:

Marcela Oroño
Mariana Sarni
Nancy Salvá

Autores:

Andrea Anahí Rodríguez
Federico Saredo González
Gabriela Baranowski Pinto
Gimena Corletto
Graciela Plachot González
José Luis Corbo
José Luis Correa Rocha
Leonardo Correa
Luiz Gustavo Nicácio
Marcela Oroño
María Teresa Oltolina Giordano
Mauricio Pintos
Nancy Salvá
Sebastián Adolfo Trueba
Stephanie Coria
Yemina García

Rector de la Universidad de la República: licenciado Rodrigo Arim

Pro. Rector de Enseñanza: doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

Doctora Beatriz Brena (Presidente) / magíster ingeniero agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / arquitecto Javier Fagúndez (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / magíster licenciada Gabby Recto (Área Salud) / contadora Carla Tuimil (Área Social y Artística) / magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / magíster licenciada Lucía Cabrera (Orden Docente) / arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Victoria Méndez (Secretaría)

Director del servicio al que pertenece la publicación: doctor Gianfranco Ruggiano

Encargada de Educación Permanente del servicio: licenciada Gabriela Rodríguez

Compiladoras: doctora Mariana Sarni / doctora Nancy Salvá / magíster Marcela Oroño

Autores de la publicación: Andrea Anahí Rodríguez / Federico Saredo González / Gabriela Baranowski Pinto / Gimena Corletto / Graciela Plachot González / José Luis Corbo / José Luis Correa Rocha / Leonardo Correa / Luiz Gustavo Nicácio / Marcela Oroño / María Teresa Oltolina Giordano / Mauricio Pintos / Nancy Salvá / Sebastián Adolfo Trueba / Stephanie Coria / Yemina García /

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa / arquitecto Alejandro Folga / arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo: Natalia Chiesa

Puesta en página: licenciada Andrea Duré

Fecha de publicación: noviembre de 2022

Cantidad de ejemplares: 200

ISBN OBRA COMPLETA: 978-9974-0-1967-6

ISBN Tomo 1: 978-9974-0-1968-3

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE
EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS

(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)



| | |
|--|-----|
| PREFACIO, <i>Marcela Oroño y Nancy Salvá</i> | 5 |
| CAPÍTULO 1. RESIGNIFICANDO LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, <i>Marcela Oroño</i> | 9 |
| Cuestión de foco: entornos y dimensiones en las prácticas docentes universitarias miradas desde los aportes sistémicos a las interacciones comunicacionales, <i>Graciela B. Plachot González</i> | 16 |
| Las prácticas de la enseñanza de la educación física escolar. Miradas estudiantiles, <i>Andrea Rodríguez</i> | 41 |
| El juego y sus concepciones desde la perspectiva de los estudiantes y los docentes en los procesos de formación del licenciado en Educación Física y el maestro en Primera Infancia, <i>Federico Saredo, Stephanie Coria, Gimena Corletto, Leonardo Correa, Yemina García, Mauricio Pintos</i> | 63 |
| CAPÍTULO 2. MIRADAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL CAMPO PROFESIONAL, <i>José Luis Corbo y Nancy Salvá</i> | 89 |
| Humanizar a la persona mayor desde una perspectiva ética, <i>José Luis Correa Rocha</i> | 95 |
| Reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones, <i>María Teresa Oltolina Giordano</i> | 100 |
| O Projeto Conexão Educação Física: formação docente em/na rede, <i>Gabriela Baranowski Pinto, Luiz Gustavo Nicácio</i> | 120 |
| El giro erótico en la educación física. Potencialidades y urgencias surgidas en una investigación crítica y poscualitativa en la formación docente, <i>Sebastián Adolfo Trueba</i> | 140 |
| BIODATA DE AUTORES Y AUTORAS | 149 |

PREFACIO

El *dossier Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la educación física* responde a una convocatoria que pretendió formalizar el cierre de la primera investida colectiva que, sobre estas problemáticas, vienen abordando desde el 2011 los y las integrantes del grupo de investigación Políticas Educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza (CSIC#628725). Se presenta en dos tomos, que buscan revisar y resignificar algunas prácticas de enseñanza universitarias y profesionales en educación física (tomo I) y evaluación en educación física (tomo II).

Desde su constitución, gradualmente, el colectivo de investigadores del grupo se ha ocupado de describir, conocer, comprender y aportar conocimiento específico y profundo de las prácticas de enseñanza de los docentes, poniendo el foco especialmente en el estudio del campo de la educación física. Sus indagaciones fueron proponiéndose como estudios recientes en el marco de los cursos de formación permanente, en su edición 2020, a fin de devolver al campo lo recabado en él.

En nuestro caso, atendemos la práctica como un lugar de ensayo teórico sobre los supuestos de base subjetivos de quien la desarrolla, los que, a la vez, la sostienen. Esta práctica, profundamente ideológica, se encuentra instalada en un campo de saber indefinido que reclama intervenciones: el de la educación física. A la fecha, todos sus integrantes se han venido ocupando de investigar en algunas de las siguientes temáticas: a) trayectorias profesionales y preprofesionales; b) configuraciones prácticas de la enseñanza de la educación física; c) teorías de la evaluación; d) sentidos, formas y mecanismos de evaluación de la educación física; e) metodologías de la educación física; f) perspectivas curriculares y planificación de la educación física. Ellas se abordan como objetos disciplinares y en situación de intervención, en sus especificidades o en sus interrelaciones. Nos preocupa cómo se piensan, se construyen y se concretan en situación de intervención, cotidiana-

mente. Nuestros productos surgen de estudios llevados a cabo en el contexto universitario (particularmente, del Instituto Superior de Educación Física —ISEF—) y en el sistema educativo (educación primaria y educación media).

Asimismo, entendemos la educación como una praxis política inmersa en el conflictivo e impredecible devenir de culturas hegemónicas y contrahegemónicas. Desde allí, convocamos la palabra de profesores e investigadores para recuperar la memoria intercultural de experiencias reales, particularmente insertas en instituciones del sistema educativo, en un caleidoscopio de prácticas de enseñanza y de investigación atravesadas por condicionamientos que provocan formas de sumisión o resistencia y se debaten entre modelos excluyentes y modelos democráticos.

Ambos tomos del texto pretenden situar, reconocer, valorar y tomar conciencia de la experiencia reflexiva que conforma diversas trayectorias de formación crítica y dialógica en diversos ámbitos educativos. Sus autores y autoras presentan ciertas características comunes: su carácter de docentes —universitarios y no universitarios— activos, el radicar su trabajo académico y profesional en América del Sur, y el estar interesados en conocer, comprender o transformar el campo de la educación física. Hablamos de un texto que reúne actores interesados, cuando no apasionados, en creer que existe una formación universitaria y ciertas prácticas de enseñanza de la educación física capaces de intervenir a fin de actuar, deliberadamente, a favor de la transformación de la sociedad que conforman, transformación para todos y todas.

Este primer tomo se organiza en dos ejes, que le dan forma y lo capitulan: la enseñanza en educación superior y la enseñanza de la educación física desde el campo profesional. Coordinado por la profesora Marcela Oroño, aborda el tema de la enseñanza universitaria. El segundo trata varias miradas de la educación física provenientes de las lecturas y los estudios del campo profesional. Fue coordinado por la profesora Nancy Salvá. Cada capítulo se inicia con una presentación general sobre la temática en la que luego avanzará cada autor, autora o colectivo de autores que lo integran. El *dossier* se cierra con el currículum abreviado de los participantes del texto. Debemos decir, además, que el contenido del libro reúne adicionalmente a colectivos de investigadores y extensionistas extranjeros, lo que contribuye a robustecer los intercambios académicos que viene consolidando el grupo de estudio. Participan compañeros y compañeras de Brasil, Argentina, Colombia, Chile y Uruguay.

Entendemos que el producto que presentamos aporta elementos inéditos de temas poco explorados en América del Sur. Agradecemos a todos y a cada uno de los autores y autoras por el trabajo realizado, así como a sus respectivas universidades de procedencia, con las que consolidamos o iniciamos vínculos fraternos.

Marcela Oroño y Nancy Salvá



Resignificando la enseñanza universitaria

Una primera posibilidad es pensar la noción de enseñanza universitaria a partir de la consideración de la normativa vigente, desde el estatuto de personal docente de nuestra universidad; es decir, tal como indica el artículo 1 del estatuto, «son funciones sustantivas del personal docente: a) la enseñanza, b) la investigación y otras formas de actividad creadora, y c) la extensión y las actividades en el medio». Es importante mencionar que a partir de enero de este año entró en vigencia el nuevo *Estatuto del personal docente*, lo cual nos presentó nuevos desafíos. Moviliza la función universitaria plena, en el caso de la enseñanza, para buscar diferentes y más amplias formas de poner en circulación el saber y, en ese marco, revisar la producción de conocimientos de forma integral, pensado este en relación con la investigación y la extensión.

Sin embargo, como en todo proceso de cambio y ruptura con la tradición, siempre se experimentan resistencias para llevar a cabo innovaciones en la forma de enseñanza. En este sentido, la definición de líneas de investigación que articulen la investigación con la enseñanza supone una estrategia clave para enfrentar estos desafíos, entendiendo la enseñanza y la investigación en dependencia dialéctica y dialógica, y en tensión permanente. Principalmente en el ámbito universitario se encuentran en mancomunidad, estableciendo una coherencia institucional, garantizando la democratización de los saberes que circulan, profundizando el conocimiento que surge de las prácticas de enseñanza y que son vertidas en el ámbito académico. Por consiguiente, no es posible disociar la enseñanza universitaria de la investigación universitaria, en el sentido de transformar las prácticas de enseñanza de los docentes y los estudiantes. En este sentido, se debe favorecer la investigación en todos los espacios que la universidad brinda, colocándola en el lugar que la sociedad le demanda y para lo cual fue puesta en acción. Son

espacios que muchas veces han tenido que buscarlos e ingresar para consolidarse como campo de estudio académico. Muchas veces no se reconoce el lugar que el proceso de investigación se merece.

Del mismo modo, es necesario propiciar una mayor movilidad y visibilidad del conocimiento que producimos en el seno de nuestra universidad, a partir del reconocimiento de nuestro propio quehacer investigativo, fomentando el vínculo entre la docencia y la investigación; favoreciendo una actitud crítica frente a los problemas de la enseñanza, la práctica profesional, su investigación y sus políticas, y sosteniendo que solo desde un paradigma crítico es posible transformar los ámbitos educativos universitarios y, en consecuencia, la sociedad. El lugar que la universidad se debe preciar de tener es el de pensar y transformar las prácticas de enseñanza y de investigación educativa con un fin ético-político implícito: el de debatir la realidad circundante, tensionarla, buscarle sus contradicciones, visualizarlas y transformarlas. Por lo tanto, el cometido de la universidad es mucho más que la enseñanza de contenidos.

En ese sentido, para producir conocimiento en el ámbito universitario es fundamental pensar más allá de la universidad: pensar para la sociedad y sus relaciones, es decir, la relación de la teoría con la praxis. La única forma de superar un interés práctico en la producción de conocimiento es construyendo para el proyecto social colectivo, partiendo de la superación dialéctica de las prácticas de enseñanza, pero enseñando para la praxis y produciendo conocimiento para la praxis. Es importante permitirnos un proceso de reflexión colectiva sobre temas fundamentales en el debate respecto a la formación profesional universitaria y la formación profesional docente, y, en particular, profundizar sobre aquellos saberes y prácticas que se vienen produciendo en nuestro medio, considerando su aporte al desarrollo social de nuestro país.

Sin negar la primera revisión respecto a la enseñanza y considerando los antecedentes mencionados, propongo avanzar hacia una conceptualización crítica de la enseñanza, como una actividad política que parte de la práctica para construir una teoría que la enfrente y la supere, habilitando un movimiento de retorno sobre ella, es decir, superando la práctica inicial, entendiendo que es imposible separar la enseñanza de su relación directa con el acto investigativo crítico, por su relación en la transformación de la realidad circundante, o sea, de la sociedad con la teoría y la investigación que la sustenta. Cada vez que se pone en marcha el acto educativo, se pone en juego la mirada singular del docente en tanto sujeto político, histórico, teórico, social y cultural en un contexto particular. Sería reduccionista de nuestra parte pensar la enseñanza como una actividad aséptica, despojada de los sentidos y las represen-

taciones de quien la realiza. Por el contrario, debemos pensar en una enseñanza cargada de sentido y sentir, basada en la transformación de los sujetos sociales, con la finalidad implícita de una sociedad más justa e igualitaria. Entonces, la pregunta ya no es qué entendemos por enseñanza universitaria, sino qué formación universitaria, para qué profesional, para qué sociedad.

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

A partir de Sales (2014, 274), entendemos la formación docente «como un proyecto colectivo de transformación» que requiere discutir qué tipo de docente para qué tipo de sociedad y qué tipo de docente para el campo profesional en sentido amplio y para el sistema educativo en sentido restringido. Vale, entonces, volverse a preguntar: ¿para qué formamos? Y, entonces, ¿cuál es el destino de los recursos económicos? Es decir, ¿en qué invertimos el presupuesto? Sin dudas, las respuestas a estas preguntas son variadas y tienen un sentido fuertemente político. En el contexto actual, de recorte, de giro político en el gobierno nacional, nuestra Universidad de la República, como uno de los actores políticos en juego, está marcando y peleando su posición en defensa de un presupuesto digno. Entendiendo que es imposible dissociar lo político de lo económico —esto último condiciona las acciones de lo primero—, la inversión del presupuesto es de suma importancia para establecer políticas acordes a lo que la sociedad demanda. En consecuencia, lo económico condiciona, sin lugar a dudas, lo político y lo educativo. Por esta razón, es necesario discutir en los ámbitos de la universidad, no como algo abstracto, sino como algo concreto, para que se vean las contradicciones por las cuales la inversión en presupuesto influye directamente en las prácticas de enseñanza, en la investigación y en la extensión.

Pero, volviendo a las prácticas de enseñanza, Edelstein (2003, 17) las define como «una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos». Reconocer esta dimensión de la enseñanza superior y, en particular, de la formación de futuros docentes implica asumir necesariamente que estas constituyen un escenario posible para contribuir con la transformación social. Esta línea de trabajo propone alejarse de aquellas formas que piensan la práctica de enseñanza como un objeto en sí mismo para visualizarla como parte de un proceso mucho más complejo de la formación del docente, en nuestro caso, para la educación física. Entendemos que es fundamental profundizar sobre esta temática, dado que la actualización del conocimiento en esta materia es central en el momento de conformar las prácticas pedagógicas y de enseñanza. El desarrollo académico del área sobre este tipo de problemáticas es necesario, además, a los efectos de legitimar el proyecto académico en el campo de la profesión. Es necesario, en este sentido, un proceso de reflexión colectiva sobre temas fundamentales en el debate respecto de la formación profesional universitaria y la formación profesional docente, buscando profundizar sobre aquellos saberes y prácticas que se vienen produciendo, considerando su valor en torno al proyecto social de nuestro país. Creemos que si hay una posibilidad de transformación social, es entre, otros actores, a partir de las prácticas de los docentes.

En la línea de Freire, podemos decir que la educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que pueden cambiar el mundo, sobre todo para entender que la justicia social no se resuelve en los niveles ideales, es decir, en la metafísica de los discursos, sino que la teoría debe pensarse para enfrentar los problemas estructurales y llegar a la crítica del modelo y a sus relaciones de producción. Es decir que la teoría es para sí, se mueve dialécticamente con las relaciones de producción. Se vuelve imprescindible proponer que la producción de conocimiento se vuelque a la praxis. Y todo esto en el marco de una tradición de enseñanza que no implica necesariamente tener formación en enseñanza universitaria, que señala como suficiente la especificidad en torno a un saber y no en torno a la tarea de enseñar. Recién en los últimos años la Universidad de la República ha desarrollado políticas y líneas de acción en torno a la formación en enseñanza de sus docentes.

¿Cómo pensamos, entonces, el vínculo entre la enseñanza y la investigación en la coyuntura política actual, así como en la complejidad del escenario universitario? Establezcamos algunas tensiones iniciales. ¿Es

posible pensar la investigación ajena al campo profesional? Podríamos preguntarnos: ¿para qué investigo?, ¿para quién produzco conocimiento?, ¿es necesario un vínculo entre lo que se investiga y las demandas sociales?, ¿están dadas las condiciones para la producción de conocimiento local en el campo de la educación física? Estas preguntas muestran algunas de las tensiones que hoy está transitando el ISEF como institución universitaria. Por un lado, se pretende consolidar el campo académico de la educación física y posicionar al ISEF como institución de referencia en temáticas de su especificidad, así como en el asesoramiento para la construcción de políticas públicas en esa área. Por otro lado, las condiciones de los trabajadores docentes están afectadas por la masividad y las formas de contrato: dependiendo del tipo de contrato, difieren los porcentajes asignados a la investigación.

Se evidencia, entonces, la necesidad de pensar la enseñanza desde su vínculo con la praxis y con la realidad de cada institución a partir de la normativa vigente y las reflexiones en torno a las funciones docentes sustantivas. Es imposible pensar la enseñanza en la educación superior si no se piensa en las posibilidades de agencia que tiene la universidad, es decir, la universidad es el espacio por excelencia para producir conocimiento, pero ese conocimiento solamente puede tener lugar en la praxis a partir de pensar a los sujetos como agentes. Es un conocimiento que debe pensarse para volver a la praxis, no para quedarse en la teoría abstracta. La única forma de encontrar el lugar para la transformación de la universidad es pensar en la producción de conocimiento dialécticamente vinculado con la praxis. Es una tarea fundamental de la universidad producir conocimiento para transformar la praxis.

Este capítulo presenta tres trabajos que, desde distintas perspectivas y escenarios, nos permiten reflexionar sobre la enseñanza universitaria. En el primer artículo, titulado «Cuestión de foco: entornos y dimensiones en las prácticas docentes universitarias miradas desde los aportes sistémicos a las interacciones comunicacionales», Graciela Plachot busca visibilizar los entornos de desarrollo de las prácticas docentes universitarias y parte de las dimensiones que construyen la posición del docente en la relación comunicacional pedagógica. Intenta ampliar el foco de lo que acontece en el aula como preámbulo de toda interacción comunicativa que el docente universitario realice en la planificación y la implementación de su curso. Resitúa la enseñanza entre interacciones sistémicas de discursos políticos, normativos, disciplinares, pedagógicos, didácticos y comunicacionales. Para ello, revisa la posición del docente con los aportes de la perspectiva bioecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), la teoría de la comunicación humana (Watzlawick *et al.*, 1981) y el paradigma de la complejidad evolucionista

en educación (De la Herrán Gascón, 2003). El desarrollo discute sobre las dimensiones que pueden aportar a la comprensión de una posición de enseñanza universitaria que recoja la identidad formativa del nivel. A la vez, interpela la reconfiguración pedagógica desde el encuentro subjetivo interrelacional del docente y el estudiante en las situaciones concretas del momento curricular formativo. La percepción del otro se traduce en la disposición del docente para promover interacciones comunicativas verbales y no verbales que contribuyen a propiciar climas de reconocimiento y pertenencia para el avance en las trayectorias de aprendizaje. La posición propuesta jerarquiza cuatro dimensiones subjetivas en las que el docente universitario puede mirarse-pensarse para desarrollar su enseñanza: la intersistémica político-pedagógica, la del asesor educativo, la del investigador disciplinar y educativo, y la de la subjetividad cuestionada, inconclusa y consciente de su perfil comunicacional verbal y no verbal en el aula.

En el segundo artículo, titulado «Las prácticas de la enseñanza de la educación física escolar. Miradas estudiantiles», Andrea Rodríguez comparte los avances del Proyecto Promocional de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de La Plata, denominado «Prácticas de la enseñanza de la educación física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos», establecido en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (del 1 de enero de 2020 al 31 de diciembre de 2022). Parte de la hipótesis de que los estudiantes-practicantes poseen conocimientos y creencias que les permiten desenvolverse en las clases de educación física en las escuelas secundarias durante la formación de grado, pero, muchas veces, piensan y suponen la enseñanza de cierto modo y la realidad con la que se encuentran al ingresar a las escuelas no corresponde con su imaginario. Su objetivo general es indagar acerca de los sentidos y los significados que los estudiantes-practicantes les otorgan a las prácticas de la enseñanza de la educación física en el trayecto de la formación de grado. Esta investigación se enmarca en el campo de las ciencias sociales con una metodología de enfoque cualitativo, porque el propósito es profundizar, interpretar y comprender situaciones de la cotidianeidad a partir de los vínculos que se presentan de manera situada. Dado el avance del proyecto en el momento de la escritura del presente texto (abril de 2021), se exponen algunas reflexiones que conducen a la profundización del estudio.

Y en el tercer artículo, titulado «El juego y sus concepciones desde las perspectivas de estudiantes y docentes en los procesos de formación del licenciado en Educación Física y del maestro en Primera Infancia»,

Federico Saredo, Stephanie Coria, Gimena Corletto, Leonardo Correa, Yemina García y Mauricio Pintos describen y analizan las concepciones sobre el juego y el jugar que circulan en los discursos de los estudiantes y los docentes adscriptores y orientadores de las prácticas preprofesionales en las carreras de licenciado en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física del Centro Universitario Regional Litoral Norte y de maestro en Primera Infancia del Consejo de Formación en Educación (Administración Nacional de Educación Pública) de la ciudad de Paysandú. Consideran los espacios de práctica como escenarios privilegiados para comprender cómo se configuran las nuevas prácticas de los futuros docentes. Son sus actores quienes, en gran medida, determinan la enseñanza del juego, sus sentidos y sus significados. Indagan en los fundamentos que orientan las prácticas educativas, en por qué, para qué y cómo se lo utiliza. Por lo tanto, obtuvieron un relevamiento de marcos conceptuales, es decir, representaciones que expresan las formas en que cada persona describe los fenómenos; en este caso, el juego y el jugar. Optaron por un diseño metodológico cualitativo-interpretativo con el que, mediante la utilización de las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión y el análisis de documentos, recabaron los datos y los analizaron con base en cinco ejes: 1) las experiencias respecto al juego y el jugar, 2) qué son el juego y el jugar, 3) cómo se abordan, 4) para qué y por qué se los propone, 5) las normativas y los programas escolares. Como principales conclusiones, se interpretó de las expresiones de los docentes y los estudiantes una mayor preocupación por los beneficios que pueden obtener del juego (actividad) como recurso didáctico (saber hacer) que como saber cultural (contenido) y una menor atención por el jugar (acciones y significaciones de los jugadores) como otra dimensión del fenómeno lúdico.

Marcela Oroño

Cuestión de foco: entornos y dimensiones en las prácticas docentes universitarias miradas desde los aportes sistémicos a las interacciones comunicacionales

GRACIELA B. PLACHOT GONZÁLEZ

Introducción

El texto invita a integrar la diversificación en los saberes tradicionales que sustentan las prácticas docentes. Partiendo de la legitimación de lo ya discutido, pretendemos ampliar el foco en la comprensión interrelacional y comunicacional de las relaciones pedagógicas y sistémicas del aula. Desde allí, la reflexión presentada articula otros momentos de trabajo académico en torno al eje de la posición del docente en la enseñanza superior. Plachot (2019) retoma los aportes planteados en un trabajo sobre las experiencias de formación docente en el marco del Proyecto de Formación Didáctica del Área Salud y los pone en diálogo con recientes producciones realizadas en el trayecto formativo doctoral¹ sobre la relación entre la docencia universitaria y el saber comunicacional en las aulas de ingreso a la Universidad de la República (Udelar).

Los saberes de formación del docente universitario representan un campo de profunda revisión. La discutida pedagogía universitaria confronta perspectivas que entienden que su sola denominación no corresponde a la enseñanza superior. Afirman que, si bien tradicionalmente la universidad ha ofrecido diversos modelos de enseñanza y, por lo tanto, modelos de profesor (Behares, 2011), se debe jerarquizar un modelo de universidad que se vertebre por la producción del conocimiento y la tutoría académica como posición docente. Fernández (2009) entiende que la masificación y la dimensión profesionalizante de algunas formaciones afectan esta condición de tutoría como modelo docente.

Más allá del esfuerzo institucional en la visibilización de los saberes pedagógicos y didácticos de la enseñanza superior, los docentes universitarios devienen a escena aún seducidos por lo disciplinar y califican los cargos destacando en su dimensión investigativa y su formación de posgrado, las más de las veces en su campo profesional. Se mantiene, al decir de Finkelstein (2017), una formación artesanal muchas

1 Doctorado en Educación. Quinta cohorte, Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

veces en las cercanías en las cátedras a las que acceden a iniciar su carrera docente, con referentes que, a modo de mentores, modulan su hacer, mentores que comunican en las cercanías los secretos del oficio, mientras, como referentes, mediatizan y garantizan el acceso al conocimiento y la continuidad en la tarea. La autora entiende que este proceso de formación contiene un fuerte componente reproductivo del *statu quo* en una continuidad de lo conocido, establecido y no siempre sujeto a reflexión.

El docente universitario será un sujeto polivalente de doble perfil profesional: su elección disciplinar y su elección de ejercicio en la enseñanza universitaria (Gatti, 1999). Pero ¿cuál ha sido su formación para ello?, ¿cuál debe ser?, ¿a qué paradigma responde?, ¿qué modelos propone? Siguiendo a Baeza (2009), entendemos que los aportes de la psicología sistémica a lo educativo permiten una redefinición de las situaciones en la construcción de una realidad dinámica y compleja, posible de delimitar en las múltiples interacciones que la componen. En particular, la teoría de la comunicación como principio explicativo de la conducta humana permite identificar las configuraciones, las pautas y las reglas en las conductas relacionales verbales (digitales) y analógicas (no verbales) que se establecen entre quienes conforman los sistemas en su interacción. Estas pautas tienen distintos grados de concienciación determinando regiones de configuraciones más abstractas que están menos sometidas a la vigilia consciente (Watzlawick *et al.*, 1981). Numerosos estudios afirman que la metacognición de la comunicación (analógica y digital) puede promover entornos de aprendizaje que mejoren el rendimiento y la enseñanza incidiendo en la calidad de la formación en la enseñanza superior (Albaladejo, 2008; Domínguez Lázaro, 2010; De la Fuente Prieto *et al.*, 2015; Quiñones y Romero, 2020).

En sintonía con lo presentado, De la Herrán Gascón (2003) invita a revisar los modelos tradicionales de formación del profesorado en perspectivas que trasciendan la posición del intelectual. Propone pensar un modelo complejo evolucionista que produce docentes con enfoques de reflexión ampliados, experimentados y expertos en las relaciones interpersonales, profesionales de la comunicación humana.

La tendencia a aceptar y progresivamente demandar la formación pedagógica para la docencia universitaria viene incrementándose desde los colectivos institucionales. Las propuestas se debaten entre las de formación ocasional y las de formación sistémica e integral. Ambas acuerdan en que en lo universitario no se trata de transformar a los docentes en pedagogos, sino de brindar la formación necesaria para el desempeño de su tarea (Lucarelli, 2000). Entre estos saberes de continua legitimación, ¿hay lugar para el saber comunicar del docente?,

¿sobre qué contenidos entiende que se debe construir el discurso docente?, ¿cuáles son los modos y los canales pertinentes de estar-actuar en el aula?, ¿dónde empieza y termina el aula?, ¿cuál es la posición que vuelve universitaria la práctica?

En la búsqueda de respuestas provisionarias, la discusión se aproxima a focalizar en posiciones del hacer que devienen de poner en diálogo los aportes de las perspectivas sistémicas a la comunicación y el paradigma complejo-evolucionista en las prácticas de docencia universitarias. Conversan acerca de dimensiones subjetivas comunicacionales, de investigación educativa y de asesoría en la composición interaccional de prácticas situadas en entornos de frontera abierta.

Desarrollo

Y habría que hurgar en esos argumentos, en los que forman parte de nuestra herencia educativa, en su emergencia, su latencia y su vigencia. Pero habría que pensar cómo sostenerlos vivos, [...] mantenerlos, pero estando en vilo, estando alertas [...], hacer de ellos argumentos diferentes de lo que han sido siempre y de sí mismos, [...] ¿construir otros? (Skliar, 2007).

Partimos de pensar la posición del docente, retomando lo propuesto por Vassiliades (2013) como los múltiples modos que asumen, piensan y viven su tarea los sujetos enseñantes. En estos modos se contemplan los desafíos, los problemas y las utopías que los haceres conllevan. La posición en la mirada del autor será un producto en construcción de la regulación de sentidos y discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Según los contextos, el docente constituye sentidos, reglas y pautas que organizan su trabajo de enseñar en posiciones focalizadas. Dos nociones sustanciales del trabajo de enseñar atraviesan la identidad docente como posición. La primera refiere a la idea de que la enseñanza supone establecer una relación de saberes y formas de enseñar cambiantes con la cultura, dinámica e incierta (Southwell, 2009, citado en Vassiliades, 2013). La segunda se asienta en la naturaleza del vínculo con los estudiantes, vínculo de autoridad, y las creencias sobre qué y cómo relacionarse con las nuevas generaciones en el derecho a heredar la cultura. Otras nociones se articulan en este entramado relacional, como el papel que puede y debe desempeñar la escolarización en nuestras sociedades y sus relaciones con el mundo del trabajo y de la política, los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución (Vassiliades, 2013).

Marcos para hacer foco I: una mirada a la formación docente en la Universidad de la República

La pedagogía universitaria ha caminado un largo y tedioso camino por devenir una dimensión visible en las prácticas docentes, siempre en combate con los fantasmas de privilegio del saber investigativo y del saber disciplinar, que por momentos acaparan las percepciones del buen docente. La inquietud didáctica en la educación superior fue tardía, relacionada en parte con la valorización y la jerarquización que en la década del 70 tenía el docente-investigador, antes de la dictadura.

Las ausencias de esta situación se documentan en las memorias de una universidad habladas desde diferentes espacios, político-académicas. Es recién en el documento preparatorio de la primera convención de la Asociación de Docentes de la Universidad de la República, en 1987, donde se pueden rastrear las primeras referencias a la cuestión de la formación. Progresivamente, la figura del docente integral va desdibujando la creencia del mejor docente, ligada a la figura del investigador. La formación ética epistemológica y didáctica pedagógica habla de defender la extensión del concepto, en un plano académico humanista que lo sitúe para definir sus prácticas en las dimensiones identitarias de la Udelar (Pons, 2008). Collazo (2008) hace una breve revisión histórica de la preocupación por la mejora de la enseñanza en la Udelar. Plantea que desde la reinserción democrática, en el año 1985, la institución atravesó tres momentos diferentes. Si bien confluyen en la búsqueda de un fortalecimiento institucional, el acento de mejora de la enseñanza fue variando en cada uno.

Tras la salida de la dictadura se transitaron tiempos de restauración, en los que la preocupación se centraba en el deterioro percibido en la enseñanza. A estos años les siguió un segundo momento de desarrollo estratégico, fuertemente marcado por la creciente demanda pedagógica en asesoramiento y cambios que requerían una mirada específica de la enseñanza superior universitaria. La masificación y el rediseño de los planes de estudios visibilizaron nuevas necesidades en el ejercicio profesional docente. Devino un período muy fructífero, en el que se diseñó una arquitectura de asesoramiento e investigación que desde los equipos específicos buscaba comprender la especificidad del enseñar, del aprender y, con ello, de las docencias en su facultad. La naturaleza de esta formación trasciende la mirada normalista, normalizadora e instrumentalista, para dar paso a metodologías que jerarquizan la reflexión sobre la práctica como eje. Se construye una multiestrategia de formación en tres líneas: investigación, acciones educativas e innovación. En el año 2006, se puede pensar en un tercer momento de consoli-

ción, al lograr desarrollar la Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria, que, junto con otros posgrados afines, producen conocimiento en la especificidad de los procesos de enseñar y aprender en el campo de la educación superior universitaria. Collazo hablará de la relevancia de enseñar lo que la disciplina investiga e investigar cómo se enseña como una de las tensiones presentes en la práctica docente. Este momento de consolidación se vuelve a posicionar con la reciente aprobación del *Estatuto del personal docente* en el Consejo Directivo Central. El documento valora la formación pedagógica en forma procesual diferenciada en horas y cargos, responsabilidades y exigencias.

Se dio un giro relevante para la valoración pedagógica entre los saberes del docente universitario, dejando de ser una posición voluntaria del docente para, desde el estatuto, tener presencia en el discurso esperable de perfil de docencia (Collazo, 2008). Otra de las políticas prioritarias de formación se relaciona con lo recorrido en torno a la enseñanza no presencial, los diversos desarrollos que refieren a la especificidad de la pedagogía virtual en la enseñanza universitaria. Se desarrollaron múltiples espacios de formación. Los primeros, centrados en el dominio de la plataforma (Programa de Formación de Formadores en Tecnologías de la Información y Comunicación, llamado TICUR), fueron dando paso a ámbitos de intercambio y reflexión sobre su uso y las singularidades pedagógicas que conlleva. A esto se sumó una fuerte línea de investigación educativa, que desde diferentes posgrados aportaron a comprender la enseñanza virtual (Collazo, 2008).

La identidad de la institución y de cada servicio otorga una naturaleza innata a la posición de contexto, único e irreplicable, el del modelo, el de la Udelar, el de cada facultad. Desde allí se debe pensar, reflexionar y comprender la especificidad del enseñar y del aprender, y, con ello, la construcción de una identidad de formación docente. Lo singular de cada equipo aporta a lo transversal de la enseñanza superior y mira y se mira también en la región. La creciente integración de redes de investigadores y proyectos conjuntos en la región da cuenta de la valoración de pensar manteniendo un movimiento pendular de profundización en lo singular (de la facultad, del área, de la Udelar, de la enseñanza superior) y lo transversal de la región, las políticas y las agendas educativas. Collazo (2017) entiende que el modelo se distancia de perspectivas centralizadoras, normativas y técnicas. Construye una ruta fértil de producción y reflexión pedagógica y didáctica sobre la educación superior que aporta a la definición de políticas y acciones cooperativas de formación de docentes en la región.

Devenir docente requiere asomarse a una lógica de construcción de identidad, en la que descubrir, siguiendo a Da Cunha (2008), que es-

pacio, lugar y territorio será el escenario de actuación para nuestras prácticas. La autora diferencia el sentido de espacio, lugar y territorio. Propone el espacio como una potencialidad que contiene, pero no garantiza, la posibilidad de existencia de la formación docente en los programas. El lugar requerirá de lo humano, de la vivencia de experiencias y de las interrelaciones. Por último, acceder a la comprensión de la dimensión del territorio permite incluir las relaciones de poder, hacer explícitos los valores y los dispositivos de poder que asigna. Cada aula, equipo e institución será cualitativamente una posibilidad de estar en un espacio o habitar un lugar en sistemas, parafraseando a Stoll (2016), que en su clima serán o no territorios saludables y creativos.

Marcos para hacer foco II: aportes de la perspectiva sistémica a la comunicación

La teoría general de los sistemas nace epistemológicamente en el diálogo de la biología, la economía y la cibernética. Toda realidad natural o social se presenta en forma de sistemas. Rompe con la mirada atomista reduccionista. Permite la transición de un esquema causal al modelo relacional, en el que el pensamiento complejo y circular permite una comprensión dinámica y flexible de lo que sucede. Con ello se logra ampliar el campo de lo observable a las relaciones, donde los objetos-sujetos y los contextos siempre van a estar en términos de interacciones (Bateson, 2010). La teoría permite también diversificar los planos de observación en una mirada multidimensional para abordar dominios relacionales en los objetos de estudio. Esta cualidad se asocia a la perspectiva ecosistémica o ecológica, que permite observar, ampliar o reducir el foco de observación para identificar el dominio de relación relevante al objeto de estudio en una lectura y comprensión de la realidad interactiva, multicausal y multidimensional (Chiarino, 2018).

La comunicación mirada desde la teoría general de los sistemas cumple con las características que se piden a todo sistema. Participa más de un componente. Este siempre presenta una organización e implica la existencia de determinados componentes que le permiten cumplir sus funciones. La escuela de Palo Alto dio lugar a la agrupación de investigadores de diversas disciplinas que acuerdan en un modelo para el estudio de la comunicación. Así, Bateson, Goffman, Hall y Watzlawick, entre otros, promueven un modelo sistémico interaccional de la comunicación, representado en la teoría de la comunicación humana (Uña Juárez, 2000).

La comunicación interpersonal permite a los sujetos dialogar. Los interlocutores pueden hacerse perceptibles entre sí, abriendo a la posibilidad de utilizar diferentes códigos y canales. McEntee, citada en Velásquez Rodríguez (2016), distingue cinco variantes de comunicación interpersonal: diálogo, comunicación intragrupal, comunicación intergrupala, comunicación individuo-grupo, charla grupo-grupo. La comunicación oral es la matriz desde la que se desarrollan las relaciones interpersonales. En la comunicación oral los mensajes no solo son codificados por el uso de las palabras: se acompañan por códigos de comunicación no verbal. El desarrollo de los códigos no verbales se puede presentar incluso de forma autónoma a la oralidad (señales, emoticones, expresiones estéticas). Pensar la comunicación en la docencia requiere detenernos a definir desde qué modelo la vamos a comprender y operativizar en términos didácticos. Carrillo Vargas *et al.* (2017) proponen una mirada histórica de los modelos del siglo xx a la actualidad, que les permite diferenciar tres grupos: lineales, circulares y reticulares. Cada modelo construye el campo de investigación diversificando enfoques e instrumentos para la indagación. Si bien estas teorías representan progresivamente un avance en la complejidad de la conceptualización de la comunicación, aún presentan limitaciones. No logran dar cuenta del significado de la comunicación como base de los procesos civilizatorios, por lo que invisibilizan la mediación que las exigencias de los contextos imponen en las relaciones (Carrillo Vargas *et al.*, 2017). Estos vacíos se trascienden con los trabajos de Watzlawick en la teoría de la comunicación humana. Percibe la comunicación como un conjunto de elementos en interacción con afectaciones múltiples entre ellos. Plantea cinco axiomas que explican las interacciones comunicativas en las que sucede el proceso de comunicación. Con ello se rompe con la visión lineal de la comunicación y se corre de pensarla como resultado unidireccional de acciones y reacciones para comprenderla desde lo complejo a partir del intercambio y las interacciones comunicacionales (Rizo García, 2011).

Bernal (2003), citado en Carrillo *et al.* (2017), se basa en la teoría de la comunicación humana para proponer en su modelo tres dimensiones: la intrapersonal, la interpersonal y la sociocultural. Desde ellas se pueden comprender las relaciones comunicativas entre los sujetos. La intrapersonal se refiere a variables psicolingüísticas, psicológicas, biológicas y lingüísticas. La interpersonal es fundamental. Atiende las relaciones entabladas en el intercambio de acciones conjuntas entre los interlocutores. Incluye lo micro y lo macrocontextual y variables pragmáticas. Por último, la dimensión sociocultural contempla las reglas de interacción dadas por la cultura, los factores sociales y culturales, los aspectos verbales y no verbales, y la metacognición. Este modelo es el

único que se refiere directamente a las interacciones comunicacionales en su dimensión interpersonal (Carrillo Vargas *et al.*, 2017).

Comunicar es un proceso psicológico intersubjetivo, en el que al menos dos seres humanos se ponen en relación desde sus lenguas, historias, culturas, deseos, rechazos y creencias. Es una actividad conjunta y no en común, basada en la interlocución, la identidad de quienes dialogan y los significados que comparten. Con sus actitudes, el docente contribuye a crear determinadas atmósferas que en las conductas de los participantes podrán tender a un estado de comunicabilidad o entropía en el aula. Se entiende por comunicabilidad el ideal de todo acto educativo, máxima intensidad de relación lograda en las instancias de aprendizaje; por entropía, un estado de pérdida comunicacional, en el que irrumpen el desorden y la incertidumbre (Castillo, 2000).

Gallego Arrufat (2008) entiende que es vital ofrecer pautas de actuación al docente universitario para mejorar la comunicación. En la misma línea, Álvarez Nuñez (2012) entiende fundamental en la mejora de la enseñanza la condición de comunicador del docente. Profundiza en la relevancia cognitiva y afectiva de la comunicación no verbal en los contextos didácticos y su relación con la comunicación verbal. Entiende que el control del espacio y la distancia, y del cuerpo y el lenguaje corporal son fundamentales en la práctica docente. Desde su mirada, se requiere contar con conocimientos sobre teoría de la comunicación y su incidencia en las interacciones didácticas. La comunicación no verbal representa el 93 % de lo que comunicamos (Ferrero y Martín, 2013; Mehrabian, 1971).

La metacognición de la comunicación analógica (comunicación verbal) y digital (comunicación no verbal) puede promover entornos de aprendizaje que mejoren el rendimiento y la enseñanza (Albaladejo, 2008; Domínguez Lázaro, 2010; De la Fuente Prieto *et al.*, 2015; Quiñones y Romero, 2020). Desde allí podemos pensar que faciliten la filiación e incidan en la calidad de la formación en la educación superior.

La literatura da cuenta de una sostenida relación entre el uso de la comunicación no verbal del docente, el clima en el aula, la mejora en el aprendizaje y el avance en el rendimiento (Álvarez de Arcaya, 2004; Castañer, 2012; De la Fuente Prieto *et al.*, 2020; Domínguez Lázaro, 2010; Fernández y Cuadrado, 2010; Freitas y Paes, 2001; Freitas y Paes, 2014; Roldán Giménez *et al.*, 2013).

En lo que refiere a la universidad, Fernando Poyatos (1994) fue uno de los precursores en explorar la comunicación no verbal en los profesores. El estado en cuestión aporta, asimismo, estudios recientes de especial interés (Cantillo Sanabria, 2013; Freitas y Paes, 2001; Freitas y Paes, 2014; Roldán Giménez *et al.*, 2012; Ruiz Carrillo *et al.*, 2018).

La profundización del uso de la comunicación no verbal en las prácticas docentes integra a la discusión pedagógica otros discursos que otorgan un valor relevante a estas conductas: la pedagogía del gesto y el mensaje no verbal (Castañer, 2012), y la pedagogía de la seducción (Amar Rodríguez, 2020) y la profundización en la docencia *mindful* (García Valladares, 2019). A esto se suman los aportes teóricos de Castañer (2012) sobre el currículum oculto, el discurso didáctico y el discurso persuasivo en la contextualización de las situaciones de enseñanza y aprendizaje como procesos comunicativos; en particular, la línea de investigación sobre las analogías entre el hecho educativo y el hecho teatral, el texto verbal y el texto corporal (Eco, 1978; Marcus, 1978; Tordera, 1978; citados en Castañer, 2012).

Comprender el aula universitaria desde la perspectiva sistémica permite ampliar el foco y resituar la complejidad de las interacciones comunicacionales que en ella se dan. Lo que acontece en el aula universitaria, desde la mirada de Lucarelli (2000), será objeto de la didáctica como ciencia. La didáctica se reconoce como una disciplina que pertenece al campo de las ciencias de la educación en las tradiciones latinoamericanas y de Europa central y mediterránea. Pensar la didáctica como una disciplina implica, entre otros aspectos, referir a un cuerpo de conocimientos diferenciado y unas formas de investigar singulares en el estudio de la enseñanza, objeto que busca comprender, describir y explicar desde los actos de enseñar (Monetti, 2020).

Collazo (2008) entiende que la didáctica pedagógica en educación superior pone en juego características políticas, organizativas y humanas de una institución en diálogo con las formas en que cada facultad afronta sus problemas de enseñanza en la especificidad de la tradición disciplinar. La autora reconoce en la forma universitaria lógicas epistémicas diferentes que fundamentan la configuración de los códigos curriculares particulares en los distintos campos de formación (Collazo, 2010).

Marco para hacer foco III: el modelo complejo-evolucionista

Partimos de la premisa de situar la práctica docente en lo que De la Herrán Gascón (2003) denomina *enfoque complejo-evolucionista*, en la búsqueda de trascender perspectivas normalizadas y consensuadas. Invita a aproximarnos a la realidad desde lo complejo. Esto conduce irremediablemente a conocimientos superiores que permiten contemplar la realidad de forma más profunda. Para ello, debemos correr el riesgo de la simplificación producto de un sesgo del sentido práctico y de una actitud pragmática que peligrosamente puede alejar la realidad y el co-

nocimiento. La conquista progresiva de la complejidad requiere de tres procesos complementarios y necesarios para la práctica y la investigación en educación: la reflexión sobre los fenómenos objetales, la indagación orientada al futuro (entendida como meditación, interiorización, reflexión o conocimiento sobre uno mismo) y la humildad en tanto resultado de la buena indagación que permite identificar limitaciones propias y del conocimiento, reconocer nuestra ignorancia.

Autoconocimiento, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad conforman, para De la Herrán Gascón (2003), una tridimensión desde donde atender la armonía. En su mirada, el contexto epistemológico de las ciencias de la educación se muestra indiferente a pensarse desde lo complejo-evolucionista. Opera, a su decir, una suerte de tapón en la apertura a nuevos temas. Este se construye desde los intereses de apoyo neoliberal y las limitaciones proxémicas científicas y epistemológicas que el campo contempla. No logra así correrse de lo que De la Herrán Gascón llama «la enseñanza de la cortedad de visión o del silencio sobre la profundidad» como tendencia o «línea sorda dominante» (Herrán, 2003, 19). Entiende que la naturaleza de la didáctica como disciplina debería facilitarle la asunción del nuevo paradigma. A su decir: «Por ser, a la vez, ciencia y comunicación, arte y tecnología, previsión, acción y reflexión, enseñanza, aprendizaje, evaluación e investigación, intrínsecamente disciplinar y transdisciplinar».

El foco de mayor amplitud: la posición intersistémica de los entornos

Construir la mirada del aula intersistémica político-pedagógica requiere romper la ficción del aula individual y de frontera cerrada. Busca visibilizar discursos y posiciones que sustentan y delimitan las acciones del docente en sus decisiones formativas. Una mirada ecológica de los entornos del aula refiere a espacios con presencia en el exosistema, el mesosistema y el macrosistema. Bronfenbrenner (1987) define estas categorías como los ambientes en que se desarrolla el sujeto. El mesosistema refiere a la interacción de dos o más microsistemas. Estos atienden al ambiente más próximo al sujeto, integrando sus patrones de conducta y sus relaciones interpersonales. El exosistema, por su parte, remite a entornos en los que la persona no está involucrada directamente, pero afectan su conducta. Por último, el macrosistema contempla un conjunto de sistemas seriados e interconectados, como el marco cultural o ideológico, que, de alguna manera, puede afectar los sistemas anteriormente nombrados. Estos sistemas se contienen entre

sí y son transversalmente afectados por el cronosistema. Este último se relaciona con los aspectos epocales de la dimensión del tiempo en el ambiente. En la tarea docente, el cronosistema y el tiempo admiten una revisión particular.

Pensando desde el tiempo en las situaciones actuales de enseñanza, Mazza (2020) entiende pertinente vivirlo como temporalidad; temporalidades y no tiempo, en el esfuerzo de subjetivizar la relación que cada actor educativo tendrá con el tiempo. La temporalidad de emergencia visibiliza la violenta desubjetivación del tiempo en lo educativo. Pero otros tiempos habitan el cronosistema de la relación pedagógica en clave de temporalidad. El docente y el tiempo interactúan continuamente. Se requiere una flexibilidad rigurosa temporal para planificar y secuenciar una línea de posibles aprendizajes en tiempos consensuados que, por momentos, se desvanecen en la cotidianidad del estudiante.

Resuelve en su práctica la ecuación impensable de administrar tareas, lecturas, en un otro que presume está acompañando la ruta de enseñanza que se pone a disposición. Los cuatrimestres, las 16 semanas de las unidades didácticas, marcan un tictac, se solapan en años de calendario, haciendo del receso lo visible en una vertiginosa celeridad que se inicia en marzo y se cierra en junio, se reinicia en agosto y se cierra en diciembre, tiempo del ahora, de lo que pasó antes y lo que pasará después. El docente dialoga en tres escenas para enseñar. Sitúa al estudiante en su presente, consulta sobre el camino recorrido y proyecta senderos posibles de acompañamiento formativo. El cronosistema epocal abre conversaciones con otros momentos del sujeto, de las relaciones con el saber y de la profesión.

El microsistema del aula está, desde el mesosistema, en relación con el trayecto de formación del estudiante. El exosistema, el macrosistema y el cronosistema lo vuelven interlocutor de mandatos y posiciones político-pedagógicas que determinan los derechos a la formación, la calidad y el sentido de la enseñanza universitaria en la Udelar. Pons (2008) entiende que los profesionales que optan por ser docentes universitarios deben situarse en un paradigma que define la educación como un bien social, respaldada por un Estado que garantiza su accesibilidad, su laicidad y su gratuidad, y vela por la calidad de su oferta educativa. Ello contempla la continua conciencia del lugar docente sobre la relevancia de su papel social y la naturaleza de las responsabilidades de su función en los compromisos asumidos por la universidad en el diálogo con la sociedad en la formación universitaria.

Antes de la planificación del objetivo del curso, mucho antes, operan en su definición los objetivos formativos del plan de estudios, el perfil de egreso, la ordenanza de grado. Antes que ellos, la finalidad de la

universidad y sus sentidos. Devenir docente universitario es hacerse de una posición que antecede al encuentro disciplinar, un lugar político-pedagógico de cogobernanza, una posición reglamentaria de un estatuto de personal docente, que le otorga responsabilidades según las horas y los grados, la posición de relación y la formación de la ordenanza de grado en la construcción del ciudadano (Comisión Sectorial de Enseñanza, 2014). Invita a verse y reconocerse como formador en un área de la estructura de la universidad, antes de encontrar su lugar en la facultad y en los equipos. Mucho antes de dar lugar al saber disciplinar, lo invita a reencontrarse en su posición política y, desde allí, a reconfigurar el lugar de lo que enseña y la forma en que invita al estudiante a relacionarse con esos saberes y las formas en que mediatiza y acompaña su proceso de aprendizaje. Son interacciones del macrosistema que llegan al aula de frontera abierta, aula universitaria en tanto momento y parte de un plan de estudio antes que disciplinar y de la cátedra. Desde allí, el docente puede comenzar a encontrarse en su identidad formativa, en prácticas que se asomen a la integralidad (Universidad de la República, 2010). Son docencias presentes-conscientes en la forma en que sus aulas articulan fines e integran saberes y disciplinas, que, al decir de Kaplún (2007), deben indisciplinarse en la mirada compleja de la formación y la construcción de los objetos de estudio.

Desde estos entornos y en aulas de fronteras abiertas las prácticas van delineando su identidad única, disciplinar, heredera de tradiciones epistemológicas y metodológicas propias en las autonomías de diseño curricular que lo universitario admite. El docente autor-productor de su programa curricular pone en diálogo en su elaboración las dimensiones políticas pedagógicas que subyacen a su curso. Invierte al estudiante del lugar político de su formación y logra en la transparencia discursiva sistémica hilvanar los encargos y los derechos situados de su lugar como actor universitario. Sitúa su curso en un itinerario y un plan de estudios con perfil de egreso. Se anima a situarse en la profesionalización y el hacer interdisciplinario. Enseña contenidos situados y en movimiento desde las relaciones subjetivas que establece con los saberes (Beillerot, 2006).

El aula sistémica de fronteras abiertas resitúa la comprensión de lo que acontece en el aula y las discursividades que sustentan el hacer didáctico y pedagógico del docente. Con ello amplía el foco a transversalidades del macrosistema universitario que, de alguna forma, se tendrían que poner en juego en el microsistema del aula, de los docentes y los estudiantes. Esta dimensión invita a reflexionar en lo abierto y lo cerrado de los sistemas, a profundizar en los contenidos digitales de la comunicación del docente, a preguntarnos de qué hablamos en las aulas y a revisar a quiénes les hablamos en las aulas.

Focalizando alcances: la posición de asesor educativo

Pensar la asesoría educativa remite, desde la perspectiva de López Yáñez (2008), a enfoques para afrontar los problemas humanos en el contexto del sistema social en el que surgen. Entiende que el asesor interviene siempre sobre sistemas sociales institucionales y complejos, independientemente de que se presenten desde pedidos individuales. Afirma que se trata también de un enfoque basado en la comunicación y *pragmático*. Pone en segundo plano las intenciones de los participantes y el significado lingüístico de los mensajes, y se centra en el efecto que los procesos de comunicación tienen en los sistemas sociales y los sujetos en sus interacciones. La asesoría constituye una peculiar modalidad de intervención, compleja y ambigua, en construcción. Es pertinente pensar en aquellas acciones que faciliten y estimulen la integración de los sujetos de la experiencia formativa, procurando favorecer la disponibilidad cognitiva y emocional necesaria para la progresiva autonomía en los trayectos formativos (Lucarelli, 2000).

Por su parte, Ventura (2008) entiende que el asesoramiento busca construir nuevos conocimientos y afrontar las necesidades de cambio. Es una oportunidad para repensar y resignificar la docencia dejándose interrogar por las repercusiones y la complejidad del mundo de lo educativo en la mejora de las prácticas. Sostiene que el asesoramiento debe comprenderse como una forma de acompañar a los docentes. Requiere descubrir nuevas rutas de comunicación y relación con los educadores en tiempos y espacios en los que poner a circular inquietudes, necesidades y problemas, en los que poner palabras al cómo se aprende y viven las historias de aprendizaje sensibles de comprensión y respeto del otro para que hable y narre experiencias en compañía.

Incluir esta dimensión de acompañamiento en tanto hacer del docente universitario requiere ampliar el foco en la percepción del estudiante que está presente en la interacción comunicativa y, una vez más, resituar los contenidos de la comunicación verbal que construye el discurso oralizable del docente. Debemos hacernos la pregunta: ¿en qué acompañar al estudiante? Para responderla, invitamos a situar al estudiante en las circunstancias concretas del momento curricular formativo y volvernos interlocutores de sus inquietudes y dilemas, más allá del programa del curso. El docente será parte en complementariedad responsable de las acciones de asesoría que la institución realiza y puerta de derivación a los equipos especializados de aquello que trascienda el encuadre del aula y sus posibilidades de acompañar.

Partir de la comprensión curricular del otro en su trayecto formativo necesariamente reconfigura el hacer del docente. Tardif (2004) identifica claramente el saber curricular del docente como una de sus dimensiones de profesionalización. Entiende que el educador debe apropiarse de los discursos, los métodos, los contenidos y los objetivos que la institución escolar utiliza como modelo de una cultura erudita y formativa. Afirma que se presenta como programas escolares que orientan la relación del sujeto con los contenidos. ¿Conocemos los docentes universitarios todos los programas que desde el plan de estudios se hacen discurso y método en los trayectos de aprendizaje del estudiante? Pinar (2014) nos permite ampliar la comprensión de lo curricular al entenderlo como lugar que sitúa y contextualiza la práctica en una cultura nacional y regional e histórica. Representa un lugar y se transforma en lugar-forma que permite al estudiante emerger como figura y participar.

Ingresar a una carrera universitaria conlleva un cambio curricular e institucional que pone en juego esquemas de valoración, percepción y acción (habitus) que sustentan la toma de decisiones en la conformación del oficio del estudiante. Desde las estrategias y las tácticas permiten apropiarse de las reglas de juego de la institución valiéndose el sujeto de sus capitales económico, social y cultural (Brachi, 2016). La desigualdad social repercute en una desigualdad de ingreso y avance educativo, en la cual el docente puede operar desde las formas que acompañan la conformación de este oficio como posición de la institución de la que es parte. En un reciente estudio, Monetti (2015) propone un instrumento para pensar los estilos de cátedras universitarias, en el que conceptualiza las dimensiones que las atraviesan. El oficio del estudiante es una de ellas.

Proponemos pensar el oficio como un proceso interrelacional de construcción identitaria que necesariamente deviene entre otros actores institucionales donde los docentes son protagonistas jerarquizados en las interacciones comunicacionales que realizan. Numerosos estudios (Carbajal, 2011; Gutiérrez, 2009; Ramos y Couchet, 2017; Santiviago, 2017) profundizan en la responsabilidad y la trascendencia del docente en las relaciones del estudiante con su formación y la posibilidad de permanencia institucional. Otros alertan del desdibujamiento y la orfandad en que el estudiante transita las experiencias formativas ante docencias que no devienen referencia institucional de acompañamiento en sus trayectorias (Cal, 2017). ¿Cuál es la posición consciente del docente en esta dimensión de construcción del oficio de estudiante?

Las cualidades de disposición y continencia son relevantes en la construcción de este lugar. Lo continente refiere a la confianza y la seguridad que los estudiantes y los docentes viven en el espacio de aula.

Se relaciona con la posibilidad de concientizar, enunciar y elaborar las emociones que los sujetos tengan. La participación sostenida de los estudiantes, las preguntas y las proposiciones que realicen pueden ser indicadores de la construcción de un espacio de continente psíquico que se habita desde la confianza y vuelve seguro el lugar del aula (material o virtual). Las herramientas de disponibilidad del docente son las palabras y el modo en que las utilizamos, y no los recursos informáticos por los que pensemos estar presentes (Mazza, 2020).

Lucarelli (2000) afirma que las temáticas recurrentes en la asesoría universitaria suelen anudarse con lo curricular, sus actores y la gestión académica como dimensión específica. ¿Temáticas silenciadas en las aulas? La misma autora invita a pensar un modelo asesor pedagógico que se sustente en un lugar de transversalidad y permita sentir y contactar con el padecimiento institucional. ¿Podemos los docentes sentir, contactar y dar lugar a estos padecimientos en el aula? La posición didáctica de asesoría del docente lo pone a disposición en sus interacciones verbales y no verbales para acompañar los trayectos educativos. Su discurso en los contenidos digitales-verbales muestra y se muestra como parte de la novela formativa e institucional. Con ello anticipa y colabora en el proceso del estudiante, en su construcción política y ética de sujeto universitario y profesional en una trama subjetiva, interrelacional e institucional (Plachot, 2019).

Otra focalización: la posición de investigador del aula

Hablar de investigación en educación necesariamente actualiza viejos conflictos sobre las relaciones entre ambos y los supuestos epistemológicos, filosóficos, ontológicos y metodológicos que orientan las formas de comprender y aproximarse a la realidad. En este punto, lejos de abordar esta compleja discusión, proponemos operativizar un lugar de cuestionamiento y búsqueda en el docente sobre la comprensión de sus prácticas desde paradigmas relacionados a la posición crítica de transformación, mejora, denuncia, descubrimiento e investigación acción. Para ello, la sustentamos en una perspectiva cualitativa de enfoques interpretativos, fenomenológicos, hermenéuticos de naturaleza etnográfica (Guba y Lincoln, 2002). Cada aula es, entonces, un ambiente natural donde investigar los fenómenos, en realidades sociales irrepetibles, contextualizadas y transferibles a situaciones de cualidad curricular semejante. A la par de esta actitud de producción de conocimiento sobre su enseñanza, es relevante que el docente mantenga una búsqueda inquieta de toda investigación en educación que desde otros paradigmas

mejoren su práctica, como lo son los aportes de las neurociencias y la psicología cognitiva en los procesos de aprendizaje.

La posición didáctica del investigador educativo en la docencia universitaria busca trascender el origen instrumental de las aproximaciones a la didáctica y situarlo en lo que Ferry (1997) llamaba *nivel praxiológico* en la formación apoyada también en los aportes de la investigación acción. Las investigaciones del docente sobre su aula le permitirán dotar de teoría la práctica educativa, transmitir y reflexionar con otros. Unidas, la teoría y la práctica se justifican mutuamente. Transforma el aula en laboratorio y enseña su disciplina a la vez que observa, explora, explica y comprende cómo enseña y cómo aprenden los estudiantes (Stenhouse, 1987).

Decíamos:

Instalar esta posición pendular da lugar a la curiosidad investigativa y a la revisión de las prácticas docentes. Es un viaje sin retorno que transforma la mirada didáctica pedagógica del aula en un campo de preguntas, lecturas e intervenciones que espiraladamente se alternan en los tiempos de enseñanza en aulas transformadas en laboratorios de construcción y revisión de prácticas docentes que ya nunca serán episodios repetitivos de los libretos pedagógico-didácticos de otros (Plachot, 2019).

Se requiere comprender ética y rigurosamente los procesos de enseñar y aprender, crear insumos que en la singularidad contextual del aula permitan mejorar ambos y la curiosidad de saber de sus prácticas, de producir conocimiento en lo educativo. La incuestionada urgencia investigativa disciplinar en la transferencia de la formación en educación superior amplía el foco, una vez más, invistiendo al docente de la responsabilidad de investigar en la especificidad de la pedagogía universitaria y de las circunstancias formativas de su aula.

Con el lente hacia dentro y hacia la comunicación:
la posición de subjetividad inconclusa, cuestionada
y consciente

La última dimensión que trabajaremos se centra en la subjetividad del docente y los modos en que esta se pone y dispone en las interacciones comunicacionales. En ella se invita a posicionarnos y reconstruirnos en docencias conscientes y metacognitivas, que puedan vivirse en la fragilidad, capaces de inaugurar otras representaciones de su posición al enseñar; docencias en revisión de las relaciones que tienen con sus saberes y sus trayectorias experienciales en la universidad; entre

ellos, el saber comunicar. Tardif (2004) refiere a los saberes experienciales como aquellos que se desarrollan en el ejercicio de las funciones y en la práctica de la profesión. Son saberes específicos y basados en la práctica cotidiana que se incorporan en lo individual y colectivo como hábitos y habilidades del ser y del hacer. El autor señala que estos coexisten junto con los disciplinarios (sociales vueltos escolares) y los curriculares (procedentes de la ciencia de la educación). Desde su mirada, el docente ideal debe conocer su materia, su disciplina y su programa; debe poseer conocimientos de la ciencia de la educación y de la pedagogía, y debe desarrollar un saber práctico sustentado en la experiencia de interacción con los estudiantes.

De la Herrán Gascón (2003) afirma que, para asumir el nuevo paradigma, deberá devenir una didáctica que se corra de las dualidades y los egos hacia la universalidad y la conciencia totalizante, una didáctica que requiere un docente maduro en lo personal y lo profesional, un docente que se diferencie de lo tradicional-clásico, que no se atrape en la innovación de artefactos y logre una expresión de mayor complejidad —conciencia al pensar, idear y crear conocimientos transformadores—; que trascienda la posición del intelectual, de reflexión de sus prácticas, de pseudocrítica y de crítica; que haya profundizado en sí mismo, para, desde allí, sembrar la coherencia pedagógica y didáctica del modelo. Este docente requiere cambios en sus estructuras cognoscentes para la percepción global y dialéctica, para razonar hacia y desde las síntesis no forzadas, movido por la duda y la capacidad de conocer, capaz de potenciar la comprensión relacionante que lo corra de las dualidades. En este docente priman el interés por la mejora social y la evolución humana (De la Herrán Gascón, 2003). Este lugar de conciencia y madurez del docente probablemente contribuya a recorrer el camino de la didáctica del sentido común (De Camilloni, 1995) al sentido de su propia didáctica y hacer en el aula. De Camilloni entiende que tres pilares sustentan el sentido común en la educación superior: la didactización, que hace devenir la docencia del saber científico; la percepción del joven aprendiente como sujeto maduro que puede investirse como adulto responsable de su trayecto, y el mito del filtro social, en tanto posibilidades del estudiante para desarrollar las competencias que la formación le exige.

Un reciente estudio exploratorio² sobre las docencias de ingreso evidencia que las docentes participantes construyen posiciones para enseñar

2 Estudio realizado por quien escribe en el marco del proceso de delimitación del objeto de estudio de la tesis doctoral en curso *La comunicación no verbal en las aulas de ingreso a la Udelar*, coorientada por el doctor Carlos Velázquez y la doctora Viviana Mancovsky.

desde sus interacciones comunicacionales verbales y no verbales en sintonía con los investigadores sobre la necesidad de desarrollar una pedagogía para el ingreso, transparente (Fernández, 2009), sensible a los inicios (Mancovsky, 2017; Fachinetti, 2019) de los estudiantes. Se construye desde las posturas comunicacionales y corporales, las posturas pedagógicas y las didácticas que desarman e inauguran nuevas posiciones para una pedagogía de los inicios (Mancovsky, 2017) de un docente consciente de sus sentidos y su cuerpo, un docente de varios saberes, reflexivo de sí mismo y del otro en relaciones pedagógicas que mucho se ponen en sintonía con las pedagogías del gesto (Castañer, 2012) y de la seducción (Amar Rodríguez, 2020), y el paradigma complejo-evolucionista (De la Herrán Gascón, 2003).

Esta posición de capacidades sensoriales hiperdesarrolladas se traduce en conductas comunicacionales de interacción siempre en movimiento. Son docencias que ven, escuchan, preguntan, caminan, se aproximan y se distancian, tienen tiempo y dan tiempos, enseñan y aprenden, son libres y dan libertades. Desde los recursos de cercanía, se corren de los monólogos y rearmen la conversación del aula con el estudiante, desde lo común. Se sienten narradores para contar historias. Se permiten aprender con los estudiantes, introducir la sorpresa y animarse. Conversan y juegan con la posibilidad de reírse de sí mismos. Pueden contar sin perder distancia de sus preocupaciones. Desde la praxis, se animan en un continuo dialéctico de reencuadre pedagógico (Plachot, 2021). Proponemos hacer de esta posición de ingreso pedagógica una posición de subjetividad docente universitaria inconclusa y cuestionada consciente de su perfil comunicacional de interacción didáctica.

Con estos aportes proponemos mantenernos alertas de la permanencia, el avance y la otredad del estudiante como alteridad situada ajena y en diálogo de filiación a lo universitario y lo disciplinar durante todo su trayecto formativo. Invitamos a ser docentes con los sentidos hiperdesarrollados y presentes en interacciones comunicacionales situadas en el *qué*, el *cómo* y el *para qué* del sentido de la formación. En el *qué* digital que trasciende la disciplina y se resitúa en el aula intersistémica de sujetos históricos y situados. En el *cómo* comunicacional analógico de las conductas no verbales que muestran y hablan al docente en complementariedad y reposición de su comunicación verbal. Estos docentes, de cuerpo y con cuerpo, vuelven las estrategias didácticas sus saberes comunicacionales de interacción acción pedagógica, de proximidad y reconocimiento al otro estudiante. Se relacionan con sus saberes en formas provisorias, dando en las interacciones comunicacionales pautas claras de receptividad y posibilidad al otro estudian-

te desde lo complejo y sistémico de su circunstancia institucional en el aula. Son subjetividades frágiles, humanas e inconclusas que, por momentos, socavan viejas representaciones de las docencias universitarias magistrales, omniverbales, monologales y estáticas casi unidireccionales en lo comunicacional.

Consideraciones finales

Se trata de paradigmas, focos y percepciones. Esta revisión pretende aportar otras visibilidades en las ya conocidas y poner a dialogar en las comunicaciones docentes posiciones y discursos silenciados o negados de la esencia de lo universitario.

De la Herrán Gascón (2003) refería a quitar el tapón que obstruye los cambios en la formación de los docentes y los modelos dominantes en lo educativo. Nos preguntamos si eso es impensable en la universidad. Proponemos comenzar por perforar el tapón. Comencemos dando lugar a desarrollar en la formación y en lo educativo nuevos conceptos para los cuales formarnos y formar desarrollando otros sentidos. La mirada evolutiva, de maduración, autoconocimiento y conciencia, ¿interpela la aproximación a la realidad o nos interpela como sujetos? ¿Cuál es la mayor resistencia? ¿Será la dificultad para desandar los egos, individuales, colectivos, institucionales, identitarios? Es un paradigma que pendula en lo evolutivo entre tiempos, nos exige recordar y nos propone mejorar. Son sujetos de memoria y proyección en tiempos de olvidos y presentes sobrevalorados desde la inmediatez del consumo, lo líquido y lo banal. Nos hace mirar hacia adentro para hacer en el afuera. Redirecciona la mirada, amplía la racionalización, profundiza la reflexión. Nos propone una lente para mirar, pero más que nada nos hace mirarnos y desconstruirnos. ¿Tendremos la valentía de hacerlo? ¿Podremos ser lo suficientemente ignorantes y humildes?

Por su parte, los aportes del pensamiento sistémico a la comunicación y los entornos de desarrollo de la práctica docente también perforan. Socavan la ficción del aula individual cargando de misiones y visiones de la relación pedagógica. Se filtra y sustenta el hacer de la docencia, la dimensión institucional y curricular, la política universitaria, la política del colectivo, los estatutos y las ordenanzas. Hereda tradiciones y posiciones. Se trata de concientizarlas y preguntarse desde cada trayecto las formas en que se actúa en el lugar de interacción de los entornos a frontera abierta y flexible, y pensar desde allí las relaciones pedagógicas en la interacción comunicativa.

Mediar y jerarquizar el saber comunicacional de la interacción pretende poner en la escena de discusión la relevancia de este saber en las estrategias didácticas del docente, sin desandar los caminos de otros saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos, curriculares, experienciales, asesores e investigativos. La comunicación invita a la metacognición de las conductas verbales y no verbales en el aula. Desde allí actualiza las preguntas: a quién percibimos como interlocutor en la interacción comunicativa, qué nos proponemos hacer contenido de nuestros discursos y cómo comunicamos en las conductas no verbales al otro. Permite comprendernos en mensajes silenciados de nuestras formas de acompañar trayectorias educativas únicas y situadas. Interpela las voces de nuestros mensajes en la pluralidad de entornos de desarrollo de las prácticas y de la complejidad de acompañamiento de construcción del oficio del estudiante sujeto a su momento de avance curricular.

En el cierre del trabajo, lejos de concluir, proponemos considerar y reconsiderar las dimensiones que pueden sustentar las prácticas docentes universitarias. Sabedores de lo inconcluso de este llamado a la revisión por las emergencias y las urgencias de la educación superior, por los mandatos de la universidad y la sociedad, bocetamos en la discusión una posición de apertura sistémica y de relación comunicacional para, en lo complejo-evolucionista, darnos a la aventura del encuentro formativo y consciente con el estudiante.

Referencias

- ALBADALEJO, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Padres y Maestros*, 314, 9-13.
- ÁLVAREZ DE ARCAÑA, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963457>>.
- ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. (2012). La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza aprendizaje: el papel del profesor. *Innovación Educativa*, 22, 23-37.
- AMAR RODRÍGUEZ, V. (2020). Ideas sobre la pedagogía de la seducción en el profesorado universitario. *Revista Educación*, 44(2), 2215-2644. Recuperado de <<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39535>>.
- BAEZA, S. (2009). *Funcionamiento y clima sociorrelacional del aula*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- BATESON, N. (2010) (dirección). *An Ecology of Mind. A Daughter's Portrait of Gregory Bateson. The Impact Media Group* (película).

- BEHARES, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Biblioteca Plural.
- BEILLEROT, J. (2006). *La formación de formadores*. Colección Formación de Formadores, serie Los Documentos F. F. y L., Universidad de Buenos Aires. Novedades Educativas.
- BRACCHI, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado de <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>>.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CAL, R. (2017). *Ser estudiante universitario. Significaciones en estudiantes de distintos servicios de la Udelar* (tesis de maestría). Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/02/tesis_r_cal_2017.pdf>.
- CAMILLONI, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una didáctica para la educación superior* (trabajo presentado en el Primer Encuentro Trasandino de Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria). Valparaíso (Chile).
- CARBAJAL, S. (2011). *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante en la Universidad de la República durante el año de ingreso, servicio: Facultad de Psicología* (tesis de maestría). Universidad de la República.
- CARRILLO VARGAS, M.; HAMIT SOLANO, A.; BENJUMEA GALINDO, D., y SEGURA OTÁLORA, M. (2017). *Conceptualización de la interacción comunicativa y su caracterización*. *Revista Med*, 25(2), 105-116. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-52562017000200105&lng=en&tlng=es>.
- CASAS, M., y RAMÍREZ, L. (2020). ARCU-SUR. El caso de Uruguay. *Integración y Conocimiento*, 9(1), 71-84. Recuperado de <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/27596>>.
- CASTAÑER, M. (2012). *Pedagogía del gesto y mensaje no-verbal*. Pagès Editors.
- CASTILLO, O. (2000). Estudio de las técnicas de comunicación utilizadas en la administración de centros educativos en la región educativa de Heredia. *Revista Latinoamericana de Comunicación Social*. Recuperado de <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=castillo++obando+estudio+de+las+tecnicas+de+comunicacion+&btnG=>>.
- CHIARINO, N. (2018). *Otra mirada a la problemática bullying. Aportes desde el enfoque sistémico. Estudio de caso de un liceo en Montevideo* (tesis de maestría). Montevideo: Universidad de la República.
- COLLAZO, M. (2008). El sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria. En C. S., *Enseñanza, debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Universidad de la República.
- (2010). El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas. *Didaskomai, Revista del Instituto de Educación*, (1), 5. Recuperado de <<http://164.73.204.249/index.php/didaskomai/article/view/4>>.

- Comisión Sectorial de Enseñanza (2014). Unidad Académica. Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria: normativa y pautas institucionales relacionadas. *Temas de Enseñanza*, n.º 1, Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2013/12/documento_ordenanza_de_grado_corregida_paginas_simples.pdf>.
- Congreso Pi, Psychology Investigation, Octavo Congreso Internacional de Psicología y Educación, Santiago de Querétaro, México.
- DA CUNHA, M. (2008). Os conceitos de espaço, lugar e território nos procesos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, 12(3), 182-186.
- DE LA FUENTE, J.; CASTAÑEDA, E.; SMALEC, I., y BLANCO, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 257-276. Recuperado de <<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6435>>.
- DOMÍNGUEZ LÁZARO, M. (2010). La comunicación no verbal como herramienta fundamental en los discursos orales del profesorado. *Encuentro Educativo*, 5, 31-36.
- FACHINETTI, V. (2019). Pensando la enseñanza en el primer año de las carreras universitarias: un desafío para el docente... un campo en construcción. En ANGERIZ, E.; CARBAJAL, S., y DE LEÓN, D. (compiladores), *Educación y psicología en el siglo XXI*, 3, 161-167. Recuperado de <https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/Angeriz_Educacion%20y%20psicolog%C3%ADa%20en%20el%20siglo%20XXI%20vol%203_PSIICO.pdf>.
- FERNÁNDEZ I., y CUADRADO, I. (2010). Competencia comunicativa del profesorado y desarrollo emocional de los adolescentes. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y la Educación*, 2(1), 299-307. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832325030>>.
- FERNÁNDEZ, T. (2009). La desafiliación en la educación media en Uruguay. Una aproximación con base en el panel de estudiantes evaluados por pisa 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55114094009>>.
- FERRERO, M., y MARTÍN, M. (2013). ¿La comunicación no verbal influye en el clima áulico? Editorial Biblos.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- FINKELSTEIN, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando redes en el Mercosur. *Integración y Conocimiento*, 6(1). Recuperado de <<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17138>>.
- FREITAS, R., y PAES, M. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula: visão dos docentes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 381-389. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000400011>>.
- (2014). Comunicación no verbal efectiva/eficaz en el aula: la percepción del profesor de enfermería. *Texto & Contexto. Enfermagem*, 23(4), 862-870. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/0104-07072014001710013>>.

- GALLEGO ARRUFAT, M. J. (2008). Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(1), 1-16.
- GARCÍA VALLADARES, L. (2019). *Explorando indicadores de una docencia mindful. Un estudio de caso a través del diseño y aplicación del programa mindfulness para docentes desde mi práctica contemplativa y hacia una docencia consciente y compasiva* (tesis doctoral). Universidad de Cantabria.
- GATTI, E. (1999). ¿Como se aprende a ser docente? Jornada Psicoanálisis y Educación, Montevideo.
- GUBA, E., y LINCOLN, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En DERMAN, C., y HARO, J., *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, (113-145). La Sonora.
- GUTIÉRREZ, A. (2012). *(En) lazo con la universidad. Investigación biográfico-narrativa de estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Universidad de la República. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/2653/1/Agutierrez_TM.pdf>.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (2003). El nuevo paradigma complejo evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562. Recuperado de <<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0303220499A/16424>>.
- KAPLÚN, G. (2007). *Indisciplinar la universidad: Libro del Doctorado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar*. Quito.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(1).
- LUCARELLI, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en formación*. Paidós.
- MANCOVSKY, V. (2017). La relación con el saber del profesor universitario y una posible «pedagogía de los inicios»: ¿cómo acompañar los aprendizajes del estudiante de primer año? En *V Livro do Observatorio da vida estudantil. Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária*. Universidade Federal Da Bahia, Universidad Federal de Reconcavo.
- MAZZA, D. (2020). Documento 7: Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, Universidad de Buenos Aires.
- MEHRABIAN, A. (1971). *Nonverbal communication*. Routledge, Taylor and Francis Group. Recuperado de <<https://doi.org/10.4324/9781351308724>>.
- MONETTI, E. (2015). La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de las clases. *Novedades Educativas*.
- (2020). La investigación didáctica: sus supuestos epistemológicos. *Entramados*, 7, 226-241. Recuperado de <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/4201/4466>>.

- PINAR, W. (2014). *La teoría del currículum. Lectura del estudio introductorio de José María García Garduño*. Narce, S. A.
- PLACHOT, G. (22 de febrero-5 de marzo de 2021). *De la proxemia a la posición pedagógica en las aulas de ingreso a la Udelar* (ponencia). Congreso Internacional Ingresos e Ingresantes a la Universidad, Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
- (29 de octubre-2 de noviembre de 2019). *Formación de formadores: observar para reflexionar y conceptualizar la práctica docente universitaria en la Udelar* (ponencia).
- PONS, J. (2008). La Universidad de la República y la formación docente. ¿El mejor docente es el mejor investigador? En *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Serie Temas de Enseñanza. CSE. UR. Prorrectorado de Enseñanza.
- QUIÑONES, J., y ROMERO MELO, J. (2020). Exploraciones sobre las concepciones y prácticas del cuerpo y la comunicación no verbal: la escuela, el proceso de aprendizaje y el aula de lengua extranjera. *Revista Educación*, 44(2). Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44062184022>>.
- RAMOS, S., y COUCHET, M. (2017). Desvinculación al inicio de una carrera: un estudio de caso. *Revista Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 4(2), 129-139.
- RIZO GARCÍA, M. (2011). Reseña de *Teoría de la comunicación humana*, de Paul Watzlawick. *Razón y Palabra*, 75. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199518706028>>.
- ROLDÁN JIMÉNEZ, C.; FUENTES, M. T.; CATALÁN, D.; MUÑOZ-CRUZADO, M.; GONZÁLEZ, R.; JEREZ, N., y FERNÁNDEZ, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Rev. Esp Comun Salud*, 4(1), 54-64.
- RUIZ CARRILLO, E.; CRUZ GONZÁLEZ, J., y MÉNDEZ GARCÍA, V. (2018). Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua. *Perfiles Educativos*, 40(160), 141-154. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13258778009>>.
- SANTIVIAGO, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes becarios del Fondo de Solidaridad provenientes del interior del país sobre los apoyos de la Universidad de la República que aportan a su comunidad en la misma* (tesis de maestría). Universidad de la República. Recuperado de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9221>>.
- SKLIAR, C. (2007). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. *Novedades Educativas*.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- STOLL, L. (2016). Capacidad de aprendizaje. Tomar en serio la mejora de la docencia. En H. J. MALONE. (coord.), *El rumbo de la transformación educativa. Temas, retos globales y lecciones sobre la reforma estructural*. Fondo de Cultura Económica.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

- Universidad de la República (2010). *Hacia la reforma universitaria # 10*. Recoratorado, Udelar. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/28181853_Teorias_y_modelos_de_la_comunicacion>.
- UÑA JUÁREZ, O. (2000). Teorías y modelos de la comunicación. *Praxis Sociológica*, 33-79.
- VASSILIADES, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la «carencia» cultural y afectiva. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 10(20). Memoria Académica. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9209/pr.9209.pdf>.
- VELÁSQUEZ RODRÍGUEZ, C. (2016). *Comunicación, semiología del mensaje oculto*. Eco Ediciones.
- VENTURA, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado de <<http://www.ugr.es/local/rectpro/rev-121COL2.pdf>>.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, J., y JACKSON, D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Herder Editorial.

Las prácticas de la enseñanza de la educación física escolar. Miradas estudiantiles¹

ANDREA RODRÍGUEZ

Introducción

La investigación de las prácticas de la enseñanza de la educación física puede ser abordada desde diferentes perspectivas. Es así, pues, que sus estudios podrían iniciarse desde diversos puntos de partida, como, por ejemplo, desde la visión de la investigación social y educativa en general; desde el lugar de desempeño profesional, como la escuela, el gimnasio, el centro de rehabilitación, el barrio; desde la perspectiva de la formación de futuros profesionales en universidades o institutos superiores de formación docente; desde su devenir histórico, político y pedagógico; desde la situación misma de las clases, poniendo el foco de atención en distintos objetos. Asimismo, en relación con los diversos puntos de partida, se podría desplegar un amplio y variado universo de horizontes a alcanzar, proponiéndose, de este modo, el hallazgo de un extenso terreno de sentidos otorgados a las prácticas de la enseñanza que, potencialmente, podrían contribuir al marco referencial teórico de la educación física en relación con las maneras de concebir las prácticas de la enseñanza.

De este modo, el presente texto tiene la intención de compartir los avances del proyecto promocional de investigación y desarrollo de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) denominado *Prácticas de la enseñanza de la educación física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos*, establecido en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) (del 1 de enero de 2020 al 31 de diciembre de 2022), que se propone estudiar las prácticas de la enseñanza de la educación física, partiendo de la mirada de los estudiantes-practicantes, que tienen a su cargo las prácticas pedagógicas en las escuelas secundarias cuando cursan la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza

1 El uso genérico del masculino que se desarrolla a lo largo del escrito ha sido tomado como opción para la unificación de la escritura, en virtud de un trabajo personal en construcción sobre el lenguaje no binario. En este sentido, es lícito aclarar que la utilización del genérico masculino no implica no compartir el uso del lenguaje no binario, aun cuando la escritura no lo refiera explícitamente.

en Educación Física 2 (OYPEEF2) de la carrera del Profesorado en Educación Física de la FAHCE de la Universidad Nacional de La Plata.

Se parte de la hipótesis de que los estudiantes-practicantes poseen un bagaje de conocimientos y creencias que adquieren en la formación en el profesorado, que se complementa con las biografías y las historias de vida en relación con la educación física, que les permiten intervenir como enseñantes en las clases de educación física en las escuelas secundarias en los cursos que se les asignan durante la formación de grado. Sin embargo, la mayoría de las veces la forma en que piensan y suponen la enseñanza no se condice con la realidad con la que se encuentran al ingresar a las escuelas. El objetivo general del proyecto es indagar en los sentidos y los significados que los estudiantes-practicantes les otorgan a las prácticas de la enseñanza de la educación física en el trayecto de la formación de grado. Los objetivos específicos versan sobre la identificación de las teorías que les brindan sustento a las prácticas de la enseñanza de la educación física, el análisis de los discursos que sostienen los estudiantes-practicantes acerca de las prácticas de la enseñanza de la educación física en las escuelas secundarias durante la formación en el profesorado y, por último, la interpretación y la comprensión del sentido de las prácticas de la enseñanza de la educación física desde la mirada de los estudiantes-practicantes.

Esta investigación se enmarca en el campo de las ciencias sociales, con una metodología de enfoque cualitativo, porque el propósito es profundizar, interpretar y comprender situaciones de la cotidianidad a partir de los vínculos que se presentan de manera situada y de los discursos que sustentan. Dado el momento en el que se escribe el presente artículo (abril de 2021) y el avance del proyecto, solo se comparten algunas reflexiones conducentes a la continuación del estudio, que obran como aproximaciones y aportes para continuar con la investigación y así arribar, a fines del año 2022, a las conclusiones finales.²

2 El proyecto de investigación Prácticas de la Enseñanza de la Educación Física en la Formación de Grado. Enfoques, Tensiones y Rasgos fue presentado para desarrollarse en dos años (2020-2021). Dada la situación de excepcionalidad provocada por la pandemia de la covid-19, la UNPL resolvió extender los plazos de los proyectos de investigación aprobados en 2020 durante un año más (resolución 1777/20). Por esta razón, el proyecto de referencia abarca el período 2020-2022.

Estado actual del tema

Se parte de entender que las prácticas de la enseñanza de la educación física hallan significado y sentido a partir de una serie de dimensiones teóricas que, a su vez, las constituyen y les brindan sustento. Cada una de estas dimensiones les otorgan un marco teórico de referencia a las decisiones y las acciones que se toman en el acto de enseñanza y se encuentran ancladas en determinado tiempo y espacio, constituyendo escenarios particulares, irrepetibles y complejos. Por consiguiente, se sostiene que la práctica y la teoría o la teoría y la práctica van de la mano, en una relación que las une, pero que, a la vez, las separa, las asocia, las disocia y las pone en diálogo constante, nutriéndose mutuamente según los contextos en los que se llevan a cabo (Rodríguez, Domínguez y Piancazzo, en Gayol, 2018; Rodríguez, en Oroño y Sarni, 2020).

Para ampliar la idea, Deleuze sostiene:

La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo (en Foucault, 1992, 84).

Para complementar la conceptualización de Deleuze, Carr y Kemmis (1988) manifiestan, en relación con la enseñanza, que una práctica

no es un tipo cualquiera de comportamiento no meditado que exista separadamente de la teoría y al cual pueda aplicarse una teoría. En realidad, todas las prácticas [...] incorporan algo de teoría, y eso es tan cierto para la práctica de las empresas teóricas como para la de las empresas propiamente prácticas, como la enseñanza (126).

Partiendo de las citas anteriores, se podría decir que las prácticas de la enseñanza de la educación física se desprenden de dimensiones teóricas tales como la epistemológica, la política, la histórica, la social, la cultural, la filosófica, la pedagógico-didáctica, la psicológica y la fisiológica, que contienen premisas y criterios para la organización, la planificación y la concreción de los procesos de enseñanza escolares.

Por otro lado, en relación con la historicidad de las prácticas de la enseñanza de la educación física, se deberían rastrear las rupturas y las continuidades de los devenires de perspectivas de la educación y de los distintos enfoques teóricos por los que ha transitado la educación física, que dejaron su impronta en la disciplina y en los modos de abordar las prácticas de la enseñanza. En este sentido, Litwin (1997) propone tres momentos claves para analizar la educación en general desde una

perspectiva didáctica en Argentina. El primer momento tuvo su apogeo en el siglo xx, durante la década del 70, y se correspondió con una visión instrumental de la didáctica, heredada evidentemente de la didáctica magna de Comenio. El segundo se desarrolló entre los años 80 y 90, en los que se produjo un giro en relación con la perspectiva que se sustentaba y se pasó de una mirada técnico-instrumental a una posición histórico-interpretativa, porque se incluyeron nuevas dimensiones de análisis en torno a la enseñanza. El tercero irrumpió en contraposición con las corrientes anteriores y comenzó tímidamente a desarrollarse a fines de los 80, influenciado por la ciencia social crítica.

A partir del enfoque de la autora, dados los tiempos que corren, los avances tecnológicos, las demandas sociales y los desarrollos investigativos de hoy, es imprescindible pensar la enseñanza transitando por un nuevo momento, en el que, si bien está sucediendo en la práctica misma de la educación física en el ámbito escolar, aún no se hallan textos que lo reflejen. Este punto es crucial para focalizar su esencia, pensarla como una práctica en su más amplio sentido —como una práctica política, social, histórica, pedagógica, cultural y filosófica compleja— y relacionarla íntimamente con el saber disciplinar de la educación física. Coincidentemente con los tres momentos de la educación planteados por Litwin (1997), la educación física fue tomando diversos matices, a decir de Carballo (en Cachorro y Salazar, 2010), distintas orientaciones epistemológicas, que refieren «a modelos o corrientes teóricas que se fueron cristalizando», estableciendo tres modelos que determinaron ciertas particularidades que definieron a la educación física. Es así que el autor distingue la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la educación física pedagógica. Cada una de estas corrientes teóricas estuvo caracterizada por rasgos distintivos que fueron dejando ciertas improntas en el modo de abordar la enseñanza y en la forma de pensar la educación física.

La educación físico-deportiva se desarrolló durante la época eficientista (Litwin, 2008) y se acuñó bajo una ideología político-económica desarrollista. La idea de superación social en esta época consistía en el pasaje de una sociedad del subdesarrollo a una sociedad industrial sustentada en el desarrollo técnico. Los principios de la teoría conductista del aprendizaje marcaron un sello a la educación entre los años 1950 y 1970. La educación se vinculaba a la economía y al éxito de esta, y se relacionaba directamente con la productividad. La escuela se concebía como formadora de recursos humanos capaces de desempeñarse en la industria o en el mundo de los negocios. El discurso eficientista contó con las condiciones para ser incorporado a las prácticas docentes por su planteo simplista y mecánico, que presentaba la

posibilidad de resolver los problemas de la educación con facilidad. La enseñanza de la educación física se supeditaba a la eficiencia y a la eficacia del movimiento, y estaba ligada al rendimiento físico-deportivo. Adhería a una concepción médico-organicista-tecnicista. El docente hacía sus planificaciones anuales en términos de alcance de contenidos y era un técnico que ponía en acción un currículum prescripto «proyecto educativo elaborado por otros» (Davini, 2005), aceptando los objetivos generales y específicos formulados en términos de conducta.

Las clases de educación física se organizaban con base en un criterio biológico, psicológico y técnico, y se respetaba la estructura compuesta por tres partes: entrada en calor, parte central y vuelta a la calma. El alumno era considerado un cuerpo-organismo, y el aprendizaje, una suma de conductas. Importaba más el cuánto que el qué del contenido. Las prácticas de la enseñanza consistían en reproducir modelos establecidos socialmente. A grandes rasgos, para la enseñanza de los deportes se ejercitaban driles para el aprendizaje de técnicas específicas, que luego se debían aplicar durante el juego. La enseñanza de la gimnasia consistía en copiar y repetir secuencias de movimientos, dejando pocas posibilidades de creación y expresión propia a los alumnos. La evaluación se basaba en la medición y el control del rendimiento. Se aplicaban test motores y deportivos estandarizados, que permitían cuantificar los resultados. Se consideraba que los test cumplían una función pedagógica, porque arrojaban información acerca de la capacidad de rendimiento del alumno y, además, los estimulaban positivamente e incentivaban su progreso a futuro.

La educación psicomotriz se desarrolló entre las décadas del 70 y el 80 del siglo xx y tuvo el impacto de la psicología cognitiva. Nació como una reorientación de la psicología, porque se consideró la necesidad de estudiar los mecanismos por los que se elaboran el conocimiento, la percepción, la memoria, la formación de conceptos, el razonamiento y el aprendizaje, cuestiones que el conductismo había dejado de lado para dedicarse a lo observable. Se estableció el concepto de la caja negra para los procesos mentales que no eran visibles. Los procesos mentales empezaron a compararse con el funcionamiento de los ordenadores, con los puertos de entrada y salida de datos, con las partes que almacenaban datos y las partes que procesaban información. A partir de la metáfora de los ordenadores, se crearon modelos teóricos que permitieron formular hipótesis acerca del comportamiento humano. Esta corriente concebía el aprendizaje como un proceso activo e interno, que consistía en construir y modificar estructuras mentales. El aprendizaje se lograba mediante el acceso a la información que se almacenaba en la memoria. Los resultados surgían del procesamiento de la información y eran ob-

servables a partir del comportamiento de los alumnos. Uno de los aportes de esta tendencia a la enseñanza en las escuelas fue la consideración de los intereses y las necesidades naturales (evolutivas) de los alumnos: el aprendizaje dependía de la evolución del pensamiento en correlación con los supuestos estadios considerados de acuerdo a la edad. La planificación se basaba en los centros de interés. La actividad pedagógica se centraba en los alumnos.

La enseñanza de la educación física se fundamentó en representaciones e imágenes del cuerpo, y en la organización del tiempo y el espacio, nociones que se estructuraban a partir de los otros y los objetos. La educación física se entendía como la educación a través del movimiento. El cuerpo era significado como un mero instrumento para lograr aprendizajes. Las prácticas de la enseñanza de la educación física se basaban en una concepción de la educación general del ser y suponían que la adquisición y el desarrollo de las capacidades perceptivas y la estructuración de las nociones mencionadas anteriormente facilitaban el aprendizaje de la lectoescritura y la ortografía. En las clases de educación física se utilizaban recursos tales como la exploración, el descubrimiento y el *laissez faire* o dejar hacer. Este último recurso era considerado un promotor de la creatividad de los alumnos, ya que las actividades eran espontáneas y permitían adquirir una auténtica autonomía. Para la enseñanza de los deportes se utilizaban progresiones de juegos que se complejizaban según recetas preestablecidas. Surgió una variedad de clasificaciones de juegos con diferentes denominaciones, como *juegos motores*, *predeportivos* y *adaptados a los deportes*.

A partir de mediados de los años 80, surgió otro enfoque en educación en respuesta a las corrientes tecnicista y psicologista, que se describieron anteriormente. Este nuevo enfoque es la teoría social crítica, que se basó en las concepciones de la Escuela de Frankfurt, fundada en 1923. La Escuela de Frankfurt era un espacio constituido por un grupo de filósofos que compartían intereses teóricos similares. Nació en contraposición a las ideas del positivismo y sostenía que el conocimiento estaba mediado por la experiencia. Consideró al sujeto parte de la realidad, así como las ciencias se fueron constituyendo en relación con el medio cambiante de la vida social. Uno de sus propósitos era emancipar a las personas del pensamiento positivista y de la razón instrumental, entendiendo la razón como procedimental y poniendo énfasis en la libertad y la autonomía racional. Este enfoque social crítico comenzó a asentarse trayendo nuevas perspectivas en educación. Desde una mirada hermenéutica, la enseñanza y el aprendizaje comenzaron a interpretarse como procesos separados, lo que, de algún modo, rompía la relación ontológica que los unía. Al considerar al sujeto parte de la

realidad social en la que está inserto, la mirada hacia el docente cambió: dejó de ser un técnico que reproducía conocimiento y le otorgó el lugar de intérprete e investigador de su propia práctica, situado en un marco histórico y un escenario determinado, en el que lleva a cabo su tarea de enseñante. En este sentido, es considerado investigador de su propio hacer y artesano de la construcción de conocimiento científico, capaz de ofrecer explicaciones teóricas de las situaciones prácticas concretas. En este mismo sentido, el alumno comenzó a ser considerado partícipe y actuante de la situación de clase, creador de su propio conocimiento, valorado y respetado en su singularidad pero integrado en un grupo de clase.

Las prácticas de la enseñanza en educación física son consideradas prácticas sociales, porque se establecen vínculos y se teje una red de relaciones entre quienes intervienen en la situación de clase. Las estrategias de enseñanza en las clases de educación física tienden a incluir y escuchar las voces de los alumnos. La intención es proponer tareas que promuevan la reflexión y la crítica, trabajando la grupalidad y propiciando el aprendizaje en todas sus formas (Rodríguez, en Achucarro, Hernández y Di Domizio, 2017; Rodríguez, Domínguez y Piancazzo, en Gayol, 2018). Además, las prácticas de la enseñanza están relacionadas íntimamente con las corrientes teóricas que la educación física tomó como propias en las distintas etapas de su escolarización, que devinieron de otras disciplinas, tales como la psicología, la fisiología, la praxiología y la sociología, y, los rasgos que las caracterizan se mezclan y se confunden en las clases que hoy llevan a cabo los estudiantes-practicantes. Los modos y las formas de intervenir en los procesos de enseñanza se vinculan directamente con las corrientes teóricas que ellos sostienen. Por otro lado, son justamente las clases de educación física escolares el ámbito en el que pueden visibilizarse los rasgos teóricos que caracterizan a estas posturas y que en la cotidianidad de la práctica pasan desapercibidos como cosa oculta, cuando, en realidad, representan el sostén para que esas prácticas sucedan.

Ron y Fridman (2015) sostienen:

Si bien en la educación física hay consensos y acuerdos significativos en cuanto a perspectivas que parecerían caracterizarla desde sus discursos y prácticas contemporáneas (nos referimos principalmente a la educación físico-deportiva — en parte la que presuponíamos más presente en la enseñanza de deportes—, la educación psicomotriz y la educación física pedagógica), en la enseñanza estas perspectivas no se hicieron visibles, no se evidenciaron al menos como tales. Sí podemos afirmar que cuando pueden reconocerse lo hacen con matices,

a modo de pinceladas, que podrían señalarse, aunque en un plano de relación y circulación junto con otras perspectivas posibles (323-324).

En este sentido, entendemos que la clase de educación física es el momento y el lugar en el que se pone en juego un sinnúmero de elementos que se entrelazan y cobran sentido al entretejerse entre ellos una red de vinculaciones. Se podría considerar que la foto de la clase es un paisaje. Al decir de Santos (2000), «cada paisaje se caracteriza por una determinada distribución de formas-objetos, provistas de un contenido específico» (87). Tanto es así que los objetos que constituyen la clase —la intencionalidad o propósito, el contenido y el tema, la organización de los alumnos en los lugares de trabajo, los recursos materiales, las relaciones entre profesor y alumnos y entre alumnos, el clima, la comunicación, las estrategias de enseñanza, los aprendizajes— pueden definirse por sí mismos, pero adquieren sentido cuando se articulan en el espacio de clase de educación física y se asocian constituyendo un sistema. Retomando a Santos (2000), podría trazarse un paralelismo con las ideas del autor respecto al espacio geográfico y el espacio de clase:

El espacio resulta de la intrusión de la sociedad en esas formas-objetos. Por ello, esos objetos no cambian de lugar, pero cambian de función, es decir, de significación, de valor sistémico. El paisaje es, pues, un sistema material y, por esa condición, es relativamente inmutable; el espacio es un sistema de valores, que se transforma permanentemente (87).

Por esta razón, las clases de educación física adquieren sentido cuando los profesores y los alumnos ponen en acto una práctica y se vinculan desde las palabras, los gestos y las miradas, donde se despliegan las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje y se transmite cultura. Los espacios de clase se edifican sobre los enfoques teóricos que se mencionaron anteriormente y representan los verdaderos cimientos del pensar, hacer y decir de los sujetos que intervienen.

Por otro lado, las clases de educación física se constituyen por normativas y prescripciones que las organizan y las regulan, y, además, por tradiciones y costumbres instaladas en las instituciones que conforman los idearios, que enmarcan las formas de comportamiento de los sujetos que intervienen. Dicho con otras palabras, en las prácticas de la enseñanza de la educación física subyacen cuestiones teóricas que definen que esas prácticas tengan ciertas características o rasgos que las definen y sean particulares en cada uno de los contextos en los que se llevan a cabo. Desocultar los rasgos teóricos que sustentan las prácticas de la enseñanza a partir de los discursos que los estudiantes-

practicantes sostienen acerca de las prácticas que tienen a su cargo en los escenarios escolares, como parte de su trayecto de formación en tanto futuros profesionales de la educación física, podría ser un camino posible para comprenderlas a la luz de sus propias realidades.

Al ingresar a las escuelas, durante el trayecto de la formación de grado, los estudiantes-practicantes traen un bagaje de conocimientos y creencias que se complementa con las biografías y las historias de vida en relación con la educación física. Estos conocimientos y creencias conducen a la conformación de discursos que, las más de las veces, repiten como muletillas, sin analizarlos en forma pormenorizada. De este modo, construyen redes de conocimientos y creencias que *aplican* y *reproducen* para responder a las situaciones de las prácticas escolares que tienen a su cargo, atribuyéndoles sentidos y significados que las definen. En general, para la mayoría de los estudiantes, comenzar a transitar por las escuelas como enseñantes significa introducirse en una realidad desconocida. Encontrarse con el escenario institucional, tomar contacto con el grupo de alumnos del curso asignado, conocer la programación escolar en relación con la asignatura Educación Física, intercambiar ideas y posicionamientos con el profesor del curso y planificar su propio proyecto de enseñanza son algunas de las cuestiones que componen este universo. Sin embargo, aunque parezca paradójico, ya que cuando cursan el profesorado están cercanos a su propia finalización de la escolarización, se perciben muy lejanos de la vida del mundo escolar. Dicho con otras palabras, el pasaje de un rol a otro, o sea, del de estudiantes (aunque lo sigan siendo) al de pseudoprofesores, les exige poner en marcha otros dispositivos, que les permitan adquirir nuevos conocimientos para formarse como profesionales.

En suma, se sostiene que los estudiantes-practicantes poseen conocimientos relacionados con los contenidos de enseñanza de la educación física, aspectos político-institucionales y concepciones acerca de la pedagogía y la didáctica que fueron construyendo durante su formación inicial y vinculados a su relación personal con la educación física. Estos conocimientos y creencias conforman una masa crítica que les permiten desenvolverse en las clases de educación física en las escuelas secundarias que tienen a su cargo en este trayecto de la formación de grado. Sin embargo, la mayoría de las veces piensan y suponen la enseñanza de cierto modo, pero la realidad con la que se encuentran es otra.

A partir del presente estudio se analizarán los discursos de los estudiantes-practicantes acerca de las prácticas de la enseñanza de la educación física que desarrollan en las escuelas y, de este modo, se identificarán particularidades teóricas. A su vez, la identificación de los rasgos

teóricos permitirá entender y comprender los sentidos y los significados que los estudiantes-practicantes les otorgan a dichas prácticas.

Algunos antecedentes de investigación

El proyecto *Prácticas de la enseñanza de la educación física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos* tiene como antecedentes investigaciones que han estudiado las prácticas de la enseñanza de la educación física desde perspectivas diferentes. Tales perspectivas permitieron abordar variadas temáticas y, a su vez, arribar a conclusiones y aproximaciones que abrieron puertas para otras investigaciones. El proyecto de investigación y desarrollo *La formación docente de grado en la construcción de las prácticas docentes. Especial referencia al área de educación física*³ indagó en el grado de incidencia de las matrices de aprendizaje en la intervención docente en las situaciones de enseñanza. Estas matrices son construidas durante el proceso de formación de profesores en educación física. Se considera que el proceso de formación es sumamente complejo y se constituye por conocimientos de distintos campos de formación. Además, confluye una diversidad de enfoques, opiniones, estilos y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, de las conclusiones surge que las propias vivencias de los estudiantes en las clases de educación física durante su escolarización poco impactaron en lo pedagógico al desempeñarse como enseñantes en sus prácticas escolares y estuvieron condicionadas, en la mayoría, por los profesores a cargo de los cursos que oficiaban como tutores. Por esta razón, el planteo que podría hacerse al cursar las asignaturas que posibilitan las intervenciones de enseñanza en las instituciones educativas durante la formación en los profesorados debería propiciar espacios en los que se habilitaran la discusión y el debate, interpellando las mismas situaciones prácticas y retrotrayéndose a las vivencias de las biografías escolares de cada estudiante. De este modo, podrían establecerse analogías entre cómo se pensaba y cómo se piensa la educación física en la escuela, cómo fue y cómo es el planteo de las clases, cuáles fueron y cuáles son las metodologías para la enseñanza, entre otros aspectos posibles de análisis. El proyecto se llevó adelante durante el bienio 2003-2005. Las conclusiones condujeron a pensar que las prácticas de los profesores de educación física están fuertemente ligadas a sus propias matrices de aprendizaje y representan uno de

3 GAYOL, M. (director) (2003). *La formación docente de grado en la construcción de las prácticas docentes. Especial referencia al área de Educación Física / H370* (proyecto de investigación). UNLP. FAHCE. Departamento de Educación Física. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy251>.

los factores que impactan en el posicionamiento que asumen en tanto enseñantes en las instituciones educativas.

El proyecto de investigación y desarrollo *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de educación física al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria*⁴ se basó en entender la práctica docente como la intervención que resume la participación activa en la institución educativa, relacionada, además, con el despliegue de momentos organizados para propiciar aprendizajes. Se centró en visualizar, comprender e interpretar las prácticas de los docentes noveles. Denomina *docentes noveles* a los profesores de educación física con no más de cinco años de desempeño laboral en los sistemas educativos formales. Las conclusiones originaron el proyecto *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor experto de educación física. Especial referencia a la educación secundaria*,⁵ que indagó en las prácticas de los docentes expertos, con más de cinco años de antigüedad en las escuelas.

Los proyectos mencionados tomaron como objeto de estudio las prácticas docentes y, en ese marco, indagaron en las prácticas de la enseñanza, pero arribaron a conclusiones diferentes. En el caso de los profesores noveles, los modos de conducir la clase adoptaban formatos estructurados, en los que se indicaba la tarea a realizar. En cambio, cuando se enseñaban juegos deportivos, se proponían mediante la resolución de problemas, aunque las decisiones generalmente eran tomadas por los docentes. Las actividades se proponían en forma progresiva y sucesiva, acorde a un modelo técnico a reproducir. Los procedimientos se basaban en la descripción analítica del gesto, la demostración y la corrección. En cambio, los profesores expertos mostraron diversos modos de presentar las propuestas de clase. Algunos indicaban la tarea a realizar, otros la explicaban y la mostraban, y otros explicaban el para qué de tal o cual actividad y recuperaban preguntas e inquietudes de los alumnos. Las clases transcurrían con explicaciones breves, hacían

4 GAYOL, M. (director) (2010). *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de educación física al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria/ H563* (proyecto de investigación). UNLP, FAHCE, Departamento de Educación Física. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy514>>.

5 GAYOL, M (director) (2012). *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor experto de Educación Física. Especial referencia a la educación secundaria/ H651* (proyecto de investigación). UNLP, FAHCE, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy555>>.

preguntas o sugerencias para que los alumnos resolvieran la situación que la actividad planteaba, detenían la actividad, reunían al grupo, explicaban o corregían cuestiones generales. La intencionalidad educativa se basaba en propuestas que promovían la reflexión, la crítica, la cooperación y el trabajo mancomunado.

En síntesis, el análisis de la información permitió concluir que a mayor oportunidad y adquisición de experiencias para enfrentar los problemas que toda práctica presenta, mayor seguridad para tomar decisiones y mayor flexibilidad en las propuestas de enseñanza en relación con la libertad de elección de respuestas y participación brindada a los alumnos. Teniendo en cuenta las conclusiones de los proyectos anteriores y relacionándolos con el proyecto que aborda el presente texto, los posibles aportes tratarían sobre la influencia de los profesores de educación física de las escuelas secundarias que reciben a los estudiantes-practicantes en las clases a su cargo en las decisiones y las determinaciones de los estudiantes-practicantes sobre los procesos de enseñanza que llevan a cabo en las situaciones de clases y sobre cómo dichas influencias impactan en la configuración de sus conocimientos y sus creencias, y los relacionan con los sentidos y los significados otorgados a las prácticas de la enseñanza.

El proyecto de investigación y desarrollo *La educación física en la educación secundaria. Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza*⁶ recopila una serie de investigaciones anteriores e, incluso, los proyectos mencionados anteriormente, que centraron sus estudios en las prácticas de la enseñanza de la educación física en las escuelas y en la formación de grado. Las investigaciones versaron sobre la evaluación y los sistemas de evaluación, el vínculo entre los discursos de los docentes de las escuelas y su relación con las instituciones en las que se desempeñaban laboralmente (lo que ya fue mencionado); la incidencia de las prácticas de la enseñanza y los discursos académicos en la formación de grado; el grado de orientación que brindaban a las prácticas docentes los discursos curriculares de la documentación oficial —nacional y provincial— de la década del 90; las configuraciones didácticas y las decisiones curriculares de los docentes —noveles y expertos— (también mencionados anteriormente), y los debates teóricos y las voces de los profesores en el campo de la educación física y su didáctica.

6 GAYOL, M. (director) (2014). *La educación física en la educación secundaria: reflexión sobre las prácticas de la enseñanza/ H703* (proyecto de investigación). UNLP, FAHCE, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CO-NICET). Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy746>>.

El proyecto de investigación y desarrollo *Los docentes de educación física y su visión acerca de la investigación-reflexión de su propia práctica como superadora de la reproducción cultural*⁷ indagó en la identificación de una intencionalidad manifiesta de los profesores de educación física en relación con la investigación-reflexión de las propias prácticas de la enseñanza en las escuelas y en la formación de grado. Sostiene que las prácticas de la enseñanza aportan a hacer de la investigación un aprendizaje estratégico, para pensar la educación física y su enseñanza en el escenario escolar. Al reflexionar sobre sus propias experiencias de enseñanza, los docentes podrían encontrar sentidos como conjunción de la teoría y lo que le demanda el mismo hacer práctico y lo que emerge de él.

En suma, cada uno de los proyectos presentados abrieron temáticas que condensaron apreciaciones respecto a las prácticas de la enseñanza de la educación física, pero, a su vez, desprendieron ideas para seguir investigando y ampliando horizontes. De este modo, no solo aportaron a las teorías y las prácticas de la disciplina en forma general, sino que, en lo personal, al haber participado como integrante de los equipos de investigación de cada uno de ellos, me presentaron desafíos que me llevaron a indagar en el posicionamiento de los estudiantes respecto al objeto de estudio: los sentidos y los significados que los estudiantes-practicantes les otorgan a las prácticas de la enseñanza de la educación física durante su etapa de formación en el profesorado.

Metodología

El proyecto promocional de investigación y desarrollo que se presenta, denominado *Prácticas de la enseñanza de la educación física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos*, se enmarca en el campo de las ciencias sociales con una metodología de enfoque cualitativo, porque el propósito es profundizar, interpretar y comprender situaciones de la cotidianidad a partir de los discursos que sostienen los estudiantes-practicantes sobre las prácticas de la enseñanza que tienen a cargo en las escuelas secundarias durante la formación de grado. Sumergirnos en realidades tan complejas como los espacios de clases de educación física escolares e interpretar los discursos que los estudiantes-practicantes sostienen sobre las prácticas de la enseñanza

7 RON, O. (director) (2018). *Los docentes de educación física y su visión acerca de la investigación-reflexión de su propia práctica como superadora de la reproducción cultural/ H867* (proyecto de investigación). UNLP, FAHCE, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy886>>.

de la educación física en el trayecto de su formación de grado implica pensar que el plan de investigación no queda definido por completo desde el comienzo, sino que se va construyendo a medida que se avanza, considerando procesos de ajuste continuos. Por otro lado, se continuará indagando en las concepciones acerca de las prácticas de la enseñanza de la educación física, objeto de la presente investigación, con la intención de fortalecer y enriquecer el marco teórico conceptual del proyecto, que permitirán arribar a conclusiones.

En un primer momento el plan metodológico se planteó para dos años (2020-2021), ya que el proyecto era bianual, pero, dada la situación de aislamiento social preventivo y obligatorio durante el año 2020, a causa de la pandemia provocada por la covid-19, la UNLP emitió la resolución 1.777/20, que estableció una prórroga por el término de un año de los proyectos en ejecución durante el año 2020. En consecuencia, el tiempo se extendió hasta el año 2022. A raíz de esto, se tuvo que modificar el plan metodológico propuesto y adecuarlo a la nueva temporalidad y espacialidad que se presentó. En este sentido, se llevaron a cabo reuniones con el equipo en general, que condujeron a la reorganización de las acciones, con el propósito de prepararse para el inicio del trabajo metodológico de todos los integrantes, y se acordaron criterios, tanto para la recogida de la información como para el posterior análisis.

Hasta el momento se llevaron adelante las siguientes acciones:

1. Se leyó y se discutió el marco teórico, con la intención de ampliar las ideas manifestadas, ahondando en nuevas fuentes bibliográficas.
2. Se debatió a partir de los textos consultados.
3. Se reformularon, abrieron y textualizaron las preguntas de investigación en función de los debates mencionados.
4. Se determinaron las palabras clave, tales como *prácticas de la enseñanza, modelos y rasgos teóricos, corrientes teóricas de la educación física, discursos y teorías, teorías y prácticas, estrategias*.
5. Se establecieron las dimensiones de análisis: formación —oy-PEEF2 Prácticas de la Enseñanza—, sustentos teóricos —aspectos personales.
6. Se elaboró el cuestionario para la encuesta a partir de las dimensiones de análisis.

7. Se tomó una muestra aleatoria de la población que se estudia (estudiantes que cursan la asignatura OYPEEF2 del Profesorado en Educación Física de la FAHCE de la UNLP) en el segundo cuatrimestre del año 2020 y se hicieron ocho encuestas para probar el instrumento y luego hacer los ajustes pertinentes.

A continuación, se comparte la encuesta que se aplicó en la muestra. Cabe aclarar que en este momento (abril 2021) dicho instrumento está siendo sometido a revisión, para hacer las modificaciones convenientes en función de las respuestas obtenidas vinculadas a los objetivos del proyecto.

| Dimensiones | Preguntas |
|-------------|---|
| Formación | <p>Año de ingreso al Profesorado en Educación Física de la FAHCE de la UNLP</p> <p>¿Cuántas materias le quedan para la finalización del profesorado?</p> <p>¿Por qué eligió el Profesorado en Educación Física?</p> <p>Cuándo comenzó a cursar, ¿cambió su idea con respecto a la carrera?</p> <p>Si contesta NO, ¿por qué? Justifique.</p> <p>Si contesta SÍ, mencione hasta tres aspectos que considere relevantes y justifique.</p> <p>¿Cursó o cursa otras carreras de grado?</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 6.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿cuál/cuáles?, ¿desde qué fecha?, ¿hasta qué fecha?</p> <p>Si abandonó, responda: ¿por qué?</p> <p>Si continúa, responda: ¿por qué eligió esa carrera?</p> <p>¿Se desempeñó o desempeña laboralmente cómo profesor en educación física?</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 7.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿dónde?, ¿desde qué fecha?, ¿hasta qué fecha?</p> <p>¿Realizó o realiza capacitaciones? (cursos o jornadas de perfeccionamiento u otras)</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 8.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿cuál/cuáles?, ¿desde qué fecha?, ¿hasta qué fecha?, ¿por qué eligió esas capacitaciones?</p> <p>¿Realizó o realiza alguna práctica relacionada con la educación física?</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 9.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿cuál/cuáles?</p> <p>Especifique si entrena, compite, ejercita, practica por disfrute u otros.</p> <p>¿Proyecta hacer una carrera de posgrado?</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 10.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿cuál?, ¿por qué?</p> |

| Dimensiones | Preguntas |
|--------------------------------------|---|
| OyPEEF2 Prácticas de la Enseñanza | <p>¿Considera que durante su trayecto de formación en el profesorado construyó conocimientos relevantes para abordar la cursada de la asignatura Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2 (OyPEEF2)?</p> <p>Si contesta NO, justifique.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿cuál/cuáles?, ¿por qué?</p> <p>Si contestó NO a la pregunta 5, pase a la 12.</p> <p>Si contestó SÍ, responda: ¿considera que los conocimientos adquiridos en esos trayectos de formación son/fueron relevantes para abordar la cursada de la asignatura OyPEEF2?, ¿por qué?</p> <p>Si contestó NO a la pregunta 6, pase a la 13.</p> <p>Si contestó SÍ, responda: ¿considera que los conocimientos y la experiencia adquirida en los espacios laborales son/fueron relevantes para abordar la cursada de la asignatura OyPEEF2?, ¿por qué?</p> <p>Si contestó NO a la pregunta 7, pase a la 14.</p> <p>Si contestó SÍ, responda: ¿considera que los conocimientos y la experiencia adquirida en los espacios de capacitación son/fueron relevantes para abordar la cursada de la asignatura OyPEEF2?, ¿por qué?</p> <p>Si contestó NO a la pregunta 8, pase a la 15.</p> <p>Si contestó SÍ, responda: ¿considera que los conocimientos y la experiencia adquirida en esas prácticas son/fueron relevantes para abordar la cursada de la asignatura OyPEEF2?, ¿por qué?</p> |
| Sustentos teóricos | <p>¿Considera que la bibliografía propuesta por el programa de la asignatura OyPEEF2 le resultó significativa para pensar sus prácticas de la enseñanza?, ¿por qué?</p> <p>¿Participó o participa en algún proyecto de investigación o grupo de estudios?</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 17.</p> <p>Si contesta SÍ responda: ¿qué temáticas se abordaron o se abordan?</p> <p>¿Asistió a congresos, jornadas, encuentros u otros?</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 18.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿cuáles fueron los espacios y las temáticas que más le interesaron?, ¿por qué?</p> <p>¿Hizo alguna presentación? (ponencia, muestra, póster, otra).</p> <p>Si contesta NO, pase a la pregunta 19.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿qué temáticas abordó/abordaron en la presentación?, ¿qué le interesa leer acerca de la educación física? Justifique.</p> |
| Aspectos personales | <p>En relación con la finalización de la cursada de la asignatura OyPEEF2, ¿considera que hubo algún cambio en su forma de pensar las prácticas en las escuelas secundarias?</p> <p>Si contesta NO, justifique.</p> <p>Si contesta SÍ, responda: ¿cuál/cuáles? Justifique.</p> |

La encuesta se aplicará al final del primer cuatrimestre del año 2021 y se llevará a cabo un grupo focal para profundizar la información obtenida. Los participantes del grupo focal prestarán su conformidad para participar. A su vez, se leerá la información de los foros de discusión de la cursada de la asignatura OyPEEF2 del primer cuatrimestre 2021 —clases teóricas y trabajos prácticos— con fines interpretativos. Para finalizar y obtener los resultados, se sistematizará todo el material, se analizarán e interpretarán los datos obtenidos y, por último, se triangulará la información.

A modo de compartir algunas reflexiones

Del análisis e interpretación de las ocho encuestas realizadas para la muestra, se recupera el decir y el pensar de los estudiantes-practicantes, con el interés de identificar los sentidos y los significados que les otorgan a las prácticas de la enseñanza de la educación física durante la formación de grado. Cabe aclarar que los datos obtenidos solo se consideran insumos para reformular el cuestionario que se aplicará a futuro, pero igualmente se comparten algunos análisis de las respuestas obtenidas. Se puede mencionar que se desprenden ideas compartidas entre los encuestados acerca de la elección de la carrera, de las ideas previas en relación con el profesorado de educación física, del impacto de la carrera y su modo de pensar la enseñanza, de la conceptualización de las prácticas de la enseñanza que sostienen, de la influencia de las cursadas y del desempeño laboral en el desarrollo de sus prácticas.

Con respecto a las alternativas referidas a la elección de la carrera, se exponen las siguientes expresiones, que dan cuenta de variadas opiniones:

Siempre me gustó todo lo relacionado con los deportes el aire libre y la danza. Crecí entre patios y campitos de deporte. Soy hija de un papá profe de educación física y una mamá maestra y trabajadora social. Eso marcó el camino.

Me gustan mucho los deportes y las prácticas corporales. Además, la docencia siempre me atrajo.

A grandes rasgos, me interesó siempre la idea de poder realizar trabajos, actividades y propuestas arraigadas en lo social, por eso sentía que, al interactuar con personas y enmarcar la propuesta en un ámbito comunitario, hacerlo con, desde y para el cuerpo era un recurso con muchas potencialidades. (Aclaro que en su momento, en el año 2014, no creo que hubiera podido poner en palabras estas cuestiones.)

Respecto de las expresiones anteriores, se observa que las decisiones que se toman para iniciar los estudios de grado —Profesorado en Educación Física— son personales y de diversa índole: cuestiones referidas a la práctica deportiva y familiares, los gustos, la docencia (que se podría inferir de la enseñanza), los aspectos sociales y comunitarios, entre otras cosas.

Por otro lado, cuando se les consultó sobre la conceptualización de las prácticas entendida en un sentido amplio (Deleuze, en Foucault, 1992), la mayoría de las respuestas revelaron que se las concibe de este modo, o sea, se entiende la enseñanza de la educación física como parte de un todo, conformado por otras prácticas y constituido

por distintas teorías. Este posicionamiento se puede leer a partir de los siguientes dichos de los encuestados:

Sí, ya que con la pandemia surgieron diferentes formas de pensar las prácticas y cómo actuar ante una situación diferente.

Sí, específicamente en la planificación del proyecto educativo y la forma de pensar la evaluación.

Sí, luego de leer los textos, los foros, y también como algo muy importante escuchar las entrevistas que dieron diferentes profesoras de escuelas secundarias, me di cuenta de que tenía una concepción de las prácticas en las escuelas como algo mucho más rígido de lo que termina siendo. Por rígido me refiero a estar atado al diseño o programa curricular, según corresponda. Me quedó la sensación de que efectivamente se puede poner la propia impronta en el momento de planificar y enseñar, cuestión que hacía que antes tuviera un preconceito negativo acerca de las instituciones escolares y el desempeño profesional en ámbitos de educación formal.

En cambio, una minoría de los encuestados reduce el concepto de práctica solo al momento de las intervenciones en la clase, o sea, al *hacer* en situación de clase, ignorando otras prácticas de planificación, observación y evaluación como constitutivas de estos procesos. En este sentido, se evidencia que no han podido deconstruir este concepto durante la cursada de la asignatura ni reconfigurar y resignificar la idea de prácticas de la enseñanza que se busca en la cursada de la asignatura OYPEEF2. Es una cuestión clave a tener en cuenta para seguir indagando. Lo expresaron de la siguiente forma:

No, en tanto prácticas de las escuelas secundarias no.

No, lo establecido en la cátedra muy bien argumentado y resuelto no se condice con la realidad dada en el momento de revisar las prácticas escolares, ya que en muchos casos no pueden verse reflejados por parte de los docentes los enriquecedores conocimientos adquiridos en el trayecto de formación de esta asignatura.

En relación con las preguntas sobre el ingreso a otras carreras antes del profesorado, la continuidad de estudios de posgrado, la bibliografía utilizada durante la cursada y la asistencia a jornadas, congresos y capacitaciones, los intereses que demuestran sobre las temáticas elegidas son dispares. Podría inferirse que los posicionamientos teóricos que sustentan corresponden a distintos enfoques teóricos de la educación física y distintos modos de abordar su enseñanza. Dan cuenta de dichas cuestiones las siguientes expresiones:

Sinceramente, cuando terminé el colegio estaba entre dos carreras. Una era la de Traductorado en Inglés y la otra el Profesorado

en Educación Física. Opté por la primera porque llevaba años estudiando ese idioma y hasta el día de hoy me encanta, pero después de unos años de cursarla sentía que no era lo mío y, al mismo tiempo, ya había comenzado con mis primeros pasos como profe de vóley en un club y de *rugby* en otro. Ahí sentí que lo mío iba por otro lado y decidí hacer el cambio.

Me resulta difícil saber si los conocimientos que tengo para abordar esa asignatura me fueron dados en la formación del profesorado, ya que desde que tengo 16 años trabajo como profesora o entrenadora. Nunca en estos años dejé de trabajar. Siempre en lugares diferentes, pero cumpliendo el rol de profesora. Y es ahí donde creo que me aportó muchos más conocimientos.

Si bien ambos comentarios corresponden a distintas preguntas, el primer caso refiere a la elección de la carrera y el segundo a cómo piensa la construcción de sus conocimientos para llevar adelante procesos de enseñanza. Ambas respuestas conducen a pensar que el punto de partida para tomar decisiones es la práctica deportiva. En esta misma dirección se continuará profundizando el estudio en el tiempo que resta para finalizar el proyecto.

Consideraciones finales

Se espera que la presente investigación aporte al marco referencial teórico de la educación física en relación con las prácticas de la enseñanza y los modos de pensarlas y sostenerlas durante la formación de grado en las intervenciones en las escuelas secundarias. El tratamiento de la temática es innovador, ya que se focaliza en el decir, el pensar y el actuar de los estudiantes-practicantes, lo que posibilita ampliar la mirada desde una perspectiva de su propia formación como futuros profesores de educación física. Se considera una contribución a la formación académica, una posibilidad de cambio durante el transcurso de esta y, a su vez, un aporte para la elaboración de planes y programas de formación de profesores y licenciados en educación física de institutos superiores de formación docente y universidades. Asimismo, se busca propiciar el intercambio y el enriquecimiento de los docentes que se desempeñan como profesores de educación física en escuelas de todos los niveles de enseñanza. Se intenta crear una masa crítica que contribuya al conocimiento científico, tecnológico y creativo relacionado con los profesionales del campo de la educación física en tanto intervienen en realidades sociales diversas, inclusivas y complejas.

Por otro lado, el proyecto redundará en el mejoramiento de las destrezas investigativas de los integrantes del equipo y acompañará la formación de los investigadores que recién comienzan integrándolos estratégicamente en este recorrido. Se espera que las conclusiones lleven a reconsiderar los procesos formativos y la actualización y la capacitación de los profesores en relación con nuevas posturas teóricas conducentes a prácticas de la enseñanza acordes a los requerimientos sociales.

Referencias

- ACHUCARRO, S.; HERNÁNDEZ, N., y DI DOMIZIO, D. (compiladores) (2017). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (colectiva y monográfica; 3). Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.528/pm.528.pdf>>.
- CARBALLO, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la educación física en Argentina. En CACHORRO, G., y SALAZAR C. (coordinadores). *Educación física argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar>>.
- CARR, W.y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DAVINI, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- GAYOL, M. (director) (2003). *La formación docente de grado en la construcción de las prácticas docentes. Especial referencia al área de educación física/ H370* (proyecto de investigación). La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy251>>.
- (director) (2010). *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de educación física al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria/ H563* (proyecto de investigación). La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy514>>.
- (director) (2012). *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor experto de educación física. Especial referencia a la educación secundaria/ H651* (proyecto de investigación). La Plata: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy555>>.

- GAYOL, M. (director) (2014). *La educación física en la educación secundaria: reflexión sobre las prácticas de la enseñanza/ H703* (proyecto de investigación). La Plata: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy746>>.
- GOETZ, J., y LE COMPTE, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Plan de Estudios (2000). *Profesorado y Licenciatura en Educación Física*. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.2/pl.2.pdf>>.
- RODRÍGUEZ, A. (2017). Didáctica y prácticas de la enseñanza en educación física. Concepciones, debates y acuerdos en la formación de grado. En ACHUCARRO, S.; HERNÁNDEZ, N., y DI DOMIZIO, D. (compiladores). *Educación física: teorías y prácticas para los procesos de inclusión* (345-358). La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (colectiva y monográfica; 3). Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.528/pm.528.pdf>>.
- (2018). Programa: Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 2. La Plata: Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10914/pp.10914.pdf>>.
- (2020). Prácticas docentes y formación de grado: las prácticas de la enseñanza. En OROÑO, M., y SARNI, M. (compiladores). *Formación preprofesional docente. De prácticas y políticas universitarias* (79-90). Montevideo: Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. Recuperado de <https://udelar.edu.uy/eduper/publicacion_generica/formacion-preprofesional-docente-de-practicas-y-politicas-universitarias/>.
- (director) (2020). *Prácticas de la enseñanza de la educación física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos/ H070* (proyecto de investigación). La Plata: Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy986>>.
- ; DOMÍNGUEZ, M., y PIANCAZZO, M. (2018). La enseñanza de la educación física. Un desafío a explorar. En GAYOL, M. (coordinador). *La educación física en la educación secundaria. Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza* (107-130). Buenos Aires: Prometeo.

- RON, O. (director) (2018). *Los docentes de educación física y su visión acerca de la investigación-reflexión de su propia práctica como superadora de la reproducción cultural/ H867* (proyecto de investigación). La Plata: Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy886>>.
- RON, O., y FRIDMAN, J. (2015). *Educación física, escuela y deporte: (entre)dichos y hechos*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.394/pm.394.pdf>>.
- SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel SA.

El juego y sus concepciones desde la perspectiva de los estudiantes y los docentes en los procesos de formación del licenciado en Educación Física y el maestro en Primera Infancia

FEDERICO SAREDO, STEPHANIE CORIA,
GIMENA CORLETTI, LEONARDO CORREA,
YEMINA GARCÍA, MAURICIO PINTOS

Introducción

El presente trabajo buscó identificar, analizar y comprender las concepciones sobre el juego y el jugar de los estudiantes y los docentes de las prácticas preprofesionales¹ de formación en las carreras Licenciatura en Educación Física (LEF) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Centro Universitario Regional Litoral Norte (Cenur LN), y Maestro en Primera Infancia (MPI) del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) de la ciudad de Paysandú. Se parte de las siguientes interrogantes: ¿cuáles son el lugar, los sentidos y los significados del juego y el jugar que expresan los docentes y los estudiantes en sus propuestas de clase?, ¿cuáles son los propósitos que sustentan la inclusión o no del juego en sus prácticas educativas?

Como afirma Carr (2002), no es posible entender las prácticas educativas y, en este caso, las relacionadas con el juego y el jugar sin referenciar las formas en que los actores se comprenden a sí mismos. Siguiendo las ideas del autor, se buscó comprender las concepciones de práctica que superan las perspectivas que analizan solo los aspectos conductuales y la relacionan con un mero hacer o una mera actividad. Por otro lado, el autor propone una práctica como una construcción social que puede ser interpretada por los sentidos y los significados de sus actores o por otros, no exclusivamente subjetivos, sino que se

1 Las prácticas preprofesionales estudiadas se comprenden de la siguiente manera: 1) la Práctica Profesional I es la unidad curricular anual correspondiente al tercer año de la LEF del ISEF y el Cenur LN, sede Paysandú; 2) la Práctica Preprofesional es la asignatura correspondiente al cuarto año de la carrera MPI del CFE del Instituto de Formación Docente (IFD) de Paysandú. Mediante estas, los estudiantes realizan su práctica de formación en centros escolares públicos habilitados por la ANEP (educación inicial, primaria y secundaria), donde los recibe un docente adscriptor perteneciente al mismo sistema y, a su vez, los guía y acompaña el proceso formativo un docente orientador del ISEF o del IFD, dependiendo del caso.

enmarcan en distintos planos históricos, políticos y sociales, así como en ideologías y tradiciones.

En la literatura específica el juego aparece con distintos sentidos, «como contenido, actividad, recurso, derecho, [...] un aspecto del desarrollo infantil o un modo de enseñar» (Sarlé, 2011, 84). En la escuela el juego² cobra significados y formas distintas para sus participantes, en sus contenidos y en cómo se desdibujan los roles cuando este aparece (Sarlé, 2008). Las influencias y las interacciones de elementos que componen el escenario escolar, como los integrantes, los materiales, los espacios y las estructuras normativas propias de la institución educativa (Sarlé, 2008), hacen de la escuela un espacio distinto, en el que merece interpretarse la configuración del juego. En este sentido, nos propusimos comprender la práctica situada en relación con el juego desde el discurso de sus involucrados, en su contexto social, histórico y cultural (Durán, 2013).

Si bien los niños y las niñas juegan a lo que conocen y en un contexto acogedor para ello, parecería que la escuela no ha podido enriquecer el imaginario lúdico-cultural del alumnado, sino que, más bien, ha encontrado en el juego una manera más atractiva de presentar sus contenidos (jugar para). El juego, con un marcado valor educativo y una finalidad en sí misma (el juego como fin), como patrimonio cultural, como parte de la identidad de una comunidad, no ha hallado terreno firme en el currículo escolar (Saredo, 2019). Generalmente, en todos los grados de la escolarización, inicial, primaria y secundaria, se juega en el aula, con más o menos frecuencia en unos grados que en otros. Conforme a esto, se disparó la interrogante: ¿cuáles son los saberes que los docentes y los estudiantes ponen en juego en el momento de pensar en este tipo de propuestas para su alumnado? Con respecto a los saberes docentes acerca del juego, como señala Sarlé (2011), no tenemos un saber específico, un saber acerca de la transmisión del saber jugar que durante el juego le permita al maestro apelar a sus experiencias infantiles. Algunos expertos proponen que el educador vuelve a conectarse con sus experiencias infantiles y recuerda la pasión puesta en los juegos y su experiencia como jugador (Aubert y Caba, 2010; Pavía 2010, en Sarlé, 2011, 87).

En la actualidad muchas concepciones conviven en las instituciones educativas. ¿Qué intencionalidades pedagógicas de los docentes orien-

2 En este escrito no debe entenderse solo en referencia al nivel de primaria, escuela como institución educativa formal que abarca varios niveles, en su concepción moderna como masiva, gratuita, obligatoria, controlada y regulada por el Estado (Saviani, 1985).

tadores y adscriptores³ justifican el juego en la escuela? El juego todavía se menosprecia, se lo ve como algo secundario o contrafuncional al trabajo escolar. ¿Qué tiene para enseñar?, ¿qué se debe comprender del juego para enseñarlo? (Sarlé, 2011). Las siguientes expresiones que se citan como ejemplos marcan un sentido y el lugar del juego en la escuela: «Primero hacés las tareas y luego salís a jugar», como descarga de la energía sobrante cuando se alude a que «tienen que jugar un poco para volver más tranquilos a la clase»; «Si no te portás bien, te quedás sin recreo y sin salir a jugar», «Si trabajan bien, luego podrán jugar a lo que quieran», como premio-castigo; «A esos juegos no», «Así no se juega», «Vamos a jugar, pero no te distraigas jugando a otra cosa», como condena de su forma y modo (Pavía, 2006). Por lo tanto, ¿de qué hablan los docentes cuando se refieren al juego y al hecho de jugar en sus propuestas de clase?, ¿qué es enseñar el juego como contenido?, ¿cuándo y cómo se transforma en recurso didáctico o metodológico?, ¿qué tipos de abordaje acontecen del juego en la orientación de las prácticas preprofesionales?

Se ha dado paso a posturas que ligan el juego con el aprendizaje y con contenidos propios de la escuela infantil más allá de los enfoques disciplinares. Este giro otorga importancia al enseñar a jugar (Sarlé, 2010) y al enseñar en el juego (Pavía, 2010; Sarlé, 2011, 84). Siguiendo las ideas de la autora, entendemos que la experiencia del juego y de jugar lúdicamente en ellas es insustituible y tan importante como otras formas de expresión, que dan cuenta más cabalmente de la condición humana y de una educación que las integra. En este sentido, cuando nos referimos a una perspectiva educativa que contemple las formas expresivas que dignifican las cualidades humanas, la necesidad de expresarlas y encontrar los ámbitos que protejan sus posibilidades se convierte en un derecho. De esta manera, es reconocido y mencionado en la fundamentación del *Programa de educación inicial y primaria* (CEIP, 2013). Cuando los docentes seleccionan los contenidos del programa y los transforman en un contenido enseñado para sus alumnos, proceso que Chevallard (1992) denominó *transposición didáctica*, sufren un conjunto de modificaciones y transformaciones pedagógicas del saber original. Estas dependen de varios factores, pero en gran medida del concepto que tiene el docente respecto al saber enseñar. En el caso del juego, no se lo reconoce como un saber erudito ni como mera información; en cambio, incluye saberes en relación con sus haceres, prácticas, hábitos, habilidades y sentimientos (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Se deben re-

3 No debe interpretarse en sentido despectivo de otros géneros. Incluye a docentes en funciones de adscripción y orientación de estudiantes en las prácticas preprofesionales. Valórese para todo el escrito.

conocer los procesos de construcción del currículo sobre el juego y las interpretaciones de los docentes desde sus concepciones, representaciones, historias y experiencias que le permitan crear, recrear, pensar y proponer sobre el contenido juego (Nakayama, 2018). El juego como cultura puede ser concebido como una red de significados de cierto valor, sentido y utilidad. El juego en sí mismo, aislado, no representa nada. Adquiere significados en un universo de prácticas que le dan sentido y, como parte de la cultura que ingresa a la escuela y se enseña, se introduce en una red de significados compartidos. La escuela como espacio social recrea y produce significados culturales sobre el juego y el jugar (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Nos centramos en indagar en lo que piensan y dicen los docentes y los estudiantes, en sus concepciones respecto al juego y el jugar, es decir, las «representaciones materiales/inmateriales que expresan la forma en que cada persona describe los fenómenos» (Gomes y Elizalde, 2012, 205).

Este estudio se situó en un período de transición, en el que los estudiantes pertenecientes al plan de estudios 2004 del ISEF se encontraban cursando los últimos semestres de la LEF⁴ con generaciones del plan 2017, que en el momento de este estudio alcanzaba su implementación en los últimos semestres de la formación. Por tales motivos, encontramos pertinente indagar en los procesos de transición anteriormente mencionados.

En concordancia con Giroux, «los programas de formación de profesorado tienen que proporcionar al alumnado las herramientas teóricas y conceptuales necesarias para concebir el conocimiento como algo problemático, condicionado históricamente y creado socialmente, ofreciéndole la oportunidad de crear y reconstruir sus propios significados» (1997, citado en Vaquero, 2005, 39). Partiendo de lo expresado por el autor, se buscó identificar si la formación de la LEF se dirige a que los estudiantes elaboren sus propios significados sobre el juego y el jugar. Surgieron algunas interrogantes: ¿cuáles son las concepciones del juego y del jugar de los estudiantes avanzados de la LEF pertenecientes a los planes de estudio 2004 y 2017?, ¿qué relación hay entre las concepciones del juego y el jugar de los estudiantes y sus planes de estudio? En cierta manera, durante el proceso de formación se configuran sus saberes y el campo de conocimiento de la educación física, así como sus implicancias sociales. ¿Se transforman o se reproducen sus saberes?

4 No se incluyen en este escrito los datos referentes a la población estudiantil de la carrera de MPI del CFE de la ANEP, por encontrarse en proceso de estudio.

En referencia a los comienzos de la educación física en el Uruguay y en palabras de Dogliotti (2012, 312), el «docente de formación terciaria se acercaba a la docencia más que nada como un transmisor y reproductor de técnicas corporales y no estaba dentro de sus aspiraciones ni posibilidades la producción de conocimiento». Por otro lado, los autores Ron y Lopes de Paiva (2003) hacen referencia a las relaciones entre el hacer y el saber, indispensables para conocer y entender el campo, sobre todo en la educación física. «Existe la creencia de que nuestro conocimiento, nuestro saber, es puramente práctico. Somos vistos y reconocidos como “hacedores de prácticas”»⁵ (Ron y Lopes de Paiva, 2003, 63).

Desde dónde miramos el juego y el jugar en las prácticas educativas

El juego referido a la actividad y el jugar referido a la acción de los jugadores han sido repensados por varios autores (Rivero, 2016, 2012; Mantilla, 1991, 2000; Scheines, 2017; Pavía, 2006). Para Henriot (1997, citado por Lema y Machado, 2015), hay tres niveles de juego: el nivel material, que alude al conjunto de objetos vinculados para jugar; el estructural, que alude al sistema de reglas que le dan sentido al juego, y el situacional, que alude al contexto y las acciones del jugador. De los tres niveles (Henriot, 1978), nos centramos en el situacional, ya que nos interesa resaltar la acción del jugador. En este nivel está presente el contexto en el que sucede la acción. Refiere al conjunto de elementos exteriores que condicionan el juego y a los jugadores. El contexto incluye factores como la época, la sociedad, el medio social, el género y la lengua de los jugadores, los factores de determinación ideológica (la cultura y el saber), y el nexo entre los jugadores y con las instituciones. Además, abarca las condiciones concretas, como el lugar, el tiempo y el entorno físico. La acción del jugador (nivel situacional), cuando es atravesado por la lúdica, es motivada por el placer puro y desinteresado, como un fin en sí mismo (Silva Ochoa, 1999).

En las intervenciones educativas, el nivel situacional del juego suele ser desplazado por los niveles estructural y material cuando el juego se reduce a *actividad* con utilidades específicas y pierde la posibilidad de la vivencia lúdica en ellas (Lema y Machado, 2015). Es decir, se atiende más a los aspectos externos de la *actividad* juego (reglas, espacio, materiales, entre otros) que a los componentes subjetivos (internos) de los jugadores. Partimos del supuesto de la lúdica como categoría

5 Las comillas aparecen en la expresión directa del autor.

conceptual y no como adjetivo relativo al juego, la cual permite visualizar y comprender el jugar (nivel situacional) desde la perspectiva de los jugadores (Rivero, 2016; Pavía, 2006), componentes muchas veces olvidados en el acto educativo o sombreado por concepciones más prevalentes del juego como recurso didáctico.

El potencial educativo del juego radica en concebirlo en sus tres niveles (Henriot, 1978), atravesado por la dimensión lúdica y no como mera actividad. Si los niveles estructural y material se relacionan con un plano materialista del juego, el situacional se interpreta desde una dimensión espiritual del juego (Lema y Machado, 2015). Respecto al valor del juego en relación con la cultura, podemos sostener que si el juego (niveles estructural y material) es un producto cultural, la lúdica (nivel situacional) es la matriz que pauta e interpreta los procesos culturales (Eco, 1988, citado por Lema y Machado, 2015). Es el juego (como lúdica y no como mera actividad) lo que posibilita la creación de universos de sentidos, en los que a los jugadores les es permitido resignificar su cotidianidad en la ficción del juego (como lúdica). La lúdica actúa como matriz, en la que es posible representar todo de formas diferentes. Por lo tanto, cuando los juegos son atravesados por la acción lúdica, no solo se reproduce la cultura en la enseñanza de los juegos como productos culturales, sino que también se propicia la transformación cultural, porque la modalidad de enseñanza posibilita la vivencia lúdica (el juego vivido lúdicamente) (Lema y Machado, 2015).

Metodología

Por la naturaleza del problema de investigación y las preguntas que se intentaron responder, se optó por un diseño metodológico de enfoque cualitativo-interpretativo mediante la utilización de instrumentos para recolectar datos, como la entrevista semiestructurada, el análisis de documentos y el grupo de discusión (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En los estudios descriptivos, como en este caso, se busca identificar, analizar y comprender las concepciones de los estudiantes y los docentes adscriptores y orientadores de las prácticas preprofesionales en las carreras LEF del ISEF y el CENUR LN, y MPI del CFE de la ANEP de la ciudad de Paysandú. Por ello el fenómeno de estudio puede tener varias interpretaciones y así debe ser concebido. Se describieron las características y las propiedades que se encontraron en este tipo de comunidad educativa desde la perspectiva de los pensamientos de sus involucrados. Por lo tanto, los resultados obtenidos no se establecen

en conclusiones acabadas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Este trabajo se configuró con base en una técnica de muestreo no probabilístico e intencional, en el que los sujetos que fueron entrevistados decidieron colaborar con su participación. Estos fueron seleccionados por tener características relevantes y esenciales para nuestra investigación (Pantoja, 2009).

El universo de análisis comprendió: 1) a diez docentes⁶ de dos instituciones educativas de práctica preprofesional correspondientes al cuarto año de la carrera de formación de MPI, que integraba los niveles de tres, cuatro y cinco años; entre los entrevistados, abarcó a los docentes directores y de Didáctica y Práctica del IFD de Paysandú, y a los adscriptores que se encontraban trabajando en las instituciones educativas; 2) a 12 docentes⁷ orientadores y adscriptores que tenían estudiantes a su cargo partícipes en la formación profesional de futuros licenciados en Educación Física, correspondientes a la práctica en el tercer año de la carrera instrumentada en el ámbito escolar; 3) a 14 estudiantes⁸ que se encontraban cursando el último semestre de la LEF (estos ya habían cursado y aprobado la Práctica Profesional I), siete de los cuales pertenecían al plan de estudio 2004, abarcando el total de esta generación con estas características, y siete estudiantes del plan 2017, elegidos al azar siguiendo el criterio general.

Se recurrió al análisis de documentos para comprender el marco curricular en el cual se construye el saber juego y el accionar docente. Consideramos los siguientes: 1) los programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) (2013) y del Consejo de Educación Secundaria (CES) (2006); 2) el Diseño Curricular (ISEF, 2004) y el Plan de estudios (ISEF, 2017), con mayor exhaustividad en las unidades curriculares Juego y Recreación, PRADO I (ISEF, 2004), Juego y Prácticas Lúdicas I, Práctica Profesional I (ISEF, 2017); 3) el Marco Curricular para la Atención y Educación de Niñas y Niños Uruguayos, desde el nacimiento hasta los seis años (MEC y CCEPI, 2014). Se tomaron los enunciados más representativos que ayudaron a comprender el marco curricular y legal en el cual se construye el accionar docente y el saber juego. Se describieron diferentes discusiones entre los datos que se desprendieron de los instrumentos de investigación con las concepciones del marco teórico.

6 Se asignó un código alfanumérico para identificar los registros de cada docente de la carrera de MPI, usando la sigla DPI (docente de primera infancia) acompañada de un número de la siguiente manera: DPI1, DPI2, DPI3, correlativamente (Pantoja, 2009).

7 Ídem: la sigla DEF (docentes de educación física) acompañada de un número: DEF1, DEF2, DEF3, correlativamente.

8 Ídem: la inicial E (estudiante) acompañada de un número: E1, E2, E3, correlativamente. Del E1 al E7 corresponden al plan ISEF 2004, del E8 al E14, al plan ISEF 2017.

Para interpretar los datos, se utilizó el análisis de los contenidos, con base en la identificación y la interpretación de los significados subyacentes de las unidades de análisis que se realizaron a partir de la transcripción de las entrevistas, el grupo de discusión y la lectura minuciosa de documentos oficiales (De Souza, Ferreira, Cruz y Gomes, 2003).

A partir de las preguntas de investigación, el análisis de las entrevistas y los documentos, y el grupo de discusión, se definieron los siguientes ejes de análisis: 1) la experiencia de los docentes y los estudiantes respecto al juego y el jugar, 2) qué son el juego y el jugar, 3) las formas en que aparece y cómo se lo propone, 4) para qué y por qué se lo propone en las clases, 5) el juego en las normativas y los programas escolares. En los siguientes apartados se presentan y se desarrollan las principales discusiones en relación con los ejes de análisis.

Experiencias de los docentes y los estudiantes respecto al juego y el jugar

En sus estudios sobre la experiencia y su relación con la educación, Dewey (2000, en Pavía, 2008, 13) se refiere a la primera como el «resultado de una composición de relatos, gestos, movimientos, expresiones; tiene unidad, continuidad, sentido y [...] emoción, actuando como impulso y orientación». Por lo tanto, jugar puede entenderse como una experiencia de contacto con la cultura y la vida social. Como expone Rivero (2012), valoramos la importancia de la acción de jugar en el ser humano y todos los significados que se pueden construir a partir de estas experiencias de jugar. El jugar expone y, al mismo tiempo, se asienta en dimensiones del hombre que hacen a su complejidad; entre ellas, las costumbres, los hábitos, las preferencias y la influencia del entorno social, incorporadas silenciosamente pero profundamente en la forma de pensar, hacer y decir de las personas mientras dicen estar jugando con otros (Rivero, 2012, 47).

Los significados que se construyen en las experiencias de jugar son parte del conocimiento que los docentes tienen acerca del juego y son construidos a lo largo de su vida, no solo en la formación profesional (Durán, 2013). Rescatarlas ayuda a encontrarles sentido a las actuaciones docentes. Al decir de Edelstein (2011), en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza en los procesos de formación, «es posible conjugar memorias de experiencias, saberes de la experiencia, desde relatos [...] que hagan posible aproximar a situaciones vividas y permitan [...] reconocer razones o intenciones, sino también advertir las consecuencias, los efectos de la propia actuación» (207). En este

sentido, a continuación se analizan las experiencias más significativas en la vida de los docentes respecto al juego y el jugar, en su valoración tanto positiva como negativa.

En cuanto al juego, la mayoría de los docentes entrevistados recuerdan la infancia como una etapa añorada y muy positiva, con algunas salvedades. DEF1 recuerda como una experiencia muy positiva el poder construir libremente con el otro y no desde la imposición: «Fueron buenas las experiencias que pude elegir libremente y fue bueno construir ese propio juego con una amiga, no sola». También recuerda la necesidad de que el juego estuviera más presente en su familia y su infancia. Como experiencias negativas, resalta la pérdida de libertad en las decisiones y la ausencia de voluntad en la acción de jugar: «Como experiencia negativa, recuerdo los juegos que no quería jugar, los juegos en los que las decisiones las tomaba otro, como un profesor o un compañero. [...] Cómo tenía que ser ese juego lo decidían otros». En este sentido, la presión en el juego disuelve el componente de ser una acción libre y voluntaria e introduce lo que se denomina *falso juego* (Huizinga, 1990): cuando se condesciende el jugar de otros, la experiencia se convierte en negativa, por no mediar el consentimiento compartido en cuanto a qué, cómo y cuándo jugar.

Sobre malas y buenas experiencias de juego, DEF3 mencionó:

Buenas experiencias fueron casi todas en la infancia. Una mala experiencia, por ejemplo, fue cuando jugaba condicionado. Yo jugaba al *baby fútbol*. Me acuerdo concretamente hasta de jugadas puntuales que me causaron desagrado, de la presión que había para jugar. Todos los juegos que fueron condicionados, como el del fútbol, por la tensión propia de la competencia, [...] no fueron muy positivos. Sí fueron positivos los juegos que se hacían libre, los espontáneos, juntarme con mi hermano o con un amigo.

Un elemento importante de la mayoría de las experiencias más gratificantes relatadas por los docentes es la ausencia de una figura adulta que dirigiese el juego: todas fueron autoconvocadas y reguladas por los propios involucrados. DEF4 dijo:

En esas actividades que te nombré, las manchas, los juegos y todo, éramos chiquilines de diferentes edades con tal vez una diferencia de un par de años hacia arriba o hacia abajo, pero siempre éramos nosotros quienes organizábamos las actividades, y las organizábamos a diario.

Este tipo de experiencias respecto al juego que fácilmente recuerdan los docentes ocurrieron fuera de la institución escolar. Los recuerdos de juego más añorados de su infancia no estarían directamente vincula-

dos con la cultura escolar. En pocos casos se observa la participación del adulto que indirectamente promueve ciertas prácticas de juego o el espacio del recreo, como cuenta DPI7: «Buena. Nosotros vivíamos en el campo. [...] Tengo hermanos. Somos todos seguidos. Entonces, mis padres, que eran jóvenes, jugaban mucho con nosotros. En la escuela jugábamos, pero a la hora del recreo». Como menciona Lavega (2000), los juegos se aprenden jugando, principalmente mediante la transmisión oral, y son representativos de sus creencias y estilos de vida. Cómo estas experiencias se construyen o se reflejan actualmente en el rol docente fue una interrogante importante para el proceso de comprensión de este trabajo cómo se conceptualiza el juego y, partir de este, su enseñanza. Al respecto, DEF3 dijo:

Hoy en día uno lo transfiere a la parte de uno como docente. El haber jugado, el haber jugado tanto y el haber apelado a la creatividad para no aburrirme ha hecho que, mal o bien, tenga herramientas para volcar a los estudiantes y pueda improvisar y llegarle a ese niño de la fantasía, porque uno fue un niño que jugó. Hoy yo también me cuestiono mucho qué va a pasar con el futuro de estos profesores de educación física que no juegan mucho, cómo van a hacer para llegarle al alumno y que ese alumno realmente lo viva de la fantasía, de la creatividad, al juego, cuando el docente no va a saber transmitir eso porque no lo vivió.

Se reconoce la importancia de las experiencias respecto al juego que posteriormente se reflejan en el rol profesional y tienen una gran influencia en la construcción del conocimiento a enseñar. En referencia a los procesos de socialización profesional, Gimeno Sacristán (1992, 128) menciona: «La primera experiencia profesional que tienen los profesores, que es a todas luces decisiva, es la prolongada vivencia que como alumnos tienen antes de optar por ser profesores». Todas las experiencias son formativas. Por eso, el hacer profesional no se puede explicar desde una sola (Gimeno Sacristán, 1992). Lo que se aprende a enseñar respecto al juego (fruto de las propias experiencias) se refleja en cómo se enseña a jugar a otros. Podría pensarse que se puede estar enseñando una forma especial de jugar a los alumnos relacionada a las experiencias que se tuvieron como jugador (Rivero, 2010). Se concuerda con Alliaud (2004) cuando se refiere a la experiencia escolar de los docentes que han sido formados o formateados por una cultura escolar. De esta manera, se entiende la formación docente como «un proceso de larga duración con distintas fases y ámbitos de desarrollo» y la práctica profesional como «un ámbito de producción en el que cuenta no solo lo que formalmente se aprendió, sino, y fundamentalmente, lo que se vivió y experimentó» (4).

Al preguntarles a los estudiantes acerca de los motivos que los llevaron a escoger la carrera, se reparó en que la gran mayoría escogió cursar la LEF debido a un fuerte vínculo con el deporte. A partir de esto, se observa que en los motivos que los llevaron a elegir la carrera y las unidades curriculares que más les gustaron no se aprecia una inclinación clara hacia la temática del juego-lúdica, sino que más bien responden a perfiles deportivos y de gimnasia orientados a la salud. Si traemos los aportes de Soares (1996), el movimiento deportivo y la gimnasia son los saberes más característicos y representativos que se relacionan con la educación física. El juego como saber de la educación física no se visualiza como un rasgo distintivo de esta, no está tan presente en los discursos de sus futuros actores. Los saberes del juego no corresponden a una opción laboral claramente identificada por los estudiantes ni es lo más exigido de las funciones sociales asignadas a la educación física (Bracht, 1997; Ron y Lopes, 2003). Lo anterior refuerza el lugar y el sentido del juego a lo largo del pensamiento de la educación física como recurso, pues está a disposición y subordinado a otros saberes con mayor jerarquía de la educación física, como son el deporte y la gimnasia (Pavía, 2006; Rivero y Ducart, 2017; Crisorio, Nella, Taladriz y Villa, 2009; Ron y Lopes de Paiva, 2003).

Qué son el juego y el jugar

Se presentó el concepto de juego comprendido por su utilidad o funcionalidad. Según DEF4: «El juego es eso: una actividad que te posibilita vivenciar momentos muy placenteros en compañía de los compañeros de clase». Se destacaron las recurrencias en referencia al juego como actividad, asociada a la posibilidad de vincularse con otros, con finalidades socioafectivas muy frecuentes en las clases de educación física. Al decir de Cañeque (1991), en el campo lúdico los sujetos se vinculan en un clima más libre, sin condicionamientos ni prejuicios sociales, logrando relacionarse mejor. Quizás estas finalidades estaban muy presentes en las clases de educación física y mediante el juego los docentes encontraron su abordaje. Siguiendo los pensamientos de la autora, cuando el juego es considerado un medio, aparece la visión utilitaria. «La búsqueda de resultados efectistas impide profundizar en los aspectos más vitales del juego y disfrutarlos» (Cañeque, 1991, 15). En tanto, el juego como actividad placentera puede verse disminuida cuando se buscan objetivos externos a él y no se centran en su propio desarrollo. Cuantos más condicionamientos tenga el juego (espacio, tiempo, objetivos pedagógicos), menos libre, más pobre y, en consecuencia, menos gratificante y satisfactoria será la situación lúdica (Cañeque, 1991). Se

contraponen las finalidades placenteras con otros cuando es reducido simplemente a un medio educativo.

Otro concepto muy ligado a su finalidad es la consideración del juego como una herramienta para la motivación a aprender. Según DEF3: «Considero que en el ISEF el juego es una herramienta fundamental para que el chiquilín esté motivado a querer aprender». La acción específica de jugar por querer aprender aumenta la dicotomía entre aprender algo importante reconocido culturalmente y la inutilidad de jugar. Es difícil articular el jugar con el aprendizaje de algo valioso. Al decir de Sarlé (2008, 27), en «la complicada relación entre jugar de verdad y aprender» se cruzan dos enfoques que incidieron en el pensamiento de la pedagogía moderna: por un lado, el movimiento de la escuela nueva, basado en métodos inspirados en la naturaleza y la libre expresión del mundo interior del ser humano; por el otro, la búsqueda del sujeto de conocimiento a través de la racionalidad propia de la modernidad con estructuras de utilidad específica. Ambas concepciones coexisten en la actualidad. Su riqueza quizás está en su articulación y moderación más que en su oposición. Es en este último punto que la tarea de quien enseña debe abstenerse de imponerle un fin utilitario al aprender, para que esas ganas de aprender sean atravesadas por la «pasionalidad lúdica» y por «vivencias de satisfacción y realización subjetiva» (Fernández, 1996, 79). DEF2 dijo que el juego «es un medio para llegar a algo, es un fin en sí mismo». Quizás sea ambas cosas al mismo tiempo: un medio o un fin en sí mismo, tan solo dos extremos en relación con su grado de utilidad y función social. En palabras de Fernández (1996, 74), «aprender es casi tan lindo como jugar». La autora hace hincapié en que se aprende una particular modalidad de aprendizaje en reciprocidad con la modalidad del enseñante. De cierta manera, se enseña cierto modo de relacionarse con los saberes y, por lo tanto, formas de aprenderlos. Justo en este punto de inflexión el juego y el jugar adquieren un valor inconmensurable.

Al indagar en las concepciones de juego de los estudiantes, se obtuvo que diez de los 14 entrevistados describieron el juego como una actividad, cinco de estos pertenecientes al plan de estudio del año 2004: «Son actividades que intentan desarrollar alguna capacidad del alumno» (E1), «Es una actividad que involucra lo motriz, lo social y lo cognitivo» (E12), «Es una actividad para divertirse» (E14). Por otra parte, dos de los estudiantes pertenecientes al plan 2004 definieron el jugar como una forma de participar de esa actividad (E2, E5). A su vez, cuatro de los estudiantes pertenecientes al plan 2017 relacionaron el jugar como la *acción* de realizar esa actividad (E8, E10, E11, E14).

Jugar es poner en práctica la propia idea y las propias capacidades, comprender la idea del compañero y construir conjuntamente una situación personal. Cuando el niño juega, expresa sentimientos y situaciones cotidianas; otras veces, miedo, tristeza y problemas. Esto le permite ejercer dominio sobre objetos externos que están a su alcance, cambiar la realidad, repetir lo placentero o no (Rivero y Ducart, 2017, 86). Por lo tanto, el jugar alude a una *actitud* del jugador en el juego, a las *acciones* que desenvuelve en relación con otros en el espacio-tiempo del juego. Ningún juego garantiza la vivencia lúdica, es decir, que los jugadores jueguen. El jugar responde más a un proceso subjetivo, a lo que el jugador siente, piensa y hace en el juego. Esta preocupación por el jugador, por el jugar, no ha estado tan presente en los discursos de la educación física y la educación en general. Por el contrario, la educación física atendió más los aspectos externos del fenómeno lúdico (los objetos y la actividad) que los procesos subjetivos de sus jugadores (Rivero, 2012; Henriot, 1978). Entendemos que esta mirada sobre el jugar en los discursos de la educación física es más actual y deviene de su relación con el desarrollo teórico de la categoría de lúdica. Como se analiza más profundamente en el apartado sobre los programas, la noción de lúdica como constructo teórico a desarrollar y abordar en los programas aparece en el plan de estudio 2017 del ISEF, sin registros claros en los planes anteriores.

La implementación del juego en la clase de educación física hace entrever el jugar sospechado por algunos docentes. Las acciones del alumnado revelan sus fronteras difusas más allá de las reglas del juego y su didáctica operativa (explicación clara, demostración, ubicación del docente y alumnos). En cuestión, el jugar estaba como otro componente fuera de los límites del juego. DEF3 expresó:

Creo que es mucho más plástico de lo que nosotros pensamos. Siempre decimos: el juego se dice, los pasos son los siguientes. Se dice el nombre del juego y no sé qué, y se da la señal de finalización del juego. Después de la señal de finalización, hay un margen, que también es juego, hasta que empieza antes del juego muchas veces. [...] Jugar no es solamente estar dentro del juego activamente haciendo lo que dice el protocolo.

El interés del docente de observar más allá de las conductas esperables de ejecución motora mostró sensibilidad por lo que sentían sus alumnos durante el transcurso del juego. No basta con ofrecer un montón de juegos populares a los alumnos: la comprensión del jugar no pasa simplemente por presentar una actividad reconocida culturalmente como juego. «El valor educativo de lo lúdico radica en la

experiencia de jugar» (Rivero, 2012, 224). Para esto, el docente debe reconocer que la dimensión lúdica no se agota en los juegos e idear acciones y escenarios propicios para sostener el juego y el jugar. Son aspectos muchas veces desatendidos por los docentes, al considerar el juego como mera actividad de carácter trivial, relacionado con una concepción educativa basada en la formación de afuera adentro y no desde las subjetividades propias de las personas.

Cómo aparece y se lo propone en las prácticas educativas

En este eje de análisis, el juego no presentó un valor propio, sino supeditado a otros contenidos educativos con mayor prioridad o jerarquía (Lavega y Olaso, 2007); es decir, el juego como parte de otro contenido. DEF5 dijo: «No lo abordo como un contenido específico, sino como parte de otro contenido u otra unidad temática». El juego adquiere las condiciones de convertirse en un medio para enseñar otros contenidos: «Lo utilizamos de herramienta para un montón de cosas» (E2), «Utilizo el juego como modo de atrapar al grupo» (E4), «Lo uso como una herramienta para llegar al objetivo» (E6). Se explicitó la funcionalidad del juego como medio de enseñanza, entendido como técnicas o procedimientos que se adaptan a la tarea de enseñar, que constituyen las estrategias metodológicas, a diferencia de los métodos de enseñanza, entendidos como principios generales que guían el alcance de ciertos fines (Litwin, 1997). Se presentó como intermediario de otros objetivos, más allá de los propios del juego y del jugar: «En todo momento tratamos de que los contenidos que trabajamos sean desde el juego, ya sea trabajar la numeración desde el juego, trabajar lo corporal desde el juego» (DPI9), «Jugando les enseñamos a contar, a manipular objetos, a manipular las tijeras» (DPI10). El juego pensado para otras finalidades carece, entonces, de objetivos propios y no es un fin en sí mismo.

La utilización del juego como medio para concretar los objetivos planteados o mejorar el proceso de enseñanza no quedó tan clara en las palabras de DEF2 respecto a su eficiencia: «A veces, las complicaciones o las dificultades que le ponemos al juego complican en lo que queremos enseñar». El juego como un medio complejo e incierto para enseñar también fue observado por DEF3: «A veces pasa que, como es tan jugado y uno no sabe realmente hasta dónde se puede y por dónde se puede disparar, el contenido queda un poco relegado».

Como menciona Sarlé (2008), se presentaron el interjuego⁹ entre figura y fondo, y los intereses y los sentidos adjudicados al juego por los actores (docente-alumno) en relación con el contenido en la situación didáctica. La implementación del juego en el proceso de enseñanza tiene otras aristas, además de las diferencias de intereses (docente-alumno) respecto al saber. Se manifiestan dificultades durante su desenlace y en el orden, y conductas esperables del alumnado, pues es incierto y no se conocen anticipadamente el resultado ni las respuestas de los jugadores. DEF4 dijo al respecto:

Cuando uno va a plantear el juego, corre un riesgo, en el sentido de que se plantea la interacción, se plantea el bullicio, se plantea otro nivel, otro clima de clase. Tenés que tener las capacidades de controlarlo para que no se te escape de las manos.

Las reglas explícitas en el contrato didáctico permiten el funcionamiento en las prácticas de enseñanza entre los alumnos y el docente, distinguiéndose roles y funciones (Chevallard, 1992). Durante el juego se ponen en funcionamiento otras reglas explícitas e implícitas (reglas del juego y del jugar) por su vínculo con la fantasía y de realidad aparente. Así, los roles también pueden modificarse bajo una nueva legislación en la situación de juego. En el proceso de enseñanza se busca establecer una relación directa entre los medios y los objetivos, por lo que se planifica pensando en reducir el nivel de incertidumbre propio de las prácticas educativas. En el juego, por su naturaleza incierta, la relación entre los medios y los objetivos es débil (Sarlé, 2008).

Lejos de afirmar que se deberán enseñar todos los contenidos a través del juego o que jugar es la única manera de aprender, surgió la necesidad de pensar cómo favorecer la aparición de saberes significativos para los alumnos en las situaciones jugadas y enseñar los juegos como contenidos curriculares y el jugar como un saber moral y socialmente válido. Incluir juegos o dejar que los alumnos jueguen en las clases no resuelve el problema de la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989). Para esto es necesario conocer la cultura lúdica de los alumnos y resolver la creencia de que los niños y las niñas naturalmente saben jugar (Sarlé, 2015). Se partió de problematizar que la enseñanza con objeto de conocimiento

9 Como expresa Sarlé (2008), un juego de sentidos denominado *figura-fondo*. Los sentidos que le otorgan al juego el educador y el educando son distintos. «Para el educador, el juego es el fondo donde se produce la enseñanza (figura).» El juego pasa a hacer el soporte (fondo) donde se mantiene el contenido que se pretende enseñar, resaltado por el docente en la situación didáctica como figura que se pretende mostrar. Para el educando, el sentido es diferente: «La figura es el juego y el fondo es el contenido de enseñanza», quedando en un segundo plano, latente y muchas veces desapercibido (p. 182).

juego puede resolver y ayudar en este sentido, propiciar «situaciones de juego potencialmente lúdicas y la creación de objetos de conocimiento en relación con lo lúdico propio de los jugadores y de la educación física (y de la educación escolar en la primera infancia)¹⁰ como ámbito en el que se crea cultura lúdica» (Gómez, 2015, 211).

Henriot (1997, citado en Lema y Machado, 2015) establece tres niveles para el juego: el material, el estructural y el situacional. Al interpretar los discursos de los docentes y los estudiantes entrevistados, podríamos decir que se interesan más por el primer y el segundo nivel que por el tercer nivel a la hora de pensar el juego en las aulas. El tercer nivel hace referencia a la acción del propio jugador y a la dimensión lúdica más subjetiva del juego. En palabras de Rivero y Ducart (2017, 40), «en el campo de la educación física el uso del juego como recurso es tan viejo como la disciplina misma». Dichos resultados evidencian una gran predominancia del uso del juego como recurso. Y no solo en la educación física, podríamos agregar, tendencia que continúa con el paso del tiempo.

POR QUÉ Y PARA QUÉ SE LO PROPONE

En este apartado se destacan las intencionalidades y las finalidades de los docentes y los estudiantes con las propuestas de juego en las clases de educación física y MPI. Tomando los aportes de Fenstermacher y Soltis (1998), el acto educativo al que hacemos referencia presenta un docente que enseña a un estudiante un contenido con un propósito o fin. El propósito cambia radicalmente las propuestas de enseñanza, es decir, modifica y condiciona la relación entre el docente y el estudiante. Por lo tanto, los sentidos que adquiere el contenido (juego) en la relación docente-estudiante depende de sus propósitos, de para qué y por qué se enseña.

Las expresiones que más se destacaron de los docentes de educación física se relacionan con el juego como un dispositivo pedagógico para mejorar la condición física o la habilidad motriz, en busca de metas actitudinales frente a la actividad física, como una forma de intervención o iniciación deportiva. Corresponden con la amplia difusión en la literatura respecto al juego, fundamentado desde una visión funcionalista por las ciencias de la educación y el deporte (Rivero, 2010). DEF2 dijo: «Creo que los motiva mucho más. Hay algo en su interior. [...] Entonces, creo que el gurí se predispone de otra forma a aprender algo». Sobresale el propósito de motivar y mejorar la predisposición

10 Los paréntesis no pertenecen al autor: es un agregado respecto al asunto de este escrito.

para aprender que posee el juego. DEF3 reafirmó este último punto: «Siempre o casi siempre trato de que la propuesta sea entretenida, animada, motivante. Y te lo da el juego».

La categoría más recurrente respecto a los discursos de los docentes de MPI fue la de jugar para aprender. Al respecto, DPI1 relató: «El niño que juega siempre está aprendiendo». Según Sarlé, Rodríguez Sáenz y Rodríguez (2010), «el juego también es presentado como un generador de aprendizaje en los pequeños y desempeña un papel muy importante, ya que ayuda a comprender y conocer el mundo» (21). También son recurrentes los propósitos que justifican el juego para evaluar. DPI4 dijo: «Al finalizar el juego, uno puede preguntar qué fue lo que hizo, si lo sabe contar, si es capaz de manifestar lo que hizo». DPI7 planteó: «Para uno evaluar si dio resultados y logró lo que el docente quería». También tuvieron lugar, aunque con una menor aparición, las justificaciones para el disfrute. DPI3 dijo: «A veces lo hacemos por disfrute. [...] A veces planteás el juego por placer, no siempre para la enseñanza. [...] Para aprender, se aprende jugando, y para disfrutar, también se disfruta».

Los estudiantes del plan 2004 describieron al juego para «el desarrollo de las capacidades» (E1, E3) y para «estimular desde lo físico» (E2). Los del plan 2017 justificaron el juego para «el desarrollo y el mantenimiento de las capacidades físicas básicas» (E11), para «trabajar capacidades» (E14) y para «educar a través del juego» (E3). Se presenta el dilema entre jugar para y jugar por jugar, lo cual se ha instaurado más en el debate teórico que en la práctica. La primera postura toma el juego como un recurso, como un medio para lograr fines educativos dispuestos a favorecer ciertas metas institucionales. La intervención docente en el proceso de enseñanza toma el juego como una metodología para vehiculizar contenidos y saberes prescriptos en un programa. Encuentra apoyo en el paradigma pedagógico moderno, que centró su atención en la búsqueda de la razón y el desarrollo del pensamiento, concibiendo al individuo como un sujeto de conocimiento (Sarlé, 2008). La institución escolar es el lugar donde el niño incorpora el proyecto social del adulto y, en cierta forma, se adultera la niñez.

La segunda postura, jugar por jugar, opuesta a la primera, se fundamenta en entender el juego como un fin en sí mismo, como una expresión espontánea y libre del ser humano, sin la mediación ni la regulación de alguien externo para su realización. De cierta manera, esta postura invalida la existencia del proceso de enseñanza. Para muchos pedagogos, cuando interviene alguien externo con propósitos distintos al lúdico, se tergiversa la naturaleza del juego. Estas miradas se apoyan en los pensamientos de Rousseau (1969) y en la pedagogía romántica

(Schiller, 1990). Es así como cobran fuerza los métodos naturales, «dejando que madure la infancia en el niño, confiando en su naturaleza y defendiendo su libertad» (Rousseau, 1969, 78). La acción pedagógica no debe perturbar este genuino proceso natural en el niño, dejando que se completen las capacidades y el alcance del conocimiento de esta manera. Por el otro lado, en el primer posicionamiento, la interpretación de estos procesos se toma como carencias del infante, que hay que ir ajustando para su maduración como ser inacabado (Sarlé, 2008).

Estas miradas son de gran relevancia a la hora de identificar el lugar del juego en la escuela. Si por un lado se descalifica su presencia en la institución, por otro queda subordinado como una herramienta que facilitaría el abordaje de contenidos curriculares o como un objeto que es posible enseñar. Brougère (1996) interpreta dos posturas cuando se piensa en el juego: 1) como una actividad que hay que orientar cuando el alcance de este está dirigido por objetivos a los que se tiene que amoldar; 2) como una actividad orientada por sí misma cuando el alcance de este está en función de los participantes.

NORMATIVAS Y PROGRAMAS ESCOLARES

Rastreando los lugares y los sentidos del juego en la escuela, se observó el marco curricular para la atención y la educación de los niños uruguayos (2014). En uno de los 12 principios dirigidos a la educación en la primera infancia se alude al juego de la siguiente manera:

El juego es la actividad característica de esta etapa de la vida. Jugando, niños y niñas exploran, se entretienen, actúan, conocen y aprenden de manera integral. La importancia que tienen las actividades lúdicas por sí mismas para los niños y las niñas desde el nacimiento hasta los seis años plantea el desafío de preservar el carácter libre, ameno, natural, espontáneo y significativo que posee el juego en las diversas oportunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación y Cultura, Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia, 2014, 16-17).

Nos apoyamos en la perspectiva de Sarlé (2015), quien menciona que el juego tiene más componentes sociales que evolutivos. Cuando el juego es concebido más como algo natural e innato del ser humano, se percibe cierta dificultad para constituirse como objeto de enseñanza; cuando su reconocimiento recae como saber cultural, es más factible enseñarlo y que el docente intervenga en tal sentido. En las especificidades de la educación inicial se menciona:

El juego como metodología privilegiada. El juego simbólico para facilitar la comprensión del mundo y de las relaciones sociales

a través del «hacer como si» y el juego por el juego mismo para la estructuración de la personalidad en un marco de libertad (CEIP, 2013, 14).

Hay un fuerte acento en reconocer el juego como metodología y en la importancia del juego simbólico en la primera infancia, sin visualizarse otras apreciaciones sobre el juego para los demás niveles escolares. En un segundo plano queda la posibilidad del juego como juego mismo, apoyado en los saberes de la psicología con la finalidad de desarrollar la personalidad del niño (como fin en sí mismo), sin quedar expresado claramente el rol del docente en tal sentido. Por tanto, cabe pensar: por un lado, el docente deja jugar libremente (juego libre), por lo que se interpela su rol de enseñanza; por otro lado, el docente toma intencionalmente el juego como objeto de enseñanza con el carácter del juego como juego mismo (como una finalidad en sí mismo y no subordinado a otros contenidos o disciplinas). Cuando el juego encuentra un eje en el proceso de enseñanza, se abren otras aristas para comprender su sentido y su lugar en la escuela. En palabras de Sarlé (2008), «se enseña el juego y se juega la enseñanza».

Haciendo referencia al área 6 del conocimiento corporal del *Programa de educación inicial y primaria* (2013), DP10 dijo:

Aparece como un apartado en la parte corporal, el área 6, el área olvidada, que nunca había estado presente y ahora sí, donde destaca mucho de los juegos y todo lo que se puede hacer. Incluso, llevar a la escuela los juegos de agua, el juego circense, los malabares. En el nivel inicial tenemos la parte de los juegos de persecución, los juegos reglados, las rondas tradicionales.

La docente reconoce el olvido sobre esta área en la educación en primera infancia. Por más que sea una especificidad de la educación física, no se visualizaron abordajes conjuntos en tal sentido. En el área 6 del *Programa de educación inicial y primaria* (2013) el juego se concibe como 1) concepto —entendemos que se hace referencia a la dimensión fenomenológica, aunque no se explicita claramente—; 2) contenido, en la medida en que es enseñable, y 3) metodología, cuando es utilizado como estrategia para vehicular otros contenidos. En cierta medida, la educación física tiene un importante rol en la enseñanza del juego, que debería potenciarse sinérgicamente con otros docentes y áreas. En este sentido, acordamos con las dimensiones fenomenológicas, como concepto y como recurso, que propone Centurión (2017) para abordar el juego en los planes curriculares de formación. Estas le asignan consistencia teórica en el desarrollo de su dimensión teórica, justificación social en su comprensión como fe-

nómeno y sentido práctico en su acepción y su lugar como recurso. El juego como concepto significa incursionar en él justificándolo desde lo teórico, por encima de la explicación de para qué sirve. Abordar el juego como fenómeno significa ahondar en «cuestiones históricas, sociales y contextuales, asignarle un sentido, buscando explicaciones de por qué existen los mismos juegos en latitudes tan distantes y por qué a veces encontramos tantas diferencias en una misma comunidad» (Centurión, 2017, 33). En el juego como recurso «el objetivo que se persigue está en aprender a no abusar del recurso y de buscar la mejor manera para que, sin desnaturalizarlo, podamos utilizarlo de manera adecuada» (Centurión, 2017, 33).

Entendemos que el área del conocimiento corporal se centra en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad. El sentido del juego se encuentra transversalizando los diferentes contenidos: juegos, actividades expresivas, actividades acuáticas, gimnasia escolar, deporte escolar. Esta visión de la educación física psicologizada (Sarni, 2011) o con una fuerte influencia de la psicomotricidad (Aisenstein, 1995) gira en torno al desarrollo de habilidades y capacidades, y con una enseñanza muy centrada en el sujeto que aprende y la cualidad del movimiento. Se aleja, así, de considerar el juego como contenido, como saber de la educación física, como producto histórico, cultural y político, como valioso para enseñarlo en la escuela, como capital cultural heredado, que permite la comprensión y la transformación del sujeto y su entorno (Sarni, 2011). Por otro lado, en los programas de educación física de secundaria, en su última reformulación, de 2006, se observó una fuerte concepción de la educación física basada en el modelo tradicional y tecnocrático (Sarni, 2011), en la que lo prioritario es ejecutar prácticas con movimiento y desarrollar capacidades del ser humano, en una relación educador-educando centrada en el método y no en los aspectos epistemológicos de la educación física (Araújo, 2018).

Con respecto a los planes de formación de la LEF, exponemos lo más destacado sobre el análisis de las unidades curriculares referentes a la temática del juego. Por un lado, Juego y Recreación (ISEF, plan 2004); por el otro, Juego y Prácticas Lúdicas I (ISEF, plan 2017). En el plan 2004, la relación se establece entre juego y recreación. En el plan 2017, los objetivos apuntan a establecer una relación entre juego, lúdica y cultura. En el plan 2004, la noción de lúdica aparece como un adjetivo de las actividades otorgándoles un carácter recreativo. En el plan 2017, se visualiza claramente la noción de lúdica como un contenido a desarrollar en el curso, mientras que en el 2004, más como una cualidad o característica de las actividades. La temática del juego y la recreación se relaciona con una concepción de la educación física en torno a lo

pedagógico-didáctico. Por otra parte, en el plan 2017 la temática del juego y la lúdica se relaciona con una concepción de la educación física entendida como campo de conocimiento, dando lugar a la interacción de varias disciplinas para comprender estos fenómenos (filosofía, historia, antropología, sociología). Sobre los contenidos del plan 2004, se visualizan en torno a lo pedagógico-didáctico dirigidos a la intervención docente. En el plan 2017, entendemos que su relación de juego, lúdica y cultura posibilita una concepción de juego como saber cultural. En el plan 2004, hay un acento del juego como recurso y posteriormente como concepto. Y en el plan 2017, primeramente como fenómeno, concepto y recurso, respectivamente (Centurión, 2017).

Conclusiones

Las experiencias personales y los motivos que llevaron a los docentes y los estudiantes a elegir formarse como licenciados en Educación Física estuvieron muy relacionados con la cercanía y el vínculo con el deporte. Con respecto a la formación como maestro en Primera Infancia, prevalecieron los argumentos relacionados con cuestiones de simpatía y cuidados de la etapa infantil. El pensamiento del profesor no puede ir desprendido de su contexto cultural, su formación profesional y las experiencias en relación con el juego a lo largo de su vida. Sobresalió que las experiencias más importantes en el juego no están vinculadas con su cultura escolar. Los recuerdos más relevantes se relacionan con experiencias de juego autoconvocadas y reguladas entre sus pares fuera de la escuela. Se desprenden las interrogantes: ¿las experiencias de juego que promueve la cultura escolar son vividas como verdaderos juegos?, ¿se aprende a jugar de un modo diferente en la escuela y fuera de esta de otra manera?

Con base en la postura ecléctica de esta investigación, de reunir la posibilidad de aprender contenidos valiosos a ser enseñados y, al mismo tiempo, poder jugar verdaderamente en la escuela (adquiere un marco institucional educativo al juego), existe un *continuum* de posibilidades entre los dos extremos que sostienen la postura de jugar por jugar y la postura de jugar para. En el discurso de los docentes y los estudiantes, así como en los programas escolares oficiales, se presentaron el juego y el jugar como una manera más atractiva y dócil de enseñar. No se visualizaron intencionalidades acentuadas en comprender los saberes del juego para enseñar a jugar mejor a su alumnado entre pares. En estos últimos aspectos, las posturas de los docentes y las presentes en los programas oficiales escolares se acercan, acentuándose la diso-

nancia de nuestra mirada en los programas del CES, reformulación 2006. En referencia a la incidencia de los planes de estudio 2004 y 2017 en las concepciones de los estudiantes entrevistados, no se visualizaron diferencias sustantivas.

En las expresiones de los docentes y los estudiantes se observó una fuerte coincidencia en concebir el juego como una actividad a ser planteada más por sus beneficios didácticos que por su valor cultural. Las categorías de la lúdica y del jugar presentaron una relación débil con las propuestas y las intervenciones docentes al pensar el abordaje del juego en la educación física y en la educación escolar en la primera infancia. En tanto, el juego como objeto de enseñanza (contenido), como patrimonio cultural, no encontró terreno firme en el pensamiento de estudiantes y formadores. Se instauran, así, ciertas incongruencias entre los pensamientos de estos últimos y lo planteado en los marcos curriculares del *Programa de educación inicial y primaria* (2013) y el plan de estudios del ISEF (2017).

Referencias

- AISENSTEIN, Á. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la educación física, entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ALLIAUD, A. (2004). La experiencia escolar de maestros «inexpertos». Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-13. Recuperado de <www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>.
- ARAÚJO, E. (2018). Los modelos didácticos de los docentes de educación física en secundaria. En J. LEYMONIÉ (coordinador), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (107-130). Montevideo: Grupo Magro.
- BRACHT, V. (1997). *Educação física e aprendizagem social* (segunda edición). Porto Alegre: Magister.
- BROUGÈRE, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CAÑEQUE, H. (1991). *Juego y vida*. Buenos Aires: El Ateneo.
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. (tercera edición). Madrid: Morata.
- CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria (2013). *Programa de educación inicial y primaria* (tercera edición). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- CENTURIÓN, S. (2017). El juego como propuesta académica. En RIVERO, I., y DUCART, M. (compiladores), *El juego en la formación docente. Acerca del juego como recurso* (49-60). Río Cuarto: Unirio.
- CES. Consejo de Educación Secundaria (2006). *Programa de Educación Física. Reformulación 2006*. Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.

- CHEVALLARD, I. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CRISORIO, R.; NELLA, J.; TALADRIZ, C.; VILLA, M. (2009). *El juego en la educación física: usos y sentidos en sus prácticas*. Octavo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009. Memoria Académica, La Plata, Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7980/ev.7980.pdf>.
- DE SOUZA, M. (coordinador); FERREIRA, S.; CRUZ, N., y GOMES, R. (2003). *Investigación social. Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- DOGLIOTTI, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* (tesis presentada con el objetivo de obtener el título de magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República). Montevideo.
- DURÁN, S. (2013). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, en Bogotá, Colombia* (tesis doctoral sin publicar). Universidad de Granada.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza* (150-179). Barcelona: Paidós Educador.
- y SOLTIS, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza* (tercera edición). Buenos Aires: Amorrortu.
- FERNÁNDEZ, A. (1996). Aprender es casi tan lindo como jugar. *E. PSI. B. A Psicopedagogía*, 2 (1), 74-81.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. En A. ALLIAUD, y I. DUSCHATZKY, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar* (113-144). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOMES, C., y ELIZALDE, R. (2012). *Horizontes latinoamericanos del ocio*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- GÓMEZ, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la educación física infantil* (tesis doctoral sin publicar). Universidad de Barcelona.
- GVIRTZ, S., y PALAMIDESSI, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- HENRIOT, J. (1978). *Le Jeu*. París: Synonyme.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C., y BAPTISTA, M. (2010). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la investigación* (quinta edición). México: McGraw Hill, Interamericana Editores, SA de CV.
- HUIZINGA, J. (1990). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

- ISEF. Instituto Superior de Educación Física (2004). *Licenciatura en Educación Física. Diseño curricular 2004*. Montevideo. Recuperado de <<http://isef.edu.uy/wpcontent/uploads/2016/04/LEFDISE%C3%91%C3%91CURRICULAR-2004-A-WEB.pdf>>.
- (2017). *Licenciatura en Educación Física. Diseño Curricular 2017*. Montevideo. Recuperado de <<http://isef.edu.uy/wp-content/uploads/2017/02/Plan-de-Estudios-2017.pdf>>.
- LAVEGA BURGUÉS, P., y OLASO, S. (2007). *1.000 juegos y deportes populares y tradicionales. La tradición jugada*. Barcelona: Paidotribo.
- LAVEGA, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. España: Inde.
- LEMA, R., y MACHADO, L. (2015). *La recreación y el juego como intervención educativa* (segunda edición). Montevideo: Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MANTILLA (2000). De juegos a juegos: los juegos y la experiencia de jugar. En RAMOS y MARTÍNEZ (coordinadores), *Diversas miradas sobre el juego*. Distrito Federal: Tierra Firme.
- MANTILLA, L. (1991). El juego y el jugar, ¿un camino unilateral y sin retorno?. En *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, IV (12), 100-123. México DF: Universidad de Colima.
- MEC y CCEPI. Ministerio de Educación y Cultura, y Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2014). *Marco Curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayos. Desde el nacimiento a los seis años*. Montevideo, Uruguay.
- NAKAYAMA, L. (2018). *El juego como contenido de la educación física. Construcción y resignificación en la práctica docente* (tesis para optar por el grado de magíster en Educación Corporal). Universidad Nacional de La Plata.
- PANTOJA, A. (coordinador) (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- PAVIA, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2008). Qué aprendemos a enseñar del juego. *Revista Educación Física y Deporte*, 27(1), 11-14.
- RIVERO, I. (2010). Aprender a enseñar juegos motores con otros. De saber jugar a intervenir como profesor de educación física. *Educación Física y Ciencia*. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439942654006>>.
- (2016). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Revista Enraonar*, 56 (49-63).
- (2012). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: una investigación para la didáctica del jugar en educación física* (tesis doctoral). Memoria Académica, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>>.

- RIVERO, I., y DUCART, M. (2017). *El juego en la formación docente. Acerca del juego como recurso*. Río Cuarto: Unirío.
- RON, O., PAIVA, F. (2003). El campo de la educación física. En V. BRACHT y R. CRISORIO (coordinadores), *La educación física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.
- ROUSSEAU, J. (1969). *Emilio o de la educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- SAREDO, F. (2019). *El juego en la práctica docente de educación física en las escuelas de práctica de Paysandú*. Universidad Europea del Atlántico.
- SARLÉ, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza* (segunda edición). Buenos Aires: Paidós.
- (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Infancias Imágenes*, 10(2), 83-91.
- (2015). *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos de los juegos en la educación infantil* (tercera edición). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ; RODRÍGUEZ SÁENZ, I.; RODRÍGUEZ, E. (2010). *El juego en el nivel inicial: fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- SARNI, M. (2011). *Modelos didácticos en educación física escolar*. Montevideo: Universidad de la República.
- SAVIANI, D. (1985). *Escola e democracia* (sexta edición). São Paulo: Cortez Editora.
- SCHEINES, G. (2017). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Espiritu Guerrero.
- SCHILLER, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre* (edición bilingüe). Barcelona: Anthropos.
- SILVA OCHOA, H. (1999). Paradigmas y niveles de juego. En J. L. RAMOS (coordinador), *Juego, educación y cultura*. México DF: Escuela Nacional de Antropología e Historia, Conaculta.
- SOARES, C. (1996). Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, 2, 6-12.
- SOSA, L. (2008). El juego y el jugar: sobre la experiencia personal y la trayectoria profesional de un gran maestro. *Revista Educación Física y Deporte*, 27(1), 17-20.
- VAQUERO BARBA, Á. (2005). La formación del profesorado de educación física: algunas cuestiones. *Retos*, (7), 35-41.

CAPÍTULO 2



Miradas de la educación física desde el campo profesional

El título del capítulo constituye en sí mismo una provocación para invertir el pensamiento hegemónico de la modernidad occidental, porque cuestiona la tensión entre regulación y emancipación construida como concepción eurocéntrica colonialista. Por consiguiente, el desafío de construir un pensamiento decolonial para entender el sentido de la educación física desde la práctica profesional exige la reflexión crítica emergente de prácticas singulares en espacios situados temporal, espacial y socialmente. Este pensamiento coloca a los profesores como agentes de una acción educativa histórica, cultural y política que nos lleva a recuperar algunas reflexiones del pedagogo argentino Alfredo Furlan (1989).

Hace varias décadas, el autor nos invitaba a pensar el espacio educativo como una zona de intervención intencional de la práctica de educadores dispuestos a incursionar en un debate crítico acerca de lo que hacen y no hacen, acerca de cómo lo hacen y para qué lo hacen. Implica, por un lado, hacer posible la construcción de lo educativo en el diálogo, la confrontación y la negociación argumentativa, y, por otro, autorizar la palabra de los agentes educativos para hablar y reflexionar acerca de las prácticas educativas en las cuales son actores y autores. Devela, así, su interés en superar ciertos conflictos de exterioridad causados por discursos tecnocráticos conservadores que no resuelven los problemas educativos que denuncian. Desde esta perspectiva, se configura un espacio educativo como diálogo entre culturas, lo cual lo reconfigura como un lugar de interrupción de aquellas prácticas tradicionales heredadas. Es decir, pone en discusión las experiencias rutinarias históricamente legitimadas que se resisten al cambio. Se trata de un espacio de trabajo reflexivo en el que los docentes despliegan

su lucha por propiciar experiencias auténticas (Freire, 1994) e instalar condiciones de posibilidad para las prácticas de investigación educativa y producción de conocimiento (Achilli, 2008).

Ahora bien, investigar la práctica educativa en el siglo XXI exige asumir un doble desafío: estar dispuesto a constatar la existencia y la continuidad de algunas ausencias pedagógicas y, a la vez, aceptar el riesgo de entender la práctica como ecología de saberes que incluye varios niveles de traducción cultural (Santos, 2010). En este escenario coexisten las prácticas de enseñanza y las prácticas de investigación del docente. Se establecen interacciones dialécticas entre ambas funciones profesionales que permiten desestructurar un paisaje educativo naturalizado y regulado por relaciones de poder para develar condicionamientos ideológicos, epistemológicos, contextuales, políticos e históricos (Giroux, 2004). Son prácticas profesionales que parten de la convicción de que todo conocimiento implica una forma de autoconocimiento construido a través de la actividad intelectual colectiva inserta en la experiencia social concreta. Es una praxis transformadora que se reinventa en comunidades educativas autocríticas y apuesta a la participación democrática y el compromiso ético con la emancipación social y cultural.

Situados en el contexto de la educación superior, el dilema consiste en pensar cómo construir conocimiento con el mundo fuera de la universidad para que no quede aislada, produciendo para sí misma, de espaldas a la sociedad y sin poder de incidencia en los procesos de transformación. Por consiguiente, es impostergable asumir el compromiso de contribuir con la creación de una sociedad menos desigual y con mayor justicia social. Nos convoca a pensar las prácticas profesionales universitarias en clave de alteridad para construir relaciones pedagógicas dialógicas tanto en la actividad presencial como en la virtual. Se trata de escuchar, dar la palabra e intervenir pensando la enseñanza a partir de la desigualdad humana como experiencia de reconocimiento recíproco (Honneth, 1997). Exige ir más allá en la posibilidad de tener confianza y respeto por nosotros mismos para construir relaciones crítico-reflexivas con el saber, lo que, según Laclau (2011), constituye el agenciamiento humano de lo inesperado. Significa reivindicar al docente como agente cultural comprometido con la sociedad en clave de interacción histórica, social y política.

La lectura crítica de la práctica profesional docente está atravesada por la desestabilización, el cuestionamiento y la problematización del espacio educativo en tiempos de incertidumbre. Desde esta perspectiva, se convierte en un escenario para la praxis que se configura en experiencias de formación y transformación (Bárcena, 2005). Visibiliza lo que nos pasa a quienes habitamos el mundo y, a la vez, da

cuenta de la participación que hace que algo pase. Ser actor y autor de la experiencia educativa pone al hombre en la encrucijada de pensar al otro como persona que se sabe perteneciente a un lugar o, por el contrario, se ubica en un no lugar (Augè, 2000). La conciencia de estar en un no lugar habilita la búsqueda de la transformación como humanización, como forma de insertarse críticamente en la sociedad y la cultura, lo que constituye el desafío de organizar la participación, encontrar algo que nos movilice y, en proximidad con otros participantes, reconocer la multirreferencialidad de la práctica educativa como praxis cultural.

Para el caso de la enseñanza de la educación física en particular, cualquier proyecto emancipatorio plantea desafíos importantes. Más aún cuando las prácticas de resistencia suponen la habilitación de una epistemología histórico-material que construya a partir de ellas, de las propias prácticas, que se enfrente a ellas y habilite los procesos dialécticos a los que referimos, y, sobre todo, cuando esas prácticas son en su mayoría de génesis occidental y cargan en su interior su núcleo mítico ontológico (Dussel, 2018), el que parece inquebrantable. Esto último se asocia con la fuerza reproductiva con que se han instalado las prácticas asociadas a la cultura del movimiento en el Sur occidentalizado (Bracht, 2005) y lo que esas prácticas vienen validando, lo que han legitimado en cuanto a sentidos, instalando supuestos *a priori*.

Los deportes, los juegos y las gimnasias (Soares C., 2006) vienen siendo en la educación física sus objetos incuestionables. De su mano deviene una herencia asociada a su enseñanza, también con europeos y con una potencia reproductiva incuestionable. El valor civilizatorio de esos objetos los ubica en América de la mano de los procesos históricos de la globalización y ha restringido durante años la posibilidad de producir conocimiento en torno a ellos y a su enseñanza (Soares C. L., 1996). La práctica heredada reproduce a la vez que borra progresivamente los legados locales, instalándose e instalando códigos morales (2016) y legitimando relaciones productivas a partir de su potencial para favorecer su reproducción. Esas prácticas cargan, entonces, con los sentidos que justifican la desigualdad, con formas de la injusticia que se manifiestan a través de ese hacer heredado y occidental, el que se ha movido por la historia de la mano de las relaciones productivas del capitalismo neoliberal (McLaren, 2005). Su problematización y crítica demandan, en ese sentido, un compromiso moral y una construcción ética particular, también material (Dussel, 2016), concreta y asociada a los escenarios de actuación de los docentes y a su raíz ontológica, a su ser local. En ese sentido, cualquier práctica local y contrahegemónica habilita escenarios de transformación que deberán superar la abstracción que significa el

recorte cultural como extracto particular y visibilizar el marco en el que se construye su dependencia dialéctica con el escenario general, con el mundo en su conjunto.

Las luchas abstractas recortan horizontes y enquistan procesos porque invisibilizan la contradicción central. Cualquier crítica se denuncia inocente si no regresa al espacio material de donde parte, si no retorna sobre la praxis para transformarla y si no dibuja su marco de acción a la luz de las dinámicas de los modelos productivos. Hablar de educación sin hablar de neoliberalismo es insuficiente, desde cualquier perspectiva. Imaginemos, si no, la crítica sobre el deporte o las gimnasias que se consumen y se enseñan sin conectarlos al capitalismo. Imposible. El escenario nos plantea transformaciones prácticas y nos demanda la producción de conocimiento local. Nos impone repensar los viejos dogmas para instalar el debate en el campo, único escenario de transformación posible y espacio real de construcción con el otro. La producción demanda ser con el otro y para el otro, porque su acción es recursiva y transformadora (Carr y Kemmis, 1988), y porque, además, los procesos emancipatorios se asumen colectivos. El texto no transforma sino promoviendo el devenir dialéctico de la praxis, habilitando la superación permanente del hacer, un hacer que se orienta sobre la búsqueda de condiciones de justicia materiales, que recupera la historia de los vencidos y los ubica en el mundo (Benjamin, 2018).

En este marco, las narrativas de la investigación educativa presentada por los autores evidencian sentidos educativos de una realidad cultural plural en devenir. Los trabajos trascienden la dimensión de lo visible de la práctica profesional docente incursionando en los niveles ocultos de la acción humana. Los autores consiguen comunicar interpretaciones e interacciones de historias personales y colectivas en las cuales se construyen identidades, significados y saberes de la docencia desde una perspectiva crítico-transformadora.

En el primer artículo, titulado «Humanizar a la persona mayor desde una perspectiva ética», el profesor de Educación Física José Luis Correa Rocha pone de manifiesto la urgencia de pensar la práctica pedagógica como humanización. Esta opción político-pedagógica lo lleva a reivindicar el derecho a la educación de la persona mayor como agente de su formación y propone implementar una política educativa desde una ética emancipadora que permita superar la concepción asistencialista y alienadora de la modernidad y la posmodernidad.

En el segundo artículo, «e-educación física: reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones», la magíster María Teresa Oltolina

Giordano se sitúa en la actual coyuntura de pandemia y en una temporalidad en la cual las tecnologías digitales han colonizado el mundo de la vida. A partir de allí, se dispone a repensar la formación y las tareas del docente, así como los desafíos que implica el uso pedagógico de las TIC en el campo de la educación física.

En el tercer artículo, «O projeto conexão educação física: formação docente em/na rede», de la doctora Gabriela Baranowski Pinto y el licenciado en Educación Física Luiz Gustavo Nicácio, encontramos un trabajo escrito desde la autorreflexión en un proyecto de extensión interinstitucional e interdisciplinario. Es relevante señalar que se fundamenta en una concepción crítica de la experiencia de extensión vinculada a la concientización y el empoderamiento cultural de las clases populares y en coordinación con la enseñanza y la investigación. Da cuenta de los condicionamientos que atraviesan su desarrollo y las formas de reinventar el proceso para superar los momentos de inmovilización para orientarse al cambio social y a la mejora de las condiciones de vida.

En el cuarto artículo, «El giro erótico en la educación física. Potencialidades y urgencias surgidas en una investigación crítica y poscualitativa en la formación docente», del doctor Sebastián Adolfo Trueba, se presentan reflexiones emanadas de la investigación narrativa sobre la matriz tradicional de formación de profesores de educación física. Los cuestionamientos derivan en una propuesta que problematiza la formación docente en clave de derechos humanos, en busca de lo que denomina *giro erótico en la educación física*. Desde esta perspectiva, profundiza en la experiencia de vida que moviliza y despierta el interés de aprender entre el deseo y el placer.

El hilo conductor de estos cuatro trabajos es una mirada crítica de la identidad profesional docente que reinventa la práctica educativa y se reinventa en la experiencia narrativa. Se involucran en la praxis que se conforma en diferentes espacios educativos: el escolar, el de la formación de profesores y el del adulto mayor. Los autores dan cuenta de un trabajo intelectual inmerso en el entretejido de relaciones académicas situadas en contextos concretos.

*José Luis Corbo
Nancy Salvá*

Referencias

- ACHILLI, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editores.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- AUGÉ, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la so-bremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BENJAMIN, W. (2018). Sobre el concepto de historia. En W. BENJAMIN, *Iluminaciones*. Barcelona: Taurus.
- BRACHT, W. (2005). Cultura corporal, cultura de movimiento ou cultura corporal de movimiento. En M. SOUZA JUNIOR, *Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica* (97-106). Recife: Editora da Universidade de Pernambuco.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- DUSSEL, E. (2016). *14 tesis de ética*. Madrid: Trotta.
- (2018). *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- FURLAN, A. (1989). La formación del pedagogo. Las razones de la institución. En D. DUMAR, *El campo pedagógico*. Montevideo: La Educación del Pueblo.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HONNETH, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- LACLAU, E. (2011). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- MCLAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México DF: Siglo XXI.
- SANTOS, B. D. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- SOARES, C. L. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En R. ROZENGARDT, *Apuntes de historia para profesores de educación física* (223-241). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (1996). Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, (2), 6-12.

Humanizar a la persona mayor desde una perspectiva ética

JOSÉ LUIS CORREA ROCHA

Deberíamos detenernos a pensar en el contraste entre la habilidad humana para lograr una mayor longevidad y la escasa capacidad que hemos tenido para agregar vida a los años que hemos ganado.

Paul B. Baltes

Presentación

El presente trabajo aborda las prácticas corporales y el marco de regulación ético que vincula el trabajo del licenciado en Educación Física con las personas mayores. Desde este lugar, se propone analizar y cuestionar los discursos y las prácticas hacia las personas mayores de los docentes y los pseudodocentes, así como de quienes toman decisiones o asumen algún tipo de rol en relación con la persona mayor. Estrictamente, no se debería hablar de persona mayor, sino de persona. Sin embargo, la pérdida de dignidad en el tratamiento que esta recibe merece enfatizar la vida humana en una etapa en la que ya no se considera productiva para la sociedad y se experimenta, más bien, como una carga. Desde el planteamiento kantiano, la persona humana «no es una cosa y, por tanto, no es algo que pueda ser usado meramente como medio, sino que tiene que ser considerado siempre en todas nuestras acciones como fin en sí mismo» (Kant, [1785] 2012, 190). La cosificación de la persona consiste, obviamente, en tratarla como un medio y no como un fin en sí mismo.

Desde la ética, convengamos en tratar a la persona mayor como un fin en sí mismo. El tratamiento de la persona mayor como un medio implicaría tomarla como un recurso para satisfacer determinados intereses, que llamaremos *empíricos*. Esto significa que son intereses de los que depende nuestra propia felicidad, según nuestras circunstancias particulares de existencia. Desde la perspectiva kantiana, el tratamiento del ser humano como fin en sí mismo implica una exigencia formal y responde a las circunstancias. Por un mandato de la razón, la persona debe ser tratada con respeto, independientemente de los beneficios que se puedan obtener de su utilización como medio. Varios son los actores que, en su práctica profesional, intervienen operando solo desde lo empírico.

Los entrenadores, los instructores o los acompañantes de las personas mayores intervienen en su vida sin garantías éticas en el ejercicio de su trabajo profesional. Sí es común actuar desde los sentidos (desde condicionamientos empíricos), satisfaciendo intereses personales; por ejemplo, ganar prestigio o dinero, sin considerar a las personas —en nuestro caso específico, a las personas mayores— como merecedoras de respeto y portadoras de dignidad.

Persona mayor y ética

El trabajo se enmarca en una perspectiva ética y es acompañado por un marco de reflexión sobre la forma en que es tratada, discriminada y abusada la persona mayor. Esto no significa que la situación planteada desde una mirada psicosocial indefectiblemente sea vivida como una situación de caída o crisis. Paralelamente, este trabajo se justifica en dos escenarios. Por un lado, la persona mayor a la que, tomando en cuenta su situación, se la etiqueta como persona envejecida, quien vive sus días de forma cada vez más aislada, situación que se ve agudizada en ambientes en los que las personas mayores pasan sus días fuera del ámbito familiar, como residenciales o geriátricos (también identificados como casas de salud). Es importante destacar que lo anterior se relaciona directamente con la eventualidad de ver acrecentada la posibilidad de riesgo asociado a la salud mental de las personas mayores. Por otro lado, nos preguntamos cuál es el marco de regulación ético que vincula al licenciado en Educación Física que interviene con personas mayores.

El presente trabajo pretende abrir la posibilidad de reflexionar críticamente sobre la forma en que el licenciado en Educación Física se vincula desde el punto de vista profesional con las personas mayores. Remitiremos a Kant, ya que la ética kantiana es formal, porque prescinde de elementos empíricos y se funda de manera exclusiva en la razón como el elemento determinante de la acción. Se trata de una ética estrictamente racional, determinante de leyes éticas como fundamento del comportamiento, las costumbres y las formas de vida obligatorias pero, al mismo tiempo, libres.

Considero oportuno señalar que hace falta que se considere a la persona mayor en su dignidad, que no debería menguar con el pasar de los años ni con el aparente deterioro de la salud física y mental. Por otra parte, está instalada en nuestra sociedad una cultura en la que el valor de la persona cobra significado en la juventud, desde la eficiencia, la vitalidad física y un buen estado de salud. La experiencia, el trabajo de campo, me ha llevado a pensar que, cuando falta esta visión positiva,

es fácil que se margine a la persona mayor y esta se vea relegada a una situación de angustia y soledad. Entonces, cabe preguntarnos: la estima que la persona mayor tiene de sí misma, ¿no depende, acaso, en buena parte, de la atención que recibe de la familia, las instituciones y el conjunto de la sociedad?

Kant examinó aquello a lo que llamamos *bueno* y señaló que podría brindarse todo un catálogo de cosas buenas como deseables. El ser inteligente o tener ingenio son cosas tan apreciadas como el ser tenaz o tener coraje. Uno puede acumular muchos talentos, como tener un buen temperamento, pero ninguno de esos dones de la naturaleza sirven cuando no están determinados por una buena voluntad y son malversados por una mala voluntad, ya que nuestro querer y saber es lo que nos imprime uno u otro carácter, según se los administre de uno u otro modo (Aramayo en Kant, [1785] 2012, 28).

Tratándose de personas mayores, con frecuencia podemos observar —particularmente en los centros de atención de larga estadía, los residenciales y las casas de salud— la mala voluntad de quienes deben atender al adulto mayor. En muchos casos la atención se traduce en un mero trámite, como ya hemos señalado: pasan a ser una mercancía y se los caracteriza como seres carentes de humanidad.

Continuando con la exposición, cada uno de nosotros somos portadores de dignidad humana. La dignidad es una atribución propia de todo ser humano, una instancia moral que distingue al ser humano de los animales y lo ennoblece ante las demás criaturas. Nuestra obligación, como personas en primera instancia y como docentes, es no negar la dignidad de la humanidad en nuestra propia persona. En tal sentido, en la medida en que niego o lesiono la dignidad del otro —en este caso, de un adulto mayor—, con inoperancia, tratándolo como una cosa o una mercancía, dado que no se trata de nada intercambiable, daño también a la humanidad en mi persona y la del otro (Dorando, 2010, 43). El respeto absoluto e incondicional que debemos a nuestras personas mayores no debería ser afectado por instancias arbitrarias ni relaciones de poder. De ahí que la dignidad humana pertenece a todo hombre por el solo hecho de pertenecer a la especie humana (Dorando, 2010, 43).

Como sostiene Kant, la dignidad humana pasa por los niveles de autonomía asociados a la ética, y la ética es entendida como la capacidad de determinación racional de nuestros actos desde una perspectiva estrictamente formal, es decir, independiente de las consecuencias (no debo prometer en falso, aunque de mi promesa dependa salvarle la vida a una persona, por ejemplo). Quizás, para problematizar, debería-

mos preguntarnos: ¿qué pasa cuando las personas mayores padecen demencia senil o con las personas que no pueden desplazarse por sus propios medios?, ¿carecerían de dignidad?

Síntesis

Desde la perspectiva kantiana, cualquier determinación externa con la que se pretenda excluir a las personas en general y a las personas mayores en particular —hecho bastante frecuente, tratándose de la atención que reciben— debería ser considerada contraria a la ética, puesto que respondería a criterios empíricos, no morales. Pero en una situación en la que la persona no puede desplazarse por sus propios medios, no necesariamente carece de la capacidad de determinación racional de su voluntad y, por lo tanto, aún sería portadora de dignidad. Pero en el caso de la demencia senil, por la que es incapaz de una determinación racional de la voluntad, ¿no sería igualmente merecedora de respeto? Pienso que, como integrantes de un reino universal de fines, en el que somos legisladores (establecemos fines según criterios éticos racionales) y miembros (nos sometemos a las leyes morales que establecemos), corresponde a quienes tienen intacta su capacidad racional (al menos en potencia, aunque suela estar ausente en el acto) determinar éticamente sus acciones en la tarea de intervenir en la vida del adulto mayor.

Estamos ante un importante desafío, ya que en el Estado uruguayo no existen las políticas necesarias para crear un marco legal que regule la atención del profesional de la salud (incluida la intervención desde la educación física) para asegurar una atención digna a las personas mayores. La tarea no es menor. Habrá que trabajar duro desde varios sectores de la sociedad para que las personas mayores sean parte de la sociedad y del reino universal de fines del que habla Kant, sin tener que transitar el camino de ver degradada su dignidad por el tratamiento que reciben y la estigmatización o la subestimación de las que con frecuencia son víctimas y que debilitan su autonomía.

Bibliografía

- CORREA J. L. (2018). *La recreación como estrategia de intervención en psicogerontología* (trabajo final de la Diplomatura en Psicogerontología). Facultad de Psicología, cohorte 2016.
- DORANDO J. MICHELINI (2010). Dignidad humana en Kant y Habermas. *Revista Anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas*, 12(1), 41-49.
- KANT, I. (2012, primera edición de 1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.

Reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones

MARÍA TERESA OLTOLINA GIORDANO

Introducción

Este trabajo se originó en la confluencia de la crisis sanitaria que afecta al mundo desde fines del año 2019 y los abordajes de los proyectos de investigación *Educación física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*,¹ cuyo centro principal de atención fuera la matriz de dimensiones que concurren para facilitar u obstaculizar las variadas maneras de actuación docente de los profesores de educación física de escuelas públicas secundarias de la ciudad de La Plata, y *Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación Inicial de profesores en educación física en la UNLP*,² centrado en las tensiones entre la teoría y la práctica y entre la didáctica y los saberes a enseñar y transmitir a les docentes del Profesorado en Educación Física y la Licenciatura en Educación Física. Ambos proyectos se anclan en las líneas de estudio del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES)³ y la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar,⁴ entre otros antecedentes.⁵

A partir de la revisión de producciones originales de autores corporativos y no corporativos, se comparten aquí algunas reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), relación precipitada por las medidas de distanciamiento social que debieron adoptarse como consecuencia de la situación sanitaria aún en desarrollo. En respuesta, el conjunto de la docencia debió hacer frente a un cambio radical de paradigma educativo, tecnomediando parcial o totalmente sus prácticas educativas al tener que reemplazar la tradición presencial en espacios físicos centra-

1 Proyecto tetraanual 2016-2019. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy765>>.

2 Proyecto tetraanual (en ejecución) 2020-2023. Recuperado de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.995/py.995.pdf>>.

3 Recuperado de <<http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cices/>>.

4 Recuperado de <<https://www.facebook.com/Reiipefe/>>.

5 Otros antecedentes pueden consultarse en la descripción del referido proyecto.

lizados por la enseñanza remota en aulas extendidas y digitalizadas. Este cambio de modelo educativo representó un desafío mayor para la docencia de países desfavorecidos, como la Argentina, con profundas fracturas sociales, incluida la digital. En particular, la situación de los profesores de educación física escolar se presentó aún más compleja. Además de los obstáculos propios de la brecha digital, sus prácticas de enseñanza, arraigadas en el formato educativo clásico en el momento de la suspensión de la presencialidad escolar, no guardaban el mismo nivel de permeabilidad tecnológica que el de la mayoría de las asignaturas curriculares.

Sin embargo, las competencias digitales requeridas para afrontar la distancia no entrañan saberes diferentes a los que aplican a los docentes de otras áreas disciplinares ni su uso en las prácticas escolares implica necesariamente una tergiversación de su naturaleza. Por el contrario, los supuestos teóricos desarrollados en torno al aprendizaje digital⁶ y basados en el fenómeno de la web 2.0,⁷ como el de las comunidades de investigación (COI), el conectivismo y el modelo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK), aplican al universo de la educación, independientemente de los dominios del conocimiento, los niveles en que se organizan los sistemas educativos y los campos disciplinares. En consecuencia, se considera que la vinculación de las TIC con la enseñanza de la educación física escolar, con la aplicación de estrategias formativas, como la narrativa transmedia y la ludificación (emergentes, a su vez, de las concepciones teóricas antes mencionadas), podría favorecer los cometidos específicos del área y aportar a la formación integral y autónoma de los estudiantes en términos del desarrollo de diferentes estrategias de pensamiento y acción, acordes a los requerimientos sociales actuales.

Educación, educación física escolar y digitalidad

A partir de los 90, la tecnología electrónica digital aplicada a la información y la comunicación, con su propia lógica de tiempo y espacio, se expandió vertiginosamente, envolviendo al universo de las relaciones sociales. Comenzaba el auge del tercer entorno, como llamó el filósofo Javier Echeverría (2001) a este espacio no físico, propio de la sociedad

6 Se entiende por *aprendizaje digital* o *e-learning* el conjunto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen a través de Internet.

7 Desarrollada a fines del siglo pasado por Tim O'Reilly, permitió, a partir de interfaces de usuario enriquecidas, intuitivas e interactivas, la cooperación y el intercambio de datos entre internautas. Recuperado de <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=5>.

de la información, que, según el autor, no supuso un desplazamiento de los espacios propios de las comunidades rurales y urbanas, sino que se superpuso a ellos. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las políticas educativas, no fueron ajenos a esta revolución tecnológica vertiginosa y envolvente, aunque heterogénea en cuanto al grado de penetración social en los distintos lugares del mundo. Transcurriendo la cuarta década desde el inicio de esa suerte de colonización global y popular del tercer entorno, un nuevo capítulo comenzó a escribirse en la historia mundial, signado por los cambios que debió afrontar la mayoría de las actividades humanas, conforme se aplicaban las medidas sanitarias adoptadas por el concierto de las naciones y los organismos internacionales para detener la propagación del SARS-CoV-2. Las actividades propias del universo educativo no fueron ajenas a esos cambios. Los procesos formales de enseñar y aprender se liberaron súbitamente de su confinamiento a un espacio físico.

Para muchos educadores de países de Latinoamérica —Argentina entre ellos—, desfavorecidos por antiguas fracturas sociales, incluida la digital, la situación supuso un desafío mayor que para los de otras comunidades mejor posicionadas tecnológicamente, tanto en materia de conectividad como en materia de competencias digitales y su aplicación en el terreno educativo. Ellos debieron adquirir, profundizar y ampliar rápidamente sus competencias acerca de las TIC para sostener los procesos formativos. Si bien el desafío competencial afectó todas las áreas disciplinares escolares, algunas ya contaban con antecedentes en algún grado de inmersión tecnológica y en el uso de modelos educativos hibridados, por lo que se puede suponer que sus docentes se encontraban más fortalecidos para integrar totalmente la tecnología a sus metodologías educativas.

En el caso de la educación física escolar, en el momento de la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional, la relación tecnopedagógica no tenía el mismo nivel de permeabilidad tecnológica que en otras áreas curriculares. Estas circunstancias diferenciales podrían ser consecuencia de la conjugación de factores macro y microsociológicos que operan sobre ella. En cuanto a los del primer tipo, influirían principalmente las políticas públicas (como la estructura de la formación de grado y de las capacitaciones en servicio), la especificidad disciplinar (por caso, las transformaciones epistemológicas del campo), su objeto (la enseñanza y la transmisión de prácticas corporales) y el contexto laboral (incluido el empleo plurinivel).⁸ En cuanto a los

8 La asignatura es una de las que se incluyen en los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, lo que impone a sus docentes la elaboración de recursos, estrategias y actividades para grupos etarios muy distintos.

del segundo tipo, gravitarían la cultura escolar (que en muchos casos ha naturalizado el desarrollo de las clases en espacios no áulicos, con pocas y a veces inadecuadas posibilidades presenciales de abordar la materia desde otros lenguajes y perspectivas) y cuestiones de índole personal de los docentes, como sus experiencias laborales, su formación y su actualización extracurricular. Sobre este último factor social, hay estudios (como los de Baek, Keath y Elliott, 2016; Kretschmann, 2015) que evidencian, por un lado, cierta resistencia de docentes de educación física escolar a la integración de las TIC (por diversos motivos, algunos de los cuales ya se mencionaron en párrafos anteriores); por otro, que cuando sí las incorporan a su quehacer profesional en la escuela, a menudo lo hacen para resolver tareas escolares administrativas y, en caso de aplicarlas a las tareas pedagógicas, desde una perspectiva predominantemente tecnocentrada, usualmente replicante de prácticas tradicionales, como la medición de resultados y el registro multimedia de *performances*.

Ante este entramado de factores, también se han producido trabajos (Ferrerres, 2011; Prat, Foguet y Rodríguez, 2013) que permiten conjeturar que la escasa implicación de las TIC en la enseñanza de la educación física escolar, si bien con características locales diferenciadas según la interrelación de esos mismos factores, puede estar geográficamente extendida, pero, a la vista de la tecnologización digital de las sociedades actuales y el extraordinario evento sanitario mundial que atraviesa a los sistemas educativos, es de esperar que se revierta poco a poco.

Procedimiento de análisis

Esta comunicación es el producto de una indagación literaria de problemas, tensiones, obstáculos y posibilidades percibidos en torno a la sustitución total o parcial del modelo educativo tradicional presencial a raíz de la crisis sanitaria que sorprendió al mundo en 2019 y causó interrogantes en cuanto a las competencias digitales de los docentes de educación física escolar necesarias para enfrentarla. La tarea se llevó a cabo a partir de la recopilación, la organización, la interpretación y la contrastación de documentación alojada en repositorios institucionales académicos nacionales e internacionales, bases de datos especializadas, sitios web de organismos públicos, entre otros recursos electrónicos e impresos que abordan los temas nodales del trabajo, como la vinculación entre las TIC y la educación física escolar, las competencias digitales de los docentes del área, las experiencias de mediación tecnológica de la educación física escolar, las tendencias educativas

emergentes, las posiciones teóricas que las sustentan y toda otra información que resultara directa o indirectamente valiosa para esta investigación documental.

El rastreo de fuentes digitalizadas se realizó implementando estrategias de recuperación de información a partir de filtros como el idioma, expresiones de búsqueda, el formato de los documentos y la disponibilidad completa de su contenido. En cuanto al alcance temporal de la información a recuperar, se consideraron períodos más extensos en lo concerniente a los conceptos fundacionales de la educación electrónica a distancia, mientras que se tomaron intervalos temporales más acotados y actualizados en aquellos subtemas en permanente evolución, como los relativos a la inclusión tecnológica en la educación física escolar. Por último, cuando fue posible, se prefirieron fuentes de primera mano, que resultaron más coincidentes con los criterios de rastreo y con mejor *ranking* en los sistemas utilizados.

Análisis

Aunque pareciera que en el modelo educativo a distancia los imperativos sociales y pedagógicos propios de la profesión docente no son diferentes de los del paradigma tradicional presencial, la integración de las TIC impone modificaciones en el perfil de los docentes⁹ y, por ende, en sus competencias profesionales. Como señala Fainholc (2007), esta reconfiguración del rol docente no se limita al dominio de las tecnologías duras y blandas,¹⁰ sino también a la comprensión de lo invisible que ellas pueden aportar en la formación del estudiantado en términos de desarrollo de diferentes estrategias de pensamiento y acción.

Revisión conceptual de las competencias docentes

En este punto puede resultar útil hacer un breve repaso conceptual de lo general a lo particular, partiendo de la noción de competencia, de las relativas a la profesión docente y su clasificación, de las competencias digitales y su relación con las informacionales, así como de los estándares internacionales que las categorizan y describen, cerrando la revisión con las competencias digitales docentes en el ámbito de la educación física escolar.

9 Y su contrapunto, los perfiles de los y las estudiantes.

10 En referencia a los recursos físicos y lógicos de un sistema informático y telemático.

En la literatura hay acuerdo acerca del significado de *competencia*. Se considera que «ser competente en un campo de la experiencia humana en un momento y contexto determinados significa que se dispone de un entramado de ideas y conceptos, procedimientos, valoraciones, creencias, hábitos, costumbres y emociones que permiten actuar eficazmente» (Oltolina, 2015, 106). Según el informe Delors¹¹ (Delors *et al.*, 1996), esta perspectiva de las competencias como una conjunción de todos los dominios del conocimiento —aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser—, cuenta con un amplio aval entre los investigadores y las organizaciones que se ocupan del tema (Blanco, 2009; González y Wagenaar, 2003; OCDE, 2005; Rodríguez Zambrano, 2007; Rué Domingo, 2007).

En cuanto a la clasificación de las competencias consideradas propias de la profesión docente, se han desarrollado diversas propuestas individuales y colectivas, nacionales y regionales, que constituyen estándares con un doble propósito: por un lado, actúan como modelos referenciales para la identificación y la descripción de las distintas competencias; por otro, actúan como nexo entre el conocimiento académico producido y las políticas educativas. En palabras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008, 4), dichas propuestas «pueden contribuir a orientar el desarrollo de capacidades y competencias específicas del personal docente, que se adecuen tanto a la profesión como a las metas nacionales de desarrollo económico y social». El criterio que cuenta con mayor consenso geográfico e institucional propone una clasificación según los contenidos de las competencias docentes, que las organiza en genéricas,¹² transversales a todos los campos disciplinares¹³ (entre las que se incluyen las competencias digitales, como se expondrá a continuación) y específicas, propias del espacio de estudio de cada disciplina.

Enfoque informacional de las competencias digitales y estándares para docentes

Antes de llevar la atención hacia el tema de las competencias digitales, conviene tener presente que entre el conjunto mayor de las competencias genéricas a las que aquellas pertenecen se ubican las llamadas

11 Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI para la Unesco, presentado en 1989 y llamado así por su director, Jaques Delors.

12 Existen propuestas de denominaciones variadas para estas competencias, tales como *claves* o *básicas*, todas coincidentes en significación.

13 Implican elementos instrumentales (como la organización), personales (como la eticidad) y sistémicos (como la adaptación al contexto).

competencias informacionales (o ALFIN, acrónimo de *alfabetización informacional*). De acuerdo a la Association of College & Research Libraries (2001), las competencias informacionales constituyen una plataforma para el aprendizaje a lo largo de la vida, son comunes a todas las áreas del saber y a todos los ambientes de aprendizaje. Incluyen las habilidades necesarias para reconocer la necesidad de información y en qué lugar hallarla (bibliotecas físicas y digitales, medios de comunicación, etcétera), interpretarla en los distintos formatos en que pueda presentarse (gráfico, textual, audiovisual, etcétera), filtrarla, evaluarla y aplicarla eficazmente.

Desde este enfoque, con el paso del tiempo las competencias digitales¹⁴ han dejado de ser reconocidas solo por su dimensión instrumental y la literatura coincide en considerarlas desde una perspectiva informacional, dado que, como apuntan Valenzuela González y Valerio Ureña (2011, 141), «requieren más que la mera habilidad para utilizar un *software* o para operar un mecanismo digital; requieren una gran variedad de complejas habilidades cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales, las cuales son necesarias para poder funcionar efectivamente en ambientes digitales». En la misma línea, Fainholc (2004, 42) señala: «Nuestra sociedad local y global es cada vez más digital y necesita otras competencias de gestión de la información». Por su lado, la OCDE (2010) sostiene que las TIC resultan de gran utilidad para realizar muchos de los procesos involucrados en la gestión del enorme caudal de información circulante en la actualidad, situación que hace necesario considerarla desde un doble enfoque: la información como fuente (búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación) y la información como producto (reestructuración de la información y creación de nuevo conocimiento).

También la Unesco (2008) presentó una guía de competencias TIC para docentes,¹⁵ estructurada en tres niveles: nociones básicas en las TIC (por ejemplo, saber dónde, cuándo y cómo utilizarlas), profundización del conocimiento (por ejemplo, crear y sostener ambientes virtualizados de aprendizaje flexibles o personalizados) y generación de conocimiento (por ejemplo, implementar comunidades de conocimiento basadas en las TIC). Más recientemente, la International Society for Technology in Education (ISTE, 2017) ha actualizado sus estándares para docentes. Sostiene que representan un cambio evolutivo en su profesionalidad

14 También conocidas como *competencias TIC*, ALFIN (alfabetización informacional), etcétera.

15 Los estándares Unesco de competencia en las TIC para docentes fueron pensados inicialmente para docentes de primaria y secundaria, pero, según la propia Unesco (2008, p.7), pueden ser modificados para otros niveles educativos.

y que «se constituyen en una guía para facilitar a los educadores la transformación de su quehacer profesional mediante el uso intencional y estratégico de las TIC».

Enfoques teóricos acerca del aprendizaje digital

Los descriptores que conforman la mayoría de las propuestas de estandarización de las competencias digitales se han basado en enfoques teóricos desarrollados a partir de la expansión del aprendizaje digital, como las COI, el conectivismo y el modelo del TPACK,¹⁶ principalmente.

El modelo COI, propuesto por Garrison, Anderson y Archer (1999), se basa en la tecnomediación de la experiencia educativa que se produce en una comunidad de investigación integrada por docentes y estudiantes, en el interior de la cual el aprendizaje sucede por la interacción de tres componentes esenciales —presencia social, presencia docente y presencia cognitiva—, que, según sus creadores, pueden ser constatados por la aparición y la frecuencia de ciertas frases o palabras claves en los intercambios virtuales.

En cuanto al conectivismo, se trata de una teoría alternativa de aprendizaje que plantea que las competencias derivan del establecimiento de conexiones entre nodos o redes de información (como las redes sociales, por ejemplo), actividad que supone un aprendizaje *per se*. Uno de sus autores,¹⁷ Siemens (2004, 7), sostiene: «El punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos». De este planteo se desprende que las destrezas para aprender lo que será necesario en el futuro pesan más que los conocimientos que se poseen hoy.

En cuanto al modelo TPACK, se trata del desarrollo teórico de Koehler y Mishra (2009), basado en la concepción de Lee Shulman (1986) respecto de los tipos de conocimientos que debe poseer un docente y cómo se organizan en su mente. Según los investigadores (2009, 60), este modelo es un marco relacional de los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos que deben dominar los profesores para integrar las TIC en el proceso formativo, de tal modo de alcanzar «una comprensión de cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden cambiar cuando se utilizan tecnologías particulares de formas particulares».

16 Acrónimo del nombre en inglés: *technological pedagogical content knowledge*.

17 Se atribuye la coautoría de este enfoque a Stephen Downes.

Llevado el análisis al tema de las competencias digitales del profesorado de la educación física escolar, la revisión documental ha mostrado que las competencias de este universo particular no entrañan saberes diferentes a los que se aplican a otras áreas disciplinares. No obstante, en los últimos años organizaciones de alcance nacional e internacional dedicadas a la salud y a la educación física, como la National Association for Sport and Physical Education (NASPE), miembro de la Society of Health and Physical Educators (SHAPE America),¹⁸ e investigadores y educadores del ámbito, como Juniu, Hofer y Harris (2012),¹⁹ han propuesto marcos testigos para las competencias digitales de los docentes de educación física, que, sin ser prescriptivos, resultan una orientación para las políticas educativas relativas a la formación del profesorado, así como para la capacitación y la actualización de los profesionales en ejercicio.

Obstaculizadores en la integración real de las TIC en la educación escolar

Es un hecho que la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento requiere de ambientes apropiados a las formas de aprender del siglo XXI. A consideración de muchos investigadores, como Cobo y Moravec (2013), el aprendizaje es ubicuo, trasciende los límites de espacio y tiempo, y se produce tanto en escenarios reales como virtuales, formales, no formales y hasta informales, en los que las TIC podrían reducir las brechas de espacio y tiempo, y conjugar lo real con lo virtual. Sin embargo, si bien los ya citados Koehler y Mishra (2009) reconocen la relación histórica entre tecnología y educación, hacen notar que, a diferencia de otras tecnologías más antiguas y, por lo general, analógicas (un lápiz de grafito, un microscopio), específicas para una función evidente y estable a lo largo del tiempo, las más modernas y, por lo común, digitales son, por el contrario, inespecíficas (utilizables para funciones múltiples,²⁰ no siempre evidentes para el usuario) e inestables en el tiempo y se renuevan continuamente. Estas diferencias entre tecnologías antiguas y modernas, y analógicas y digitales parecen representar

18 SHAPE America es una organización que promueve la excelencia entre los profesionales de la educación física. Recuperado de <<https://www.shapeamerica.org/>>.

19 Versión más reciente del estándar propuesto por los autores. Recuperado de <<https://activitytypes.wm.edu/Physical%20Education.html>>.

20 Se entiende que esta aseveración se refiere a las aplicaciones de *software*, ya que los componentes de *hardware*, en general, son específicos para un trabajo, como, por ejemplo, una impresora.

los mayores desafíos para los docentes y pueden dificultar el proceso de integración de las TIC a sus prácticas pedagógicas.

Hay, además, otros elementos que obstaculizan el cambio, aun bajo la presión de los nuevos escenarios sociales que demandan procesos formativos *en las TIC y con las TIC*. Muchas instituciones escolares siguen presentando dificultades para alcanzar ese cometido, como consecuencia de un amplio espectro de razones: desde la organización de la cotidianidad escolar (horarios, espacios, modos de agrupamientos de los estudiantes, entre otras variables propias de la cultura y la gramática escolar) hasta el arraigo a prácticas y tecnologías educativas antiguas (y, en consecuencia, la falta de ejercicio sistemático de un sector de la comunidad educativa de ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas alcanzables con las TIC). Por último, aunque no por eso la más inocua de las razones, también impacta en esta situación la fractura digital, que, como hace notar Claro (2020), no solo es perceptible en materia de acceso o conectividad: también se la encuentra en otros aspectos, algunos de carácter tecnológico —como la duración de la conexión, los dispositivos utilizados para la conectividad, el tipo y la calidad de los contenidos accedidos, la relación con la información y su apropiación— y otros de carácter sociológico —como el género, la pertenencia grupal y la franja etaria.

Entre la necesidad y la oportunidad: estrategias emergentes para pensar una educación física escolar electrónica

Ya en los 90, Salomon, Perkins y Globerson (1994) afirmaban, en relación con la enseñanza mediada por tecnología digital:

Los efectos producidos *con* la tecnología pueden redefinir y mejorar el rendimiento cuando los estudiantes trabajan en colaboración con las tecnologías inteligentes, esto es, aquellas que asumen una parte importante del proceso cognitivo que de otra manera correría a cargo de la persona. Además, los efectos *de* la tecnología pueden producirse cuando la colaboración *con* la técnica deja un residuo cognitivo, dotando a las personas de habilidades y estrategias del pensamiento que reorganizan y aumentan su rendimiento (14).

Como quedó expuesto, la especificidad de la educación física escolar no implica que deba permanecer atada al uso de tecnologías educativas antiguas ni que la integración de las TIC a sus prácticas escolares pueda representar un avasallamiento o una tergiversación de su naturaleza. Todo lo contrario: supone un valor agregado para enriquecer

los ecosistemas de aprendizaje en los que la tecnología cobra valor pedagógico para diversificar las propuestas de enseñanza a la vista de la concepción de Gardner (2016) acerca de las inteligencias múltiples, presentada por el psicólogo estadounidense en el año 1983. En este sentido, se entiende que cada estudiante podría acceder a los contenidos a través de los formatos de expresión que mejor se ajusten a sus capacidades cognitivas, sus posibilidades, sus preferencias y sus necesidades.

Estas consideraciones derivan en la necesidad de implementar estrategias educativas digitales que podrían colaborar en la construcción y la expansión de lo que en este trabajo se ha llamado *educación física escolar electrónica*. A tales efectos, para reconfigurar sus prácticas de enseñanza, sería necesario, en opinión de Quintero, Jiménez y Area (2018), desplazar la reflexión desde el qué enseñar hacia el cómo hacerlo. Ese corrimiento del centro de atención (que no deja de atender el cuándo, el con qué ni el a quién se enseña) implica adoptar estrategias didácticas acordes a los cánones de una sociedad hiperconectada, que permitan integrar las TIC a la formación de ciudadanos y ciudadanas digitales nacidos en pleno auge del tercer entorno,²¹ la generación digital o *millennials*, y las sucesivas.

Entre las metodologías educativas mencionadas se revisan la ludificación y la narrativa transmedia, así como la posibilidad de complementarlas. Esta selección responde a que, por un lado, cuentan con antecedentes no electrónicos de uso educativo y, por otro, tienen una baja complejidad de diseño y aplicación. No obstante, la elección no agota las opciones actuales ni las que podrían surgir dado el vertiginoso avance de la tecnología y su inclusión en el universo educativo, aumentando los alcances de la educación física escolar electrónica.

Al hablar de la estrategia educativa denominada *ludificación*,²² conviene recordar, ante todo, que abordar el juego como capital cultural a enseñar y transmitir, cometido de la educación física escolar, no es lo mismo que ludificar la enseñanza, didactizar el juego, hacerlo «serio», recurso de cualquier asignatura y nivel educativo, Y, por otro lado, que esta opción metodológica no es una novedad en educación. Como se recordará, si bien jugar es una actividad identificada por los clásicos (Huizinga, 1938; Callois, 1986) —por su gratuidad, por constituir un fin en sí misma, por sus reglas rigurosas pero de libre aceptación, con su propio espacio y tiempo separado de la cotidianidad entre sus prin-

21 Noción comentada en la introducción de este trabajo.

22 También llamada *gamificación*, *modo lúdico*, *aprendizaje basado en juegos*, *juego serio*, etcétera.

cipales características—, suele resultar un aliado valioso de la educación. Aclarado el punto, esta modalidad lúdica de gestión del proceso educativo consiste en asimilarla a la estructura de los juegos, seleccionando «aquellas mecánicas y dinámicas del juego que se pueden aprovechar para desarrollar unas destrezas, entrenar en determinadas tareas o reforzar o cambiar comportamientos» (García Ruiz, Navarro Ardo y Merino Barrero, 2020, 49).

Al igual que cualquier otra estrategia educativa, requiere planificación: seleccionar el contenido, los objetivos de enseñanza y aprendizaje, las características del ambiente ludificado (historia o ambiente de la situación de juego, elección de los medios multimediales más adecuados de abordaje y difusión, y sus formas de interconexión, diseño de su estética, prueba, testeo y rectificación, de ser necesario), así como los indicadores, las herramientas y los criterios de evaluación. La evolución de las TIC y de la digitalidad aporta a la educación experiencias ludoformativas ubicuas y accesibles.²³ En el caso de una educación física escolar electrónica, las posibilidades de implementación de la dinámica de los juegos para su enseñanza y transmisión son amplias y pueden ir más allá de la implicación de habilidades cognitivas, involucrando, además, acciones motrices, de competencia o colaboración, con organizaciones comunitarias variadas, individuales o grupales, por turnos o en simultáneo.

En cuanto a la narrativa transmedia, que para algunos autores, como Quintero González, Jiménez Jiménez y Area Moreira (2018), es la versión de la multimedia de los años 90 y para otros, como Burbules y Callister (2001), una generalización del concepto de hipertexto, el adjetivo *transmedia* refiere, básicamente, a «una forma de relato que se expande a través de muchos medios y plataformas de comunicación» (Scolari, 2013, 27), al que cada uno de ellos aporta conforme a su naturaleza. Desde un enfoque pedagógico, esta estrategia comunicacional implica que las características de los lenguajes, los formatos de los contenidos (audio, imagen, video, videojuegos, textos, etcétera) y los canales de difusión (medios electrónicos digitales, como las redes sociales; no digitales, como la radio y la televisión; impresos, etcétera) deben ser variados y estar interconectados entre sí. De este modo, el alcance de la experiencia se extiende a la mayor diversidad posible de público estudiantil, que, en un ambiente de estas características, puede sentirse proclive a adoptar otro rol, dejando de ser un simple espectador para convertirse en un productor de contenidos y corresponsable

23 Se almacenan en la web y se puede acceder a ellas desde variados dispositivos electrónicos.

de sus aprendizajes. Vale recordar que, al igual que la ludificación, la narrativa transmedia no es una tendencia educativa nueva. Ya lo hacía notar Henry Jenkins (2003), quien introdujo el término *transmedia storytelling* en el contexto de la cultura del entretenimiento multimedia:

Durante la mayor parte de la historia humana, se daría por sentado que una gran historia tomaría muchas formas diferentes, consagradas en vidrieras o tapices, contadas a través de palabras impresas o cantadas por bardos y poetas o representadas por artistas itinerantes.

De hecho, si se piensa en las prácticas escolares de la educación física escolar en el paradigma educativo tradicional, se podrían hallar rastros de esta forma de enseñanza y transmisión. Si bien, como en todas las asignaturas escolares, los contenidos circulan en las clases a través de distintas vías de comunicación —se dicen, se escuchan, se escriben, se leen, se dibujan y se miran—, en las clases de educación física escolar se acoplan, además, a formas motrices de comunicación con sus maneras propias de transmitir el relato como un todo. Una completa e interesante propuesta de narrativa transmedia complementada con acciones ludificadas se encuentra en la página web Expanded EF,²⁴ un plan anual de educación física escolar para estudiantes de secundaria mediado por las TIC. Otro ejemplo de educación física escolar electrónica, esta vez local, fue *Copa TIC. La escuela juega el mundial*,²⁵ una producción de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa de la provincia de Buenos Aires, también para estudiantes de nivel secundario, que se llevó a cabo simultáneamente con el desarrollo del Mundial de Fútbol de 2018.

Para finalizar este apartado, es importante destacar la complementariedad de las estrategias metodológicas apoyadas en tecnologías electrónicas. Como se señaló para el caso de la ludificación, la complementación de alternativas pedagógicas también requiere una minuciosa planificación, con un especial énfasis en la interacción del estudiantado con la historia contada, que debería incluir acciones jugadas, para el abordaje tanto de los aspectos conceptuales como de los prácticos, sea como introducción al relato, como repaso, como un requisito para avanzar en la historia, como ejercitación, como autoevaluación u otros, según la intención docente.

24 Recuperado de <<http://www.competenciamotriz.com/2017/01/expandef.html>>.

25 *Copa TIC. Guía introductoria*. Recuperado de <<http://tomasbergero.com/copa-tic-guia-introductoria/>>.

Conclusiones

A estas alturas, es innegable que un paradigma educativo vertical, en el que la información se distribuye unidireccionalmente a los estudiantes, receptores pasivos del mensaje, no satisface las necesidades formativas de la sociedad actual, especialmente desde el surgimiento de la web y la expansión de la conectividad, eventos que dieron lugar a la participación masiva de las personas y a la evolución hacia la web 2.0,²⁶ también conocida como *web social* o *web de la gente*, definida por Orihuela (2007, 78) como «un espacio para la generación compartida de conocimientos, para el trabajo cooperativo a distancia».

En este escenario resulta indispensable incorporar las TIC al campo profesional para pensar una educación física escolar electrónica, que, aunque en estos momentos de pandemia es concebida como la única alternativa para la educación física escolar presencial, podría ser su complemento en tiempos por venir, con el retorno físico a las escuelas.

Teniendo en cuenta que, como se expuso en párrafos anteriores, los docentes del área poseen experiencia en prácticas escolares transmedia y ludificadas no electrónicas, su vinculación con las TIC no debería suponer un objetivo poco realista. Al contrario, podría ser el acceso a una combinación de modelos educativos, el tradicional y el de educación a distancia electrónica, representados aquí como educación física escolar y educación física escolar electrónica, que potencie la cantidad y la calidad de las interacciones entre los estudiantes y los contenidos, y de las interrelaciones entre los actores del acto educativo en una época incierta en que tanto las unas como las otras deberían pensarse para «entornos educativos líquidos».²⁷

Si bien los ejemplos de propuestas de transmediación y ludificación citados, Expanded EF y Copa TIC, se refieren a experiencias que abarcan procesos formativos extensos y con una importante producción de materiales y montaje de plataformas, se considera posible, quizá como primeros pasos para la adopción de dichas estrategias, desplazar la metodología del argumento al del relato y la ludificación a partir de la adaptación de producciones propias, la reutilización de recursos existentes en la web y la imprescindible colaboración de los estudiantes, considerándolos, de acuerdo a la mirada de Scolari, Lugo Rodríguez y Masanet (2019), como «sujetos activos que están “haciendo cosas”

26 Concepto introducido por Tim O'Reilly en 2005 para referirse a esta evolución de la *world wide web*. Recuperado de <<https://www.oreilly.com/pub/a//web2/archive/what-is-web-20.html>>.

27 Tomando la idea del filósofo Zygmunt Bauman.

con los medios a su manera, de forma a veces salvaje, pero con mucha pasión y poniendo en práctica un denso conjunto de competencias que no aprehendieron en el sistema educativo formal» (120).

Los recursos así logrados viabilizarían la aplicación de estas estrategias al tratamiento de contenidos y objetivos más acotados en el tiempo. En línea con esta posibilidad, durante el año 2020²⁸ se llevó a cabo una experiencia de esta naturaleza con estudiantes de educación física de segundo año de secundaria²⁹ para abordar un contenido emergente, el de las personas con discapacidad, de interés para el grupo dadas sus características y las de su escuela.³⁰ En atención al impacto que el tema tenía en el clima social de la clase, se consideró incorporarlo activamente al proceso formativo. Así, la historia ¿Hablamos de discapacidad? se planeó para una proyección temporal de aproximadamente un mes, durante el cual les estudiantes realizaron actividades asincrónicas y sincrónicas de carácter individual y colaborativas. En la siguiente tabla se comparten otros datos de la secuencia:

Tabla ¿Hablamos de discapacidad?

| Medio y contenido, origen y <i>software</i> utilizado | Ejemplos de actividades de los estudiantes |
|--|--|
| Consulta ³¹ (creada con aplicación en línea): preguntas sobre ideas y conceptos previos | Responden con sus conocimientos previos y opiniones |
| Video ³² (recuperado de la web): como introducción a la narrativa | Visionan y exploran en los medios |
| Presentación con diapositivas (creada con aplicación de escritorio): relato que presenta ejemplos de personas y personajes famosos con discapacidad | Visionan la presentación, aportan ideas, comentan experiencias, preguntan |
| Juego interactivo ³³ (recuperado de Internet): videojuego en el que sus personajes deben superar obstáculos para lograr un objetivo cotidiano | Buscan y descargan el videojuego. Exploran e identifican tipos de discapacidad. Idean propuestas para mejorar la accesibilidad de la escuela |

28 Ciclo desarrollado bajo la modalidad a distancia en razón de las medidas gubernamentales adoptadas para contener la expansión de la enfermedad covid-19.

29 Se trata de la escuela de educación secundaria número 2, España, de la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

30 Integraban el grupo de estudiantes dos alumnos con discapacidad sensorial y cognitiva. A su vez, la escuela tiene un recorrido vinculado a la discapacidad por articular con la escuela especial número 515, Lic. E. Tejerina de Walsh.

31 Consulta sobre discapacidad en <https://forms.gle/penvUPd1CTxSgb9z6>.

32 Spot oficial de los Juegos Paralímpicos 2016. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wDIW4NAL9p4>.

33 Videojuego Skill. Recuperado de https://play.google.com/store/apps/details?id=com.upwarestudios.upws005&hl=en_US.

| Medio y contenido, origen y <i>software</i> utilizado | Ejemplos de actividades de los estudiantes |
|---|---|
| Sitios web ³⁴ (recuperados de Internet): como recursos de referencia conceptual para realizar actividad asincrónica | Exploran, seleccionan un juego o deporte paralímpico |
| Ficha para describir un juego o deporte (creada con aplicación procesador de textos): recurso para comunicar información estructurada y, a la vez, proponer ideas para la adaptación de juegos y deportes | Describen un deporte o juego paralímpico seleccionado. Proponen adaptaciones |
| Mural colaborativo (creado con aplicación para la exposición de anuncios): para expresar ideas, sentimientos, etcétera, en un espacio compartido | Buscan y publican. Construyen colaborativamente el muro con opiniones e impresiones |

Se ha considerado, además de las mejoras tecnopedagógicas necesarias o posibles, la adaptación de la propuesta para la presencialidad incorporando otras prácticas comunicativas y expresivas con medios no digitales (carteleras, grafitis, señalizaciones, etcétera) y motrices (introducción de juegos y deportes adaptados, modificación colaborativa de juegos y deportes para adaptarlos, etcétera).

A modo de cierre

Los docentes debieron cambiar las formas de interrelacionarse con sus estudiantes y revisar las nuevas maneras con las que interactúan con los contenidos, con los materiales de estudio y con sus pares. Para hacerlo necesitaron (necesitan) desarrollar unas nuevas competencias, propias de la época, ya que, de acuerdo a Perrenoud (1983, citado por Tardif, 2004, 140):

Un profesional debería ser capaz de analizar situaciones complejas referentes a diversas formas de interpretación; de escoger de manera rápida y reflexionada estrategias adaptadas a los objetivos y a las exigencias éticas; de extraer, de un vasto repertorio de saberes, técnicas y herramientas, los más adecuados y estructurarlos en forma de dispositivo; de adaptar rápidamente sus proyectos con ocasión de las interacciones formativas; en fin, de analizar de manera crítica sus acciones y los resultados de estas y, por medio de esa evaluación, de aprender a lo largo de toda su carrera.

Y así lo hicieron, a costa del enorme esfuerzo que implica dedicar tiempo al aprendizaje, más cuando debía producirse a la par de su uso para asegurar la continuidad educativa, y a pesar de que, en el caso

34 Recuperado de <<https://www.paradeportes.com/deportes/>> y <<http://www.coparg.org.ar/>>.

de muchos profesores, las TIC no existían o no habían sido incorporadas a la educación durante su proceso de formación docente básica, transcurrido en un escenario muy distinto del que deben enfrentar en la actualidad para su desempeño profesional, ya que, como reflexiona Prensky (2011):

Una de las grandes diferencias entre enseñar en el siglo XXI y en el pasado es que en el pasado las cosas no cambiaban muy deprisa. Así que los profesores preparaban a sus alumnos para un mundo que era muy parecido a aquel en el que estaban viviendo. Pero esa situación ha cambiado ahora de forma drástica. El mundo en que nuestros alumnos vivirán y trabajarán será radicalmente distinto a aquel en el que ellos y nosotros estamos viviendo ahora. Hay que respetar el pasado, por supuesto, pero nuestros alumnos no vivirán en él (111).

Por eso es de esperar que surja la pregunta, válida, por cierto: ¿qué sucede si aún no estoy muy familiarizado con las tecnologías digitales como para adoptar estrategias educativas con ellas? Como se expuso, no es imprescindible contar con competencias digitales de nivel superior (como programar, por ejemplo) para crear propuestas que se enmarquen en perspectivas teóricas y metodológicas emergentes en torno al medio electrónico y digital. Lo que sí se considera importante es capitalizar las experiencias previas de los docentes, interpelados en este tiempo de excepcionalidad, dando lugar a procesos de aprendizaje y trabajo muy relevantes y valiosos, procesos de enriquecimiento personal, disciplinar y profesional que, desde la reflexión respecto del valor añadido que pueden aportar las TIC al campo, podrían señalar el camino para una e-EFE sostenible en el tiempo.

Bibliografía

- American Library Association, Association for College and Research Libraries (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education 2000*. Recuperado de <<https://alair.ala.org/handle/11213/7668>>.
- BAEK, J.; KEATH, A., y ELLIOTT, E. (2016). *Instructional Technology in PE: Who, What, When, Where, and Why?* ·doi: 10.1080/02701367.2016.1217725·.
- BURBULES, C., y CALLISTER T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- BLANCO FERNÁNDEZ, A. (coordinador) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- CAILLOIS, R. (1994). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- CLARO, M. (2020, junio 19). Tendencias y desafíos de las políticas digitales en educación (video). Recuperado de <<https://www.youtube.com/watch?v=ZsMjia3u4rY&feature=youtu.be>>.
- COBO, C., y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- DELORS, J.; AL MUFTI, I.; AMGI, I.; CARNEIRO, R.; CHUNG, F.; GEREMEK, B.; GORHAM, W.; KOR-NHAUSER, A.; MANLEY, M.; PADRÓN, M.; SAVANÉ, A.; SINGH, K.; STAVENHAGEN, R.; WON SUHR, M., y NANZHAO, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa>.
- EICHEVERRÍA, J. (2001). *Sociedad y nuevas tecnologías en el siglo XXI*. Recuperado de <<https://redaprenderycambiar.com.ar/javier-echeverria-tercer-entorno/>>.
- FAINHOLC, B. (2004). La lectura crítica en Internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 41-64. Recuperado de <<https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1074>>.
- (2007). Aspectos socioculturales de la educación a distancia como comunicación formativa mediada electrónicamente. En *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia* (primera edición). Buenos Aires: Santillana.
- FERRERES, F. (2011). *La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el área de la educación física de secundaria: análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas* (tesis doctoral). Universitat Rovira I Virgili. Recuperado de <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/52837#page=1>>.
- GARCÍA RUIZ, J.; NAVARRO ARDOY, D., y MERINO BARRERO, J. (2020). Uso de nuevas tecnologías en educación física. En SÁNCHEZ-ALCARAZ MARTÍNEZ, B.; VALERO VALENZUELA, A.; NAVARRO ARDOY, D., y MERINO BARRERO, J. (coordinador), *Metodologías emergentes en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes* (83-112). Sevilla: Wanceulen.
- GARDNER, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples* (tercera edición). México DF: Fondo de Cultura Económica.
- GARRISON, D.; ANDERSON, T., y ARCHER, W. (1999). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105. Recuperado de <[doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)>.
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (editores) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe* (informe final, fase 1). Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=3&limitstart=0&limit=5>.
- GONZÁLEZ MAURA, V., y GONZÁLEZ TIRADO, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. Recuperado de <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.htm>>.

- HUIZINGA, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- ISTE, International Society for Technology in Education. (2017). *Estándares ISTE en TIC para docentes* (2017). Recuperado de <<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-docentes-2017>>.
- (2017). *ISTE Standards for Educators*. Recuperado de <<https://www.iste.org/es/standards/for-educators>>.
- JENKINS, H. (2003). *Transmedia Storytelling*. Recuperado de <<https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>>.
- JUNIÚ, S.; HARRIS, J., y HOFER, M. (2012). Grounded tech integration: physical education. *Learning & Leading With Technology*, 40(2), 34-36. Recuperado de <<https://scholarworks.wm.edu/educationpubs/3/>>.
- KOEHLER, M., y MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge>.
- KRETSCHMANN, R. (2015). Physical Education Teachers' Subjective Theories about Integrating Information and Communication Technology (ICT) into Physical Education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (14-1), 68-96. Recuperado de <<http://www.tojet.net/articles/v14i1/1419.pdf>>.
- NAVARRO ARDOY, D.; MELERO CAÑAS, D., y GARCÍA RUIZ, J. (2020). Estrategias metodológicas para motivar: gamificación. En SÁNCHEZ ALCARAZ MARTÍNEZ J.; VALERO VALENZUELA, A.; NAVARRO ARDOY, D., y MERINO BARRERO, J. (coordinadores), *Metodologías emergentes en educación física: consideraciones teórico prácticas para docentes*, 49-82. Wanceulen: Sevilla.
- OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf>.
- (2005). *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/desece/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>.
- OLTOLINA GIORDANO, M. (2015). *La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitario: la estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida* (tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, La Plata). Recuperado de <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49524>>.
- ORIHUELA, J. (2007). *Web 2.0: cuando los usuarios se convirtieron en medios y los medios no supieron en qué convertirse*. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2539813.pdf>>.
- PRAT AMBRÓS, Q.; CAMERINO FOGUET, O., y COIDURAS RODRÍGUEZ, J. (2013). *Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual*. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419519>>.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.

- QUINTERO GONZÁLEZ, L.; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., y AREA MOREIRA, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en educación física. *Retos*, 34, 343-348. Recuperado de <doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>.
- RODRÍGUEZ ZAMBRANO, E. (2007). *Las competencias en el espacio europeo de educación superior: tipologías*. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/1481?show=full>.
- RUÉ DOMINGO, J. (2007). *Enseñar en la universidad. Los EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- SALOMON, G.; PERKINS, D., y GLOBERSON, T. (1992). *Coparticipando el conocimiento*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126248>.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- ; LUGO RODRÍGUEZ, N., y MASANET, M. (2019). Educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-132. Recuperado de doi: <doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Recuperado de <doi:10.2307/1175860>.
- SIEMENS, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf>.
- Society of Health and Physical Educators. Recuperado de <https://www.shapeamerica.org/>.
- TARDIF, M. (2004). El saber de los docentes en su trabajo. En *Los saberes de los docentes en su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Unesco, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Estándares de competencias TIC para docentes*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.
- VALENZUELA GONZÁLEZ, J., y VALERIO UREÑA, G. (2011). Competencias informáticas para el e-learning 2.0. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1). Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/es/competencias-informaticas>.
- VALERIO UREÑA, G., y VALENZUELA GONZÁLEZ, J. (2011). Competencias informáticas para el e-learning 2.0. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), 137-160. Recuperado de <doi.org/10.5944/ried.1.14.806>.

O Projeto Conexão Educação Física: formação docente em/na rede

GABRIELA BARANOWSKI PINTO
LUIZ GUSTAVO NICÁCIO

Introdução

O Conexão Educação Física é um projeto de extensão brasileiro interinstitucional organizado por professoras/es de educação física em diálogo com outras disciplinas, a fim de estabelecer e comunicar ações de formação continuada onde professoras/es compartilhem elementos para se qualificarem para os desafios da atuação no contexto escolar.

Neste texto, o leitor irá conhecer os ideais de extensão e formação que inspiram o projeto, além do processo de surgimento do mesmo que em muito se confunde com o próprio nascimento de um coletivo de professoras/es. A estrutura de organização e funcionamento do projeto é, então, descrita incluindo-se detalhamentos sobre as funções desempenhadas, os objetivos elencados, as atividades desenvolvidas, a organização, o público-alvo e o material produzido. Por último, perspectivas para o futuro do projeto e outros apontamentos são colocados.

Extensão

Abordar a extensão significa enveredar por toda a complexidade conceitual que este movimento significa. Tal qual nos fala Paulo Freire (1983), é importante que a extensão seja vista de forma não reducionista e compreendida como muito mais do que uma atividade de treinamento para além dos muros da universidade. Para tal é fundamental superar a ideia de extensão como um esforço dos que estão «atrás do muro» como extensionistas em posição superior para realizar algo para os que estão «além do muro», num processo de entrega e transmissão de conteúdos, ideias e processos, que quase se assemelha a uma espécie de filantropia, doação e messianismo. Não é desse tipo de extensão que o projeto abordado neste capítulo trata.

A extensão vislumbrada no projeto Conexão Educação Física possui íntima relação de interação entre, de um lado, as pessoas que produzem, ensinam e aprendem os saberes e as técnicas nas universidades e, de outro, as pessoas diretamente interessadas nos benefícios destes saberes e técnicas produzidos (Ayres, 2015). Porém, este in-

teresse se dá num formato de partilha de conhecimentos e ideias, de diálogo. Neste formato, as diversas linguagens e experiências podem contribuir para ressignificar e enriquecer continuamente os saberes da universidade e da escola valorizando e dando protagonismo aos saberes e experiências da vida profissional cotidiana neste contexto em especial (Ayres, 2015, Freire, 1983).

A extensão no Brasil se tornou uma preocupação real, com compromisso de conscientizar as classes populares sobre seus direitos, efetivar mudança social e melhorar as suas condições de vida por volta de 1950. Contudo, foi somente a partir de 1988, com o estabelecimento da Constituição Brasileira, que o processo extensionista ganhou maior relevância. Neste momento, foi estabelecido no artigo 207 o princípio orientador de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Gadotti, 2017), comumente tratado como o tripé formativo acadêmico-profissional da universidade (Ribeiro, Pontes e Silva, 2017).

Como parte deste tripé fundamental para a educação integral, a extensão universitária foi colocada como importante articuladora de políticas e ações que passam pela configuração de lutas internas, de resistência e militância, sem as quais a extensão não teria espaço materializado ao lado do ensino e da pesquisa (Ribeiro, Pontes e Silva, 2017).

Contudo, o Brasil passou por diversas políticas de contenção de gastos que atingiram, principalmente, as instituições de ensino superior públicas com corte de investimentos e de recursos, o que em muitos casos significou a suspensão e atraso na construção de projetos e programas de extensão. Há que se reconhecer que houveram investimentos em extensão entre 2003 e 2016, o que trouxe grande contribuição para o desenvolvimento neste campo. Porém, apesar de ser parte do tripé, a extensão foi majoritariamente desenvolvida como atividade extracurricular que recebeu pouca atenção ao colocarmos em perspectiva as três décadas pós-constituição e os demais componentes do tripé, constituindo-se de forma fragmentada em projetos pontuais e sem conexão consolidada com ensino e pesquisa. Como mostram Koglin e Koglin (2019), a intencionalidade da universidade esteve voltada desde sempre para as classes privilegiadas e suas demandas, pouco direcionadas para as questões sociais. Assim, a extensão possui em sua essência um aspecto que contraria esta intencionalidade dominante, pois articula-se em prol da crítica e transformação da sociedade vigente, o que em muito explica os atrasos no suporte recebido por projetos de extensão frente a projetos de pesquisa e ensino.

Pensando nisso, ações de extensão tem tentado superar esta visão ao se incluir como parte inerente do processo de formação dos estudantes e possibilidade de inspiração de fazeres (trans)formadores do ensino e

pesquisa, por exemplo, via curricularização. Deste modo, a extensão seria capaz de viabilizar diálogos plurais a partir da experiência e reflexão vivenciadas nos diversos espaços socioculturais com referências e intencionalidades diversas (Ribeiro, Pontes e Silva, 2017).

Reconhecemos a primordial capacidade de sujeitos dialogarem entre si para a conformação da sociedade cultural e histórica em que vivemos. A relação sujeito e objeto só é possível mediante o estabelecimento da relação comunicativa e dialógica tão bem descrita por Paulo Freire (1983). No projeto de extensão Conexão Educação Física, objeto deste capítulo, a temática desta relação dialógica requerida e estimulada se articula perfeitamente com os aspectos da formação para atuar no contexto escolar e que será abordada a seguir.

Formação

Ao propor um projeto que tem em mente o diálogo entre a universidade e a educação básica é preciso situar nossa compreensão sobre formação. No caso do projeto destacado neste capítulo, a formação é vista intrinsecamente conectada ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

É a partir da perspectiva de Nóvoa que encaramos os processos formativos, em especial de professoras/es. Nóvoa (2009, 3) entende que «através da troca de experiências, através da partilha seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...]» segundo o autor, «a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas».

Neste sentido, compreender a própria prática como processo de produção, análise e reconstrução do conhecimento, pressupõe experimentar momentos de partilha, reflexão e troca sobre sua própria experiência. Seguindo esta perspectiva percebemos uma manifestação inequívoca do tripé apontado como fundamental a universidade no Brasil. Ao atuar nas escolas em diálogo e refletindo com sua prática estas/es professoras/es podem promover campo fértil de interseção com a universidade pois, ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de formação, tanto de licenciadas/os quanto de seus pares, traz a dimensão da pesquisa já na educação básica. Junto a isso, permite a universidade um espaço privilegiado de atuação para a extensão, não como uma provedora de serviços a comunidades, mas como uma ação articulada que junto à comunidade dialoga sobre suas questões, problematizando-as e intervindo em diálogo contínuo sem uma lógica de hierarquia verticalizada. Esta é uma possibilidade formativa rica que reconhece a autoria e autoridade docente frente suas práticas ao demandar um

olhar para esse exercício reflexivo e assumir que uma parte significativa dele se dá na relação com seus pares.

O professor Antônio Candido ao refletir sobre a condição docente no Brasil afirma que

a escola em todos os níveis está eivada pela burocratização, enfraquecida pela degradação salarial, desnorteada pela crise dos ideais pedagógicos e a própria dúvida em torno da validade humana e social do saber, é preciso estabelecer esforços paralelos de ação e reflexão. Isto é: esforços que partam de fora da organização das escolas, mas visem principalmente ao que se passa dentro delas. Entre tais esforços, avultam as associações docentes. Se os educadores enquanto tais não podem transformar a sociedade, eles podem sem dúvida contribuir para a sua transformação, na medida em que influem para definir o seu próprio papel e orientar corretamente a escola. Uma coisa e outra estão ligadas de modo íntimo às formas de sociabilidade, isto é, às maneiras segundo as quais os homens se relacionam, porque é este o canal por onde flui o processo de transmitir e receber conhecimento (Candido, 2003, 214-215).

De maneira ampla, a estrutura educacional no Brasil construiu ao longo dos anos um quadro de desestruturação de professoras/es e de sua ação docente. Não permitir condições criativas, facilitadoras da formação contínua, de avaliação da própria prática, reformulação de olhares sobre a educação entre outras ações essenciais a esses sujeitos, parece ter provocado uma mobilização em torno de outras associações que as permitam.

Wittizorecki e Molina Neto (2005, 48) ao analisarem o trabalho docente de professoras/es de educação física, percebem e expõem um quadro no qual ficam visíveis:

dificuldades de não disporem de tempo para trocar experiências, avaliar suas práticas mais detidamente e articulá-las às ações de outros professores (pelo fato de possuírem muitas turmas, ministrando aula a estas, uma após a outra); pela sobrecarga de atividades, inclusive em mais de uma escola e, por vezes, em outros ramos de trabalho; além do cansaço físico e, sobretudo, emocional das jornadas diárias de ensino.

Esse isolamento e solidão no cotidiano docente dificulta a possibilidade dos momentos de partilha destacados por Nóvoa, bem como a efetivação da sociabilidade descrita por Candido. Assim, faz-se necessário a construção de um cenário facilitador do encontro entre pares e que permita a consolidação e reflexão sobre o conhecimento produzido nas escolas.

Curiosamente, se pensarmos a formação inicial de professoras/es, no caso aqui em especial de educação física, perceberemos que a possibilidade de dialogar com professoras/es atuantes na escola, na maioria das vezes, fica restrita aos momentos finais dos cursos de licenciatura em seus estágios obrigatórios. Para modificar esta realidade, esforços têm sido engendrados há pelo menos uma década. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) criado em âmbito nacional em 12 de dezembro de 2007 e o Programa Residência Pedagógica criado em 28 de fevereiro de 2018 são claros exemplos disso:

Um dos objetivos traçados pelo PIBID refere-se à participação dos professores da educação básica na formação dos licenciandos, futuros professores. Essa participação pode contribuir tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação dos professores supervisores, uma vez que, ao agirem na formação dos alunos, estes últimos têm a oportunidade de analisar e modificar suas concepções e também suas práticas, tornando-se autônomos, sensíveis e atentos à complexidade do espaço em que estão inseridos. Nesse processo, ambos, professor e aluno, aprendem (Deimling e Reali, 2020, 3).

Tomando como referência o objetivo descrito pelas autoras e suas repercussões, é possível afirmar que o PIBID, bem como o Residência Pedagógica, se alinha ao objetivo de reconhecer a importância das trocas e da experiência no processo formativo, bem como de professoras/es da educação básica se constituírem como formadores e produtores de conhecimento. Ao mesmo tempo, considera as alunas e alunos das licenciaturas também como responsáveis pelo processo de contínua aprendizagem de docentes atuantes nas escolas. Tal movimento pode ser encarado como um vislumbre de desconstrução da chamada «forma escolar» (Vincet, Lahire e Thin, 2001). A forma escolar é uma lógica estabelecida por um modelo tradicional de ensino unidirecional em que há um responsável pelo ensino e os demais aprendem com este sujeito, este modelo excedeu os muros das escolas e invadiu a sociedade de tal maneira que ela «é incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar» (Vincet, Lahire e Thin, 2001, 39).

Para possibilitar perspectivas formativas que busquem uma superação da forma escolar, nos parece importante a compreensão de que as relações interpessoais, o conhecimento produzido na educação básica, o conhecimento acadêmico, a troca de experiências e a diversidade de sujeitos envolvidos são essenciais à formação docente. A tarefa de mobilizar esses elementos é um desafio assumido pelo projeto Conexão Educação Física que vem sendo inspirado e alimentado cotidianamente pelo Pensando.

Afinal, como Faria e Nicácio (2020) enfatizam, mesmo integrando o coletivo, professoras/es que «procuram desconstruir essas formas escolarizadas, muitas vezes, se percebem reproduzindo-as – tal é a imersão nesse modelo desde a infância» (6). Isso exemplifica como processos que envolvem desconstrução e ressignificação podem ser longos e envolver uma reinvenção de si mesmo. É dessa fonte que as pessoas envolvidas no projeto Conexão Educação Física bebem, buscando sempre estimular entre professoras/es esse exercício de se reinventar.

Movimento de construção do projeto

O projeto Conexão Educação Física emerge em meio as ações do Pensando e para situar e compreender aquilo que ele realiza hoje é preciso compreender o processo de constituição do coletivo, suas ações, bem como os limites encontrados pelo encontro presencial.

O Pensando nasce em 2012 em uma ação entre professoras/es de educação física que visava, naquele momento, promover um espaço que afastasse a solidão docente e a ausência de trocas entre os pares, em especial da própria área. É importante destacar aqui que, no momento da criação, os sujeitos envolvidos já possuíam relações que os aproximava. Ainda que não atuassem na mesma escola, o eixo central desta aproximação eram os encontros ocorridos anteriormente à constituição do coletivo no ambiente de sua formação inicial, a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).



Figura 1. Localização geográfica de surgimento do Pensando e do Conexão Educação Física: Cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil

Para Faria e Nicácio (2020, 3), a perspectiva do Pensando é de

tornar-se um espaço de compartilhamento de ideias acerca da atuação docente de professoras/es de EF. Trata-se, então, de um coletivo constituído como um lócus de formação e produção de novas formas de perceber e agir no mundo.

Portanto, era imprescindível que ao dialogar de forma oficial com os espaços de viés mais acadêmico formal isso não se perdesse. Ao mesmo tempo, era de conhecimento dos seus integrantes os ganhos que tal diálogo poderia trazer. Ainda que houvesse grande interesse e participação nas ações promovidas, era significativamente grande o número de pessoas que dialogavam com o coletivo explicitando a dificuldade de conciliar os tempos de trabalho com os horários de encontro. Além disso, a ausência de uma certificação institucional para aqueles encontros se constituía como uma barreira a participação de várias pessoas.

Desta maneira, um caminho apresentava uma direção comum, mas num sentido incomum. A direção era uma ponte entre universidade e sociedade, que tem na extensão seu potencial mais fértil de produzir diálogos em ação. Porém, o sentido mais comum tomado neste caminho é de propostas que emergem das universidades em direção a sociedade. A especificidade aqui é que o coletivo viu na extensão uma possibilidade de contemplar diversos desejos. Conseguir uma chancela institucional para que professoras/es pudessem argumentar sua participação nas formações propostas em horários de difícil liberação. Mobilizar um caminho de diálogo entre escola e universidade que não reproduzisse, ou ao menos tentasse não reproduzir, uma lógica hierarquizada de conhecimentos. Promover projetos de extensão no campo da educação em que as prioridades de ação fossem balizadas por professoras/es da educação básica. Estabelecer processos de formação que dessem centralidade ao conhecimento produzido no chão da escola, sem, no entanto, negar ou negligenciar sua interlocução com a produção acadêmica.

Desde o seu nascimento o Pensando dialoga com e a partir de temas que emergem da prática pedagógica da educação física nas escolas. No primeiro período de existência do coletivo (2012 a 2014) as reuniões acolhiam as/os professoras/es interessadas/os em discutir seu fazer docente em sua totalidade. Apesar de o projeto não ser oficialmente vinculado a nenhuma instituição quando de seu início, os encontros aconteciam na UFMG, pois a maior parte das/os participantes, inclusive os que lideravam o movimento, eram egressos do curso de Educação Física desta universidade. Como ex-alunas/os, as/os professoras/es eram conhecedoras/es do espaço físico da instituição e de suas possibilidades e dos processos para acessar estes espaços.

Esta escolha permitiu um determinado vínculo identitário para as pessoas que mobilizavam as ações, mas também foi responsável por tornar o projeto geograficamente centralizado e pouco acessível a outras/os professoras/es. É importante refletir sobre alguns questionamentos que isso pode trazer e explicita a necessidade de ampliar limites geográficos dos encontros. Quem participava dos encontros? Qual era o caminho para acessar? Quem conhecia os espaços em que ocorriam os encontros/formações? Ainda que fosse importante para o grupo que se encontrava, o alcance daquelas ações era reduzido a quem conhecia seus proponentes, os locais de realização, as datas dos encontros, entendia que poderia participar mesmo não tendo proximidade com as pessoas proponentes e tinha condições de se deslocar aos locais.

Ainda assim, os encontros do Pensando foram ganhando volume e incorporando outras/os professoras/es, na medida em que os integrantes do coletivo passaram a convidar seus pares para conhecer o movimento. Duas ações em particular desenvolvidas nestes encontros constituíram os pilares que originaram o projeto de extensão Formação na Prática registrado na UFMG. A primeira delas, as oficinas, em que um/a professor/a ou grupo de professoras/es promovia um encontro em que compartilhavam suas experiências, reflexões e estratégias pedagógicas para o trabalho com determinada temática. A segunda, as reuniões ampliadas, promoviam encontros orientados com temática pré-estabelecida a partir de questões do cotidiano escolar e dialogavam com ao menos um referencial¹ que fomentava o debate. Ambas as ações não tinham nenhum tipo de registro que permitisse o compartilhamento do que era produzido ali, nem em áudio ou vídeo, havendo apenas o registro do encontro por um breve relato em formato semelhante a uma ata. No segundo semestre de 2014 ocorreu uma pausa nas atividades do Pensando. É importante aqui refletir que os deslocamentos e o volume de pessoas que se interessava por participar pareciam conflitar o que também foi um gerador da pausa nas ações.

Após pausa de um ano, as ações do Pensando retornaram em 2016, com uma proposta de encontros de formação em diversos modelos —oficinas, reuniões administrativas, reuniões temáticas— itinerantes, ocorrendo em diferentes escolas da Grande Belo Horizonte e cidades vizinhas. Essa escolha política tinha uma intencionalidade explícita para todas e todos que participavam do Pensando naquela época: ampliava a possibilidade de acesso de diferentes professoras/es ao mesmo tempo que descentralizava as ações da universidade e desconstruía a

1 Eram sugeridos anteriormente ao encontro ao menos um artigo, capítulo de livro, documentário ou outro tipo de material de aprofundamento na temática escolhida.

ideia desta ser o único local capaz de gerar pensamento sobre a formação. Uma ação prática que poderia muito bem ser classificada como essencialmente Freiriana. Não havendo sede, não haveria um centro do conhecimento ao qual todos devem se dirigir, de modo que qualquer local poderia ser o local de produção de conhecimento.

Para além disso, a mudança possibilitou a aproximação das/os professoras/es com diferentes contextos escolares estabelecendo um olhar mais diverso sobre educação. Também, contribuiu para minimizar a sensação cotidiana de solidão de diversas/os professoras/es que se sentiam distanciados de seus pares; possibilitando o acolhimento de novos integrantes a esta rede, uma vez que diferentes pessoas e suas respectivas escolas poderiam fazer o acolhimento do encontro.

Mesmo com os benefícios da itinerância do projeto, a dificuldade de acesso se manteve presente. Encontros marcados eram sempre considerados de difícil acesso por um grupo variado de pessoas. Esta alternância de participação gerava uma situação insatisfatória em termos da formação continuada que se pretendia estabelecer para o grupo como um todo

Em 2017, o grupo se lança o desafio de organizar um evento acadêmico que foi parte de um projeto de intervenção social de um coletivo que incitou muitas idas/vindas e reflexões. Iniciado meses antes, esse evento mobilizou o coletivo a repensar o seu horizonte de formação e a rever/subverter os limites colocados ao modo hegemônico de organização desse tipo de contexto (Faria e Nicácio, 2020, 7).

Foi nesse evento que pela primeira vez o coletivo tentou ampliar efetivamente o alcance de suas ações por meios não presenciais. Se para um evento que ocorria pela primeira vez o número de participantes era elevado, mais de 250 pessoas, com pessoas de 14 estados diferentes do Brasil, surpreendeu as e os integrantes do Pensando, ao mesmo tempo crescia o sentimento de que mais pessoas desejariam participar² e o presencial não era suficiente.

Naquele momento avaliou-se que as melhores oportunidades para transmissão seriam as mesas gerais do evento, por questões de disponibilidade de equipamentos e internet para tal. Ainda assim, intercursos ocorreram, e, ao menos a mesa de abertura, não obteve sucesso com problemas de áudio.

A demanda por registrar e compartilhar por meios digitais, tanto o evento quanto as demais ações, já circulavam os debates do Pensando. Era amplo o desejo de poder ampliar o acesso a algo que era bem avaliado

2 Para uma leitura sobre a organização e realização desse evento recomendamos a leitura de Faria & Nicácio (2020).

por aquelas/es que participavam. Em contrapartida havia um conjunto de condições que mereceram, e ainda merecem, atenção.

Primeiramente compreender as necessidades de aprendizagem de integrantes do Pensando em termos técnicos para edição, upload, escolha das plataformas e softwares, entre outras demandas que estão relacionadas a um letramento digital. Entendemos letramento digital a partir de Buzato (2007) que o relaciona com redes complexas que se entrelaçam e se modificam continuamente medida que interagem por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC). Ou seja, não se trata apenas de aprender o lidar técnico das tecnologias, mas, ao fazê-lo, compreender as especificidades das relações que se estabelecem ao interagir nesses ambientes. Ainda que uma parcela das ações realizadas já tivesse como principal veículo de divulgação as redes sociais, havia um passo grande a ser dado para propor a veiculação desse conteúdo online, além de produzir conteúdo especificamente para tal propósito. Soma-se a isso outra parte importante nesse conteúdo, as/os professoras/es.

Ao compreendermos que as/os docentes podem ser autores e autoridades de suas práticas (Bracht, 2015; Maldonado, Nogueira, Farias, 2018) isso representa analisar suas produções refletidas e desenvolvidas num contexto escolar, voltada para suas/seus alunas/os e que já eram desafiados a mobilizar essa autoria em uma perspectiva diferente ao convidá-las/os a compartilhar tais reflexões com seus pares.

Ao mesmo tempo em que pensar o projeto tendo em vista a noção de letramento digital exigia atenção e adequação a rede de relações que se estabelecem nas diferentes redes sociais, não era intenção transformar professoras/es em *influencers*, *youtubers* ou outras figuras nomeadas por este universo.

A proposta inicial do projeto Conexão foi apresentada numa reunião administrativa do coletivo em fevereiro de 2020, em torno de um mês antes da suspensão das atividades presenciais no Brasil. Com a pandemia e a demanda pelo ensino remoto emergencial, as questões avaliadas anteriormente e um número significativo de outras perguntas se colocaram como um desafio para o projeto. A produção de conteúdo passaria a ocorrer sem um acompanhamento presencial, os equipamentos seriam das/os próprias/os professoras/es, a qualidade de internet variaria entre diferentes participantes, necessidade de adequação entre hardwares e softwares utilizados entre tantas outras questões.

Por outro lado, as/os docentes passam a ser demandadas/os em sua atuação de forma a transpor seu fazer docente ao ambiente virtual, buscar maneiras de se reinventar para que as aulas passassem a um am-

biente novo e com pouca ou nenhuma experimentação para a maioria delas/es. Junto a isso, a diversidade de realidades das/os estudantes trazia um mesmo desafio em novos contornos para estas/es profissionais. Nesse contexto, a criação e execução do projeto se mostrou ainda mais importante, todavia, contemplando uma perspectiva ampliada daquilo que havia sido pensado até aquele momento.

O projeto conexão educação física

SURGIMENTO DO PROJETO

Com o desejo de que as ações promovidas pelo Pensando, bem como outras possibilidades de formação, ampliassem seu alcance, o projeto de extensão Conexão Educação Física foi concebido para ampliar o diálogo solidário entre pares. Ao levar a discussão da atuação do professor/a de educação física escolar para a comunidade de professoras/es formadas/os e em formação da região da cidade de Belo Horizonte, o projeto acabou estendendo-se não somente para além dos muros da universidade, mas também para além dos limites geográficos da metrópole.

O projeto Conexão Educação Física proporcionou a oportunidade de acesso de professoras/es de educação física escolar de localidades diversas, formados e em formação, às discussões da área. Apesar de o projeto ter sido concebido anteriormente à pandemia de covid-19, a pandemia acelerou o andamento do mesmo que foi efetivamente lançado como um canal do Youtube em 2020. As circunstâncias de isolamento social neste período fizeram com que professoras/es vivendo em proximidade geográfica também se distanciassem ao serem impedidos de realizar encontros com seus pares e de engajar em atividades de formação presencial. Portanto, o projeto ganhou centralidade e extrema relevância ao constituir-se em um espaço, ainda que virtual, para o diálogo e a constituição de uma comunidade de formação para alavancar as discussões e propor soluções para os problemas da educação momentâneos e gerais.



Figura 2. Página inicial de apresentação do Projeto na plataforma do Youtube em Abril de 2021

OBJETIVOS DO PROJETO

O projeto proposto constitui um processo de formação por pares de professoras/es que reconhecidamente detêm conhecimentos que podem ser compartilhados, reconstruídos e aprendidos. Busca-se, portanto, conectar estes atores sociais que muito tem a contribuir e a compartilhar sobre a educação física e educação escolar. O projeto possui os seguintes objetivos:

1. Oportunizar o acesso remoto às ações formativas desenvolvidas em diferentes localidades.
2. Constituir um repositório digital de vídeos de oficinas de formação, ciclos de debate, entrevistas e outras ações que visem a formação continuada para atuação na educação básica.

Disponibilizar espaço de informação e discussão sobre os problemas levantados pela comunidade atuante na educação física e na educação básica, tendo em vista o fortalecimento e ampliação desta comunidade.

Promover espaço de disseminação do conhecimento produzido nas escolas entendendo professoras/es da educação física e profissionais da educação básica como produtores e autores da sua própria prática.

PÚBLICO-ALVO

A intenção deste projeto é alcançar as/os docentes que estão envolvidos na atuação na educação básica. O enfoque motivador inicial foi a formação de professoras/es de educação física, tendo como público alvo a rede de professoras/es estabelecida pelo Pensando nas redes sociais, sendo mais de 1500 seguidores no Facebook e mais de 1100 no Instagram. Porém, também foi foco do projeto ampliar seu alcan-

ce para professoras/es que não integravam o coletivo, principalmente, aqueles morando em regiões mais afastadas da localização geográfica de constituição do Pensando.

Ao oportunizar o contato e a troca de experiências de professoras/es de educação física escolar pela existência de um canal comum, uma consequência do projeto é a união e o fortalecimento da área e suas identidades, reconhecendo-se as pluralidades e diversidades envolvidas no fazer docente.

Para além do debate instituído entre professoras/es de educação física, o projeto também focaliza as/os professoras/es de educação de todas as áreas dentro da escola, visto seu potencial de aproximar as áreas da licenciatura, entre outras áreas atuantes neste contexto. Os diversos temas transversais publicados no canal explicitam bem esta compreensão ampliada. Esta aproximação visa criar um ambiente fértil de diálogo sobre educação física e outros temas relevantes dentro do contexto escolar que permitam desenvolver trabalhos inter e transdisciplinares essenciais para a formação humana dos alunos. A educação física escolar só poderá evoluir com a consequente evolução da escola.

Também, o projeto não se restringe aos formados atuantes incluindo também aqueles que ainda estão cursando a graduação em diferentes instituições de ensino superior e preparando-se para atuar nas escolas. A intenção principal é contribuir com uma formação mais realista que aproxime estes alunos dos problemas encontrados no dia a dia da escola, preparando-os para a realidade que os espera e contribuindo para a criação e consolidação de estratégias eficazes para lidar com a prática pedagógica escolar.

Além disso, entende-se que este projeto tem potencial para contribuir para formação e informação de toda a comunidade escolar, o que inclui todos os profissionais atuantes neste contexto, os alunos e as suas famílias. Esta possibilidade é considerada positiva e baseia-se na compreensão de que a educação física escolar só poderá evoluir com a consequente evolução da escola e de seus atores. Os diversos temas transversais publicados no canal explicitam bem este enfoque ampliado.

Ressalta-se que o fato do projeto poder evidenciar a atuação do/a licenciado/a em Educação Física e nas demais áreas, pode informar futuros estudantes dando visibilidade para a riqueza, complexidade e importância da profissão de professor/a, ampliando o olhar da comunidade estudantil que futuramente irá pleitear vagas nas diferentes universidades do país, em especial as públicas.

Outra questão que deve ser ressaltada é que este projeto intenciona garantir uma relação interinstitucional rica de possibilidade de diálogo e

troca de experiências entre alunos e professoras/es das diversas instituições envolvidas acerca dos processos formativos.

EQUIPE DO PROJETO

Ao surgir a partir de um movimento espontâneo de professoras/es atuantes no contexto escolar, o Conexão Educação Física não possui uma raiz institucional única, mas sim conectada às/aos professoras/es que dele participam. Por isso, este projeto surgiu como um movimento interinstitucional com coordenação compartilhada em três grandes instituições do estado de Minas Gerais, sendo elas o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, o Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais- Unidade Passos e o Instituto Federal de Minas Gerais- Campus Formiga.

Coordenação:

A coordenação geral representada por integrantes das instituições parceiras é responsável pelo planejamento e aprovação do conteúdo videográfico veiculado no canal do projeto, pela avaliação das ações do projeto, pela mediação da divisão de tarefas entre seus integrantes, por liderar a equipe envolvida em diversas questões ligadas ao canal, além da orientação dos alunos extensionistas vinculados ao projeto.

O coordenador técnico é professor vinculado ao Pensando que fica a cargo da edição técnica de vídeos, treinamento de participantes do projeto para executar esta tarefa e da adequação de formato para a plataforma utilizada. Este também contribui com o direcionamento do tipo de diálogo com o público a ser realizado no canal e pela administração das redes sociais e moderação dos comentários postados pelos seguidores.

O coordenador de interação é professor vinculado ao Pensando e é responsável por aproximar e planejar modos de articulação entre o projeto Conexão Educação Física e aos projetos alimentadores deste, como o Projeto Formação na Prática e outras ações do Pensando. Este é Professor da UFMG e fica a cargo de captação de fontes de material para o projeto e orientação de participantes dos projetos alimentadores.

Integrantes:

Os integrantes do projeto são professoras/es formados e em formação membros atuantes do Pensando que se disponibilizam voluntariamente para contribuir. Estas/es professoras/es são responsáveis pela produção do material videográfico a ser utilizado como conteúdo no canal através de filmagem ou edição de vídeo, pela busca de professoras/es que possam contribuir e compartilhar suas experiências em vídeos, pela orientação dos professoras/es produtores de conteúdo na produção de vídeos,

pela moderação de *lives* e vídeos, pela produção de materiais diversos para o projeto, além de também participarem do diálogo sobre os vídeos produzidos junto aos seguidores da plataforma do canal.

Alunos regularmente matriculados nas instituições parceiras e aprovados nos editais de extensão de sua instituição são responsáveis pela edição de vídeos, pela manutenção do canal com novos conteúdos, pela elaboração do plano de comunicação e divulgação do canal com ordenação das ações e produção de peças de divulgação, além da moderação e alimentação das plataformas responsáveis pelo canal (YouTube, Instagram e Facebook). Outra tarefa do extensionista é o diálogo sobre os vídeos produzidos dentro da plataforma do canal junto com os visitantes, identificação de temas futuros de importância e filmagem de conteúdos. Estes participam de reuniões gerais do projeto e reuniões periódicas com a coordenação.

Conteúdo dos vídeos

As principais ações do projeto constituem a produção de vídeos para a plataforma online do Youtube de acesso público disponível para toda a comunidade interessada. Os vídeos visam aproximar professoras/es e profissionais da educação básica que mesmo estando geograficamente longe ou impedidos de se encontrarem devido ao isolamento social podem investir numa educação continuada e refletir sobre as questões que permeiam seu trabalho diário.

Os vídeos atualmente produzidos estão divididos em categorias com intencionalidades diferentes:

Papo de escola: Encontros virtuais de periodicidade quinzenal de até três professoras/es ou profissionais da educação para discutir temas de interesse da área e da comunidade escolar. Possui duração de cerca de 1 hora e 30 minutos e mediação da equipe do projeto que também traz perguntas enviadas pela audiência no chat durante o encontro.



Figura 3. Exemplo de encontros virtuais realizados na categoria Papo de escola sobre temáticas de Aventura nas escolas (à esquerda) e Maternidade e Docência (à direita)

Dicas Pedagógicas: Vídeos curtos de cerca de 6 minutos contendo sugestões de artigos, livros, autoras/es, filmes e documentários de temas pertinentes à educação física e/ou Educação, sempre acompanhado de uma breve análise, comentário e contextualização com a realidade escolar por professor/a participante. Além disso, dicas de materiais a serem utilizados ou construídos também podem ser disponibilizadas.



Figura 4. Exemplos de vídeos gravados por docentes para o canal na categoria de Dicas Pedagógicas, focando a indicação de um documentário (à esquerda) e de construção de material alternativo (à direita)

Relato de experiência: vídeo sobre o processo e a experiência de uma aula, unidade didática, projeto de ensino, estratégias de ensino ou construção de materiais, entre outros. Podem ser incluídos motivos e justificativas para realização da prática pedagógica, aspectos do planejamento e da realidade, bem como percepções diversas sobre a experiência. Nesta categoria, poderá haver sequências de vídeos abordando o mesmo assunto sob o ponto de vista da organização do planejamento e da experiência prática.



Figura 5. Exemplos de relatos de experiência de professoras/es sobre uma amostra virtual realizada no contexto das aulas remotas no ensino médio (à esquerda) e um projeto pedagógico sobre lazer como direito social realizado antes da pandemia no ensino de jovens e adultos (à direita)

Para o futuro, espera-se que outras categorias de vídeos como as oficinas do projeto Formação na Prática,³ entrevistas sobre conteúdos de interesse da comunidade escolar incluindo temas transversais, entre outras categorias, possam ser incluídas.

Procedimentos de produção

A equipe do canal se articula através de uma divisão de funções que permite um foco maior em certas etapas dos processos desenvolvidos. Assim, enquanto um grupo é responsável pela organização das *lives* do Papo de Escola entre concepção, convites de convidados, orientação, mediação e gravação, outro articula a produção de vídeos das categorias dicas pedagógicas e relato de experiências efetuando convites e orientando /as parceiras/os para realização das gravações. Além disso, há o grupo de edição, de interpretação de libras e, também, o grupo de divulgação das ações. As ações dos grupos seguem um guia criado como referência para o projeto. Toda a comunicação é realizada virtualmente por meio de aplicativos de mensagens e reuniões periódicas, tanto intra grupos quanto entre todos os integrantes para que as decisões tenham participação de todos.

As temáticas propostas constituem desafios reais e atuais enfrentados pela comunidade de professoras/es do Pensando, apontados pelos mesmos nos diversos canais de comunicação existentes. Os vídeos são produzidos por pessoas convidadas pela equipe do Projeto ou que entram em contato se disponibilizando de forma espontânea. No primeiro caso é sugerido um ou mais temas principais e sua respectiva categoria de vídeo, em um processo que é definido em conjunto com a equipe. No segundo caso, a equipe ouve a ideia proposta, delibera sobre a sua adequação aos objetivos do projeto e sugere, se for o caso, alterações de tema e categoria se necessárias.

A orientação de produção é realizada pela equipe através de contato direto com as pessoas que produzem os vídeos para tornar explícito o que se espera do vídeo e do projeto. Orientações quanto ao tempo e técnicas de filmagem são fases importantes para garantir que o resultado tenha qualidade para passar ao processo de edição e que informações relevantes não fiquem de fora da gravação. Ao ser finalizado este vídeo passa por uma avaliação sobre adequação da imagem e áudio,

3 Por possuir uma essência prática presencial muito forte, esta modalidade de formação continuada de professoras/es não foi desenvolvida em 2020. Após reformulações e adequações, a mesma foi retomada em 2021 na modalidade remota.

do conteúdo da fala e do cenário. A categoria do vídeo escolhida também é avaliada em sua adequação ao conteúdo apresentado.

Após aprovação do vídeo produzido, inicia-se o processo de edição onde ocorre a inserção de recursos visuais e imagens ilustrativas ao longo das falas mais extensas para auxiliar a compreensão do conteúdo e a eventual inserção de trilha sonora. Em casos de vídeos muito extensos ou trechos repetidos também são feitos cortes para viabilizar a publicação do conteúdo. Ao final deste processo, a avaliação de edição é feita com ênfase na qualidade da imagem e áudio apresentados, dos cortes e recursos de edição utilizados, entre outros aspectos. O vídeo final passa por uma avaliação final para garantir que nenhum erro tenha permanecido.

Se aprovado o vídeo passa para a fase de publicação no canal que envolve a inserção de hashtags gerais e específicas, a construção das legendas para as categorias de dicas e relatos de experiências com descrição do conteúdo do vídeo, do participante e dos envolvidos na produção do vídeo, além dos contatos. Finda esta parte o vídeo é publicado. A partir daqui, é feita a administração das redes sociais para divulgar o vídeo e monitorar e mediar os comentários realizados.

Ressalta-se que diante do contexto atual de pandemia de covid-19 que ocasionou a necessidade de isolamento social evitando aglomerações, os momentos de formação foram repensados para se adaptarem à nova realidade. O Pensando é atuante e mantêm-se conectado mesmo à distância articulando novas ideias e ações que sejam de interesse de seus integrantes e comunidade que mantem diálogo. Assim, as produções de vídeos deste projeto estão condicionadas às adaptações das atividades produzidas ao momento.

Encaminhamentos finais: o que queremos?, para onde vamos?

O projeto Conexão Educação Física tem feito investimentos em estabelecer um processo educativo capaz de não somente formar professoras/es para atuação no contexto escolar, mas também de empoderá-las/os para transformar diariamente o modo de organização do mundo curricularizado. Para tal, o projeto vislumbra o potencial do desenvolvimento de ações focalizadas em dadas localidades e contextos, especialmente, quando estabelecida uma rede de solidariedade capaz de multiplicar o impacto de cada ação ao torná-la mais abrangente e fonte de conhecimento e reflexão.

Em sua essência, o projeto estimula o senso de comunidade entre professoras/es ao permitir o compartilhamento de experiências e a potencialização da contribuição de todas/os para os processos de formação de seus pares. Ao permitir o engajamento, convida-se a comunidade de professoras/es para se envolver livremente e investir seu tempo de forma voluntária, na formação dos pares, compartilhando experiências ou auxiliando nos processos de gestão do canal e do projeto.

Cabe ressaltar, porém, que este processo não visa a persuasão sobre um modelo que deva ser seguido, mas sim o estabelecimento da oportunidade para professoras/es observarem de forma reflexiva e crítica as experiências expostas (Freire, 1983). Entende-se que esta observação permite um debate cultural e a conscientização sobre as múltiplas possibilidades que se apresentam para a atuação profissional no contexto escolar diante dos desafios e temáticas diversos.

Neste espírito, existe uma tendência natural de que num futuro próximo o projeto passe a constituir um grande programa de extensão interinstitucional composto não somente pelo canal, mas também por outras ações de formação de professoras/es, algumas já descritas aqui. Para além disso, também acredita-se ser uma possibilidade crescente, o envolvimento de professores e profissionais da educação, não somente ligados à educação física, mas as múltiplas áreas do contexto escolar.

Referências

- AYRES, J. R. C. M. (2015). Extensão universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo. *Revista de Medicina*, 94(2), 75-80.
- BRACHT, V. (2015). Educação Física, método científico e reificação. Em M. P. STIGGER (ed.), *Educação Física + Humanas* (1-22). Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- BUZATO, M. E. K. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital* (Tese doutorado). Universidade Estadual de Campinas.
- CANDIDO, A. (2003). Professor, escola e associações docentes. *Pro-Posições*, 14(2), 209-217.
- DEIMLING, N. N. M., e REALI, A. M. M. R. (2020). PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. *Educação em Revista*, 36, 1-18. <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e222648.pdf>>
- FARIA, E. L., e NICACIO, L. G. (2020). Sobre o processo coletivo de produção do I Pensando a Educação Física escolar: um evento produzido para e por professores de Educação Física. *Motrivivência*, 32(61), 1-17.
- FREIRE, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- GADOTTI, M. (2017). *Extensão universitária: para quê?* Brasil: Instituto Paulo Freire.
- KOGLIN, T. S. S., e JOÃO CARLOS DE OLIVEIRA KOGLIN, J. C. O. (2019). A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 10(2), 71-78.
- MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A., e FARIAS, U. S. (2018). *Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Escolar brasileira*. Curitiba: CRV.
- NÓVOA, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- RIBEIRO, M. R. F.; PONTES, V. M. A., e SILVA, E. A. (2017). A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: desafios e perspectivas. *Revista Conexão UEPG*, 13(1), 52-65.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B., e THIN, D. (2001). Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 7-48.
- WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. (2005). O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento*, 11(1), 47-70.

El giro erótico en la educación física. Potencialidades y urgencias surgidas en una investigación crítica y poscualitativa en la formación docente

SEBASTIÁN ADOLFO TRUEBA

Introducción

La defensa de mi tesis doctoral, en el año 2019, constituyó el inicio de una nueva etapa como investigador. Comenzaba a deshabitarse los temas relacionados con las pasiones y la buena enseñanza de profesores memorables (en los profesorados de educación física) para comenzar a explorar otros senderos. Estos nuevos recorridos no se encuentran escindidos de mis etapas anteriores, sino que pueden ser considerados nuevas reescrituras de mi narrativa docente.

Para plantear un inicio de esta investigación, tomaré la recuperación y la resignificación de dos categorías de mi investigación doctoral (Trueba, 2020a): las huellas del deporte y la educación física como gueto. En la primera abordé la construcción del ser docente de los profesores memorables del estudio y en la segunda, algunos aspectos poco visibles de nuestra profesión, como la soledad del profesor. Estas dos categorías me generaron una gran resonancia, especialmente a partir de un trabajo exploratorio realizado en 2019 en el Profesorado de Educación Primaria.¹ Gracias a estos antecedentes y a la creación de una nueva comunidad investigativa² surgió la idea de llevar adelante el proyecto de investigación que desarrollo en este texto.

Debo aclarar que en la primera parte pondré el acento en los enfoques ético-onto-epistémicos, porque la propuesta de investigación es también de intervención, y esto tiene que ver más con estas perspectivas que con la metodología en términos técnicos, mientras que en la segunda esbozaré el estado actual del proyecto y los pasos previstos. A continuación, recorreré el campo de la investigación y la educación física en la ciudad de Mar del Plata, con el fin de contextualizar mi trabajo actual, para compartir luego los análisis y las descripciones de esta propuesta.

- 1 Soy profesor en el Instituto Superior de Formación Docente Número 19 de la materia Educación Física Escolar, correspondiente al tercer año del profesorado en Educación Primaria y allí realicé una investigación exploratoria con el fin de orientar mejor mi actual proyecto de investigación. Algunos detalles de este trabajo exploratorio pueden leerse en Trueba y Ramallo (en prensa).
- 2 El Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue creado en 2020 y su directora es la doctora María Marta Yedaide.

Contexto de la investigación en el campo de las educaciones físicas³ en la ciudad de Mar del Plata

En la ciudad de Mar del Plata funcionan cuatro profesorados de educación física: uno de gestión estatal y tres de gestión privada. A pesar de la gran cantidad de docentes que egresaron en los más de cuarenta años de funcionamiento de esta carrera, no hay centros de investigación estables ni investigadores que se desempeñen como tales en los profesorados.⁴ En este contexto, puedo afirmar que ninguna de las investigaciones que hice se inscribió en un marco institucional y, por lo tanto, nunca seguí una línea definida, lo que me permitió pasar de la perspectiva de género a la autoevaluación y de la buena enseñanza a la pasión de profesores memorables. Hace algunos años ingresé en una comunidad académica en la Universidad Nacional de Mar del Plata que me permitió encauzar institucionalmente mis prácticas de investigación, por lo que trabajo en conjunto con muchas personas muy valiosas, a pesar de que en el campo de las educaciones físicas lo hago casi en solitario. Esto posibilitó que construyera mis prácticas de investigación sobre una estructura epistemológica, ética y metodológica bastante personal. A continuación, intentaré reconstruir este enfoque.

Investigación narrativa, crítica, poscualitativa, antimetodológica y cuir

Estos términos engloban la forma actual de comprender mis prácticas de investigación, aunque podría agregar otros que también me constituyen como feminista, antipatriarcal, anticapitalista, antirracista, etcétera. Asimismo, aclaro que lo que me interesa de estos conceptos es lo que los une y no sus diferencias. El eclecticismo en este caso me aporta formas diferentes de interpretar un mismo fenómeno.

3 La idea de hablar de *educaciones físicas* la tomé de un texto coordinado por el profesor Osvaldo Ron (2020), en el que se plantea esta pluralidad de concepciones que permiten esquivar el encorsetamiento que proponen los estudios que se relacionan de algún modo con la(s) identidad(es) en el campo de la educación física. En parte como protección epistemológica y en parte por el placer que me produce la libertad de esta pluralidad, la voy a sostener en varias partes del texto.

4 En los últimos años comenzaron a hacerse incipientes intentos de formalizar la práctica investigativa en algunos institutos privados y en la Licenciatura en Educación Física que se dicta en la Universidad Fasta. Sin embargo, no hay una continuidad de proyectos y publicaciones que permita ubicar la investigación como un espacio permanente de desarrollo en la educación física marplatense.

En coincidencia con Ramallo (2020), no puedo concebirme en una investigación en el campo social que no sea *narrativa*, porque la narrativa no es una forma de hacer ciencia, sino que la ciencia es una forma de narrar. Cada teoría que esbozamos es un relato al que le conferimos un grado de veracidad y que también posee cierta fuerza instituyente (Yedaide, 2018), es decir, que lo creemos verdadero y, al enunciarlo, le damos mayores posibilidades de convertirse en real para las personas que nos escuchan (y para nosotros mismos). De esta manera, la circulación, la adaptación y la creación de relatos constituyen los corpus de teorías que nos habitan y habitamos.

Desde esta perspectiva tan personal, me atrevo a decir que la investigación es *crítica* o no es investigación, precepto que me acompaña desde hace años, por lo que hablar de investigación, del mismo modo que hablar de educación, implica para mí una intencionalidad de cambiar el mundo. La investigación que aspira a recibir el nombre de *crítica* debe estar conectada con un intento de confrontar la injusticia de una sociedad o una esfera pública particular dentro de la sociedad. Por tanto, la investigación se vuelve una empresa transformativa que no está avergonzada por el rótulo de *política* y que no teme consumir una relación con conciencia emancipatoria. Mientras que los investigadores tradicionales se aferran a la neutralidad, «los investigadores críticos con frecuencia anuncian su parcialidad en la lucha por un mundo mejor» (Kincheloe y McLaren, 2012, 244).

Al mencionar el giro poscualitativo (Fernández Cruz, 2020) o el enfoque antimetodológico (Nordstrom, 2018), me refiero a una forma de entender la metodología casi como una consecuencia de la investigación y no como una condición previa, lo que permite poner en práctica metodologías utilizadas en otras investigaciones, adaptarlas o inventar nuevas estrategias de intervención. Desde esta perspectiva, la misma práctica promueve o habilita diferentes metodologías. En este sentido, también coincido con Boaventura de Sousa Santos (2019) cuando plantea la aplicación edificante de la ciencia e intenta desestabilizar la matriz tradicional que se encarna en la aplicación técnica de la ciencia y que plantea consecuencias no deseadas por algunos de nosotros.

La referencia al concepto *cuir* en investigación requiere de dos aclaraciones, una en cuanto al sentido y otra en cuanto a su escritura en este texto. En cuanto al sentido, me interesa la capacidad de lo *cuir* de habilitarnos a reflexiones profundas que quedan resonando dentro y fuera de la investigación. Me gusta pensar lo *cuir* como una crítica a

nuestro pensamiento crítico.⁵ En cuanto a su escritura, concuerdo con Ramallo y Gómez (2019) en la posible diversidad en la forma de expresar lo cuir/queer/kuir, etcétera. Sin embargo, me siento más cómodo expresándolo con ce, como forma de contextualizarlo a nuestro entorno latinoamericano.

Con todo esto, planteo una investigación que recorre algunos senderos marginales de la investigación cualitativa, por lo que parece oportuno advertir acerca de las pocas sujeciones a las prácticas tradicionales de investigación en ciencias sociales que tiene este trabajo. Dicho posicionamiento no es ingenuo, sino que intenta ser coherente con un posicionamiento político.

El giro erótico en la formación docente

¿A qué se hace referencia con *erotismo* en esta investigación? O, más importante aún, ¿qué sentidos habilita investigar acerca del giro erótico en la formación docente? En principio es necesario aclarar que pueden otorgársele diferentes significados a lo erótico, pero en este trabajo queremos usarlo como contrapunto de la muerte. No pensándolo desde la biología, sino en términos pedagógicos. Intentaré aclararlo con un ejemplo.

Algo que plantean regularmente mis estudiantes son las ganas de que les pase algo en las clases, de sentir que les sirve lo que pasa en el aula, de no perder el tiempo (Trueba, 2020b). Este deseo deja en evidencia que muchas veces no les pasa nada, que por momentos sienten que nada de lo propuesto los desestabiliza lo suficiente como para sentirse vivos. Tomo aquí la idea de estabilidad como una forma de necrofilia, cumpliendo con lo que hay que hacer: planificar, dar clases, ofrecer bibliografía, evaluar y calificar, para empezar de nuevo con el siguiente tema; trabajar y vivir (la docencia) en automático, sin intentar afectar ni permitirse afectarse por lo que sucede alrededor. La muerte en este sentido es la expresión máxima de la estabilidad. Lo erótico es el contrapunto. Bataille (1970) plantea que en el orgasmo se produce una pequeña muerte que nos permite comprender que estamos vivos; dicha comprensión de finitud nos despierta violentamente.

Cuando en una clase pasa algo que permite que sus participantes perciban esa sensación vital de aprender, de cambiar, de ser otrx a partir de una experiencia, podemos decir que esa clase está atravesada por el erotismo. Por eso el erotismo, en tanto pulsión de vida, nos mantiene

5 En este punto me apoyo en autoras como Débora Britzman (2016), Moira Pérez (2016) y val flores (2008), entre otrxs.

con el entusiasmo suficiente para cambiar el mundo a partir de la enseñanza. Nos habilita a lxs docentes a pensar mundos diferentes y compartirlos con nuestrxs alumnxs. En estos términos, pensar la formación de docentes envueltos en este giro erótico posibilita una reconexión de las enseñanzas y de los aprendizajes con el deseo y el placer. De ahí el interés por investigar a partir de las narraciones de docentes en formación sobre sus sentires y pareceres con respecto al erotismo y el padecimiento en su formación.

Antecedentes inmediatos

Tensión inicial: año tras año docentes de diferentes áreas y docentes en formación con quienes comparto clases⁶ manifiestan un descontento mayúsculo por sus experiencias escolares de educación física. Algunas personas usan la palabra *traumático* al hablar del tema, lo que plantea un panorama no muy alentador. Al mismo tiempo, y en sentido inverso, en las conversaciones con colegas del área de la educación física no se escucha este tipo de reflexiones; por el contrario, aparecen referencias a actividades estimulantes, divertidas y significativas. Es como si circularan dos relatos completamente diferentes que aluden a lo mismo con posicionamientos diametralmente opuestos. ¿Qué sucede con nosotrxs (lxs profesorxs de educación física) que no nos alarmamos ante estos comentarios? ¿Naturalizamos las injusticias y las experiencias traumáticas que sufre nuestro alumnado? ¿Podemos realizar un mapeo de experiencias que nos lleven a invisibilizar estas cuestiones? ¿Y qué hay de aquellas que nos ayudan romper con estas estructuras padecientes? ¿Las experiencias eróticas en la formación de profesorxs de educación física son lo suficientemente potentes como para lograr un cambio?

Otro dato alarmante que se constituyó en puntal para emprender esta investigación es la *Encuesta del clima escolar dirigida a jóvenes LGBT*, organizada en 2016 por la ONG 100 % Derechos y Diversidad, CTERA y Facebook Argentina, en la que se plantean algunas cuestiones alarmantes. Ante la pregunta a lxs estudiantes LGBT de si había espacios de la escuela que evitaran por sentirse insegurxs o incómodxs, la mayoría de las respuestas plantearon que evitaban las clases de gimnasia o educación física. También se les preguntó cuán cómodxs se sentirían hablando a solas con algunos miembros del personal de la escuela sobre cuestiones relacionadas a lo LGBT. Los estudiantes respondieron

6 Donde es más notorio este descontento es en el profesorado de educación primaria, pero también se evidencia en el profesorado de educación especial.

que se sentirían más cómodos hablando con «profesionales de la salud mental en las escuelas (consejero, trabajador social, psicopedagogo, psicólogo de la escuela): un 63,7 % dijo que se siente un poco o muy cómodo hablando de temas LGBT con este personal» (AA.VV, 2016, 38). Mientras que del otro lado de la tabla, en el último lugar, por debajo de profesorxs, preceptorxs, bibliotecarixs, personal de limpieza, aparecen lxs profesorxs de educación física, con un 32,2 %. Por último, se les preguntó si les habían dado representaciones de las personas LGBT, su historia o eventos en las clases en la escuela. La mayoría de lxs encuestadxs plantearon que en la materia que menos se abordaba esta temática era Educación Física.

Ante esta situación, me pregunto: ¿qué marcas nos deja nuestra formación docente que fomentan estas imágenes de la educación física?, ¿qué huellas les dejamos a nuestrxs alumnxs en los profesorados?, ¿qué resonancias eróticas se manifiestan en la formación docente que permitan descomponer estas imágenes tan dañinas?, ¿qué educaciones físicas más erotizadas son posibles en el corto y el mediano plazo?, ¿hasta dónde podremos propiciar cambios a partir de esta investigación?

Propuesta y primeros pasos

Aprovechando que soy profesor en diferentes instituciones dedicadas a la formación de docentes en tres carreras distintas, planteo una investigación que consta de cuatro etapas que se retroalimentan en una especie de bucle recursivo. A continuación, desarrollaré cada una.

PRIMERA ETAPA: CONSTRUIR COMUNIDAD

Este primer momento consiste en convocar a todxs lxs estudiantes que deseen construir conmigo una comunidad (afectiva y afectante) de investigación narrativa. Nos reuniremos con quienes quieran ser parte de esta investigación, sin importar de qué año y carrera sean. Construiremos acuerdos para que cada quien tenga espacio para aportar en la medida de lo que se habilite. También aprovecharemos esta instancia para discutir y definir los pasos a seguir. Es muy importante que la construcción sea colectiva y horizontal, tanto por una cuestión ética como por un posicionamiento epistemológico y político. «La PHC [producción horizontal del conocimiento] parte del concepto de investigador par sustituyendo de esta manera la demanda de “objetividad” por el valor de la intersubjetividad en forma de diálogo entre aquellos que hacen preguntas juntos» (Corona Berkin, 2020, 35).

SEGUNDA ETAPA: SACAR LA VOZ

Este segundo momento va a terminar de definirse, en parte, en la primera etapa, pero tiene como objetivo entrevistar a docentes en formación de manera individual o grupal y crear espacios de conversación que les permitan expresar sus experiencias eróticas y padecientes relacionadas a la materia Educación Física y a la formación docente en general. Mi propuesta, que puede modificarse a partir de lo conversado en la etapa anterior, es llevar adelante dos prácticas en simultáneo, una en los profesorados de educación primaria y especial, y otra en los profesorados de educación física. Aprovechando la gran cantidad de experiencias padecientes con las educaciones físicas de las estudiantes de los profesorados de educación especial y primaria, ahondaremos en ellas y trataremos de imaginar en qué hubieran tenido que ser diferentes esas experiencias para convertirse en eróticas. La otra práctica se realizaría con lxs docentes en formación de los profesorados de educación física, mapeando las marcas eróticas y padecientes de su formación docente, buscando alternativas con potencia erotizante para llevar adelante en futuras prácticas.

ETAPA TRES: CAMBIAR LA REALIDAD

Este tercer momento intentará sanar nuestras marcas de padecimientos y potenciar las huellas de educaciones físicas erotizadas. Para ello, organizaremos un taller con actividades y juegos que nos habiliten a pensarnos y sentirnos desde un lugar más amoroso y cordial con respecto a las educaciones físicas escolares.

CUARTA ETAPA: CONTAR LO QUE NOS PASA

Más allá de que esto es solo una propuesta y de que durante su desarrollo va a ir mutando, me imagino momentos individuales y grupales con reflexiones orales, escritas, cantadas, pintadas o expresadas de maneras otras, en las que todxs podamos pensarnos diferentes que al comienzo, comprendiendo mejor nuestros vínculos con la educación física, pero también con nosotrxs como docentes. Quizás una muestra institucional, un TAIN o un encuentro informal entre lxs participantes aloje las conclusiones provisorias que construyamos durante este proceso. Ese será el momento en que definamos quiénes, cómo y dónde publicaremos las conclusiones.

A modo de cierre del capítulo (porque este es recién el comienzo del proyecto)

Las posibilidades que nos brinda la investigación narrativa crítica, descolonial y cuir son tan amplias que no podemos definir las aún. La creatividad, el diálogo y la construcción horizontal del conocimiento no son solo formas de entender y gestionar la investigación, sino que también representan formas de performativizar las educaciones físicas y transformarlas en espacios más afectivos y afectantes tanto para nuestros alumnxs como para nosotrxs mismxs. Quizás un futuro capítulo de un futuro libro recupere lo aquí escrito y lo refiera como un pequeño antecedente de un cambio en la formación de docentes.

En general, se cuenta lo que ya se hizo, pero aquí contamos lo que deseamos que suceda con la intención de que otrxs investigadorxs se contagien de esta forma poco ortodoxa de investigar. Es una forma que busca romper con la idea jerárquica del investigador que sabe y dirige, que estudia un objeto, al que le aplica instrumentos para obtener conclusiones, sin importar lo que les pase a las personas que participan, siempre y cuando aporten a la causa. Esta forma no es la mejor ni asegura que se llegue a ningún lado, pero sí es mucho más cercana a mis creencias y sentires con respecto a la enseñanza y a la investigación. Este capítulo es, en cierta medida, una provocación para mostrar una alternativa más humana y amorosa de la docencia, la educación física y la formación docente. Espero encontrar en el futuro colegas que a partir de esta lectura se hayan animado a intentar cambiar el mundo con una investigación.

Referencias

- AA. VV. (2016). Encuesta del clima escolar dirigida a jóvenes LGBT. *100 % Diversidad y Derechos*, 7(9), 13-34.
- BATAILLE, G. (1970). *Breve historia del erotismo*. Montevideo: Ediciones Caldén.
- CORONA BERKIN, S. (2020). Investigar el lado oscuro de la horizontalidad. En CORNEJO, I., y RUFFER, M., *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: Calas-Clacso.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2008). La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente. En LUÍS PORTA y CRISTINA SARASA (compiladores), *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas* (22-58). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2020). ¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa? *Revista de Educación*, 0(21.2), 113-123. Recuperado de <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4578>.
- FLORES, V. (2008). Entre secretos y silencios: la ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Trabajo Social UNAM*, 18, 14-21. Recuperado de <<http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>>.
- KINCHELOE, J., y MCLAREN, P. (editores) (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. DENZIN y LINCOLN, Y., *Manual de investigación cualitativa*, vol. II. Barcelona, Gedisa.
- NORDSTROM, S. (2018). Antimetodology: posqualitative generative conventions. *Qualitative Inquiry*, 24(3), 215-226.
- PÉREZ, M. (2016). Teoría queer, ¿para qué? *Revista ISEL*, 5, 184-198.
- RAMALLO, F., y GÓMEZ, J. (2019). Deslices kuir: una presentación para no leer tan recto. *Revista de Educación*, X, 18, 13-18.
- RAMALLO, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(14), 889-899. <<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p889-899>>
- RON, O. (coordinador) (2020). *Educaciones físicas escolares: prácticas, narrativas y (re) producciones*. Buenos Aires: Teseo.
- SOUSA SANTOS, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- TRUEBA, S. (2020a). La buena enseñanza de profesores memorables: resultados de una investigación en los profesorado de educación física. Mar del Plata: Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- (2020b). Preguntas iniciales en un proceso de autoevaluación y autocalicificación del alumnado: ¿qué quiero aprender?, ¿qué quiero sentir?, ¿qué estoy dispuesto a hacer? *Revista Communitas*, 4(7). Recuperado de <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3291>>.
- TRUEBA, S., y RAMALLO, F. (en prensa). Estertores en la clase de educación (física): desmarcaciones con una pedagogía. *Revista Educación Física & Ciencia*, Universidad Nacional de La Plata.
- YEDAIDE, M. (2018). Hablar de «pedagogías»: un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. *Revista de Educación*, IX, 14.2, 217-229.

BIODATA DE AUTORES Y AUTORES

ANDREA ANAHÍ RODRÍGUEZ

Es doctoranda en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es profesora adjunta de las cátedras Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dirige el proyecto promocional de investigación y desarrollo *Prácticas de la enseñanza de la educación física en la formación de grado. Enfoques, tensiones y rasgos* del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales y el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Es codirectora del proyecto de extensión *Educación física: pensando en la inclusión. Prácticas recreativas. Juego, gimnasia y deporte* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. <<https://orcid.org/0000-0002-8929-3676>>, <arodriguez@fahce.unlp.edu.ar>.

FEDERICO ANDRÉS SAREDO GONZÁLEZ

Es licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Hizo la Especialización en Formación Docente de la Fundación Oswaldo Cruz, Brasil. Es magíster en Actividad Física y Salud por la Universidad Europea del Atlántico, España. Es responsable del grupo Estudios sobre lo Lúdico y el Juego en las Prácticas Educativas. Es docente asistente del Departamento de Educación Física, Tiempo Libre y Ocio del Centro Universitario Regional Litoral Norte, sede Paysandú. Es docente del Instituto de Formación Docente de Paysandú de la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Formación en Educación. <federicosaredo@gmail.com>

GABRIELA BARANOWSKI PINTO

Ph.D em Ciências da Psicologia pela University of Connecticut (EUA) e Mestre em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil). Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais (Brasil). Coordenadora do Projeto de Extensão Conexão Educação Física.

⟨<https://orcid.org/0000-0002-6364-1484>⟩, ⟨gabrielabaranowski@gmail.com⟩.

GIMENA CORLETTTO

Es maestra de Primera Infancia por el Instituto de Formación Docente de Paysandú. Integra el grupo Estudios sobre lo Lúdico y el Juego en las Prácticas Educativas. ⟨gimenacorletto@gmail.com⟩

GRACIELA BEATRIZ PLACHOT

Es docente investigadora del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Su campo de análisis refiere al ingreso a la educación superior y a la formación docente universitaria. Integra redes de investigación regionales en temáticas asociadas. Es estudiante del Doctorado en Educación de la Escuela de Posgrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos, Guatemala. ⟨<https://orcid.org/0000-0002-7951-9707>⟩, ⟨gplachot@psico.edu.uy⟩.

JOSÉ LUIS CORBO

Es magíster en Didáctica de la Educación Superior. Es docente del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Integra el grupo Educación Física, Deporte y Enseñanza. Es director coordinador de educación física de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública. ⟨<https://orcid.org/0000-0002-6076-3451>⟩, ⟨joselocorbo@gmail.com⟩.

JOSÉ LUIS CORREA ROCHA

Es profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física. Está especializado en personas mayores. Hizo el Posgrado en Psicogerontología de la Facultad de Psicología. ⟨<https://orcid.org/0000-0003-2315-5155>⟩, ⟨correarochajoseluis@gmail.com⟩.

LEONARDO CORREA

Es estudiante avanzado de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física del Centro Universitario Regional Litoral Norte, sede Paysandú. Integra el grupo Estudios sobre lo Lúdico y el Juego en las Prácticas Educativas. ⟨leonardodanielcorrea@gmail.com⟩

LUIZ GUSTAVO NICÁCIO

Professor do Coltec da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorando e Mestre em Estudos do Lazer (UFMG, Brasil), licenciado em Educação Física (UFMG, Brasil). Integrante do Coletivo Pensando a Educação Física Escolar e do Grupo de Estudos sobre Futebol e Torcidas (GEFuT, UFMG). Co-líder do grupo Caparaó, UFMG. <<https://orcid.org/0000-0002-4882-2383>>, <luiz.nicacio.ef@gmail.com>

MARCELA OROÑO LUGANO

Es profesora de Educación Física especializada en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF-Udelar). Es magíster en Didáctica de Educación Superior especialista en Didáctica de la Educación Superior por el CLAEH. Es docente e investigadora en ISEF-Udelar y codirectora de la línea Políticas Educativas y Formación Docente. Es responsable de línea de estudios en Educación Física y su Enseñanza (ISEF-Udelar). Se desempeña como profesora adjunta en el departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF.

MARÍA TERESA OLTOLINA GIORDANO

Es magíster en Informática Aplicada en Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Es investigadora del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Es docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es profesora en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. <<https://orcid.org/0000-0003-1993-9424>>, <moltolina@fahce.unlp.edu.ar>.

MARIANA SARNI

Es doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Es profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Es directora de la línea de investigación en evaluación y evaluación en educación física. <<https://orcid.org/0000-0002-9265-5658>>, <marianasarni@gmail.com>.

MAURICIO PINTOS

Es licenciado en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física del Centro Universitario Regional Litoral Norte, sede Paysandú. Integra el grupo Estudios sobre lo Lúdico y el Juego en las Prácticas Educativas. <mauripintos08@gmail.com>

NANCY ESTHER SALVÁ TOSI

Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es especialista universitaria en Administración de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Es licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Está diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por FLACSO, Argentina y en Educación por la Universidad ORT de Uruguay. Es maestra de Educación Primaria en Institutos Normales de Montevideo (IINN), Uruguay. Es profesora adjunta del ISEF en las unidades curriculares Teoría de la Educación, Teoría del Currículum y Planificación Metodología y Evaluación y Seminario de tesis. Es profesora en Formación Docente (CFE/ ANEP/ Uruguay). Es maestra, directora e inspectora de escuelas de práctica en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP, ANEP, Uruguay). Es Investigadora en temáticas vinculadas con Políticas Públicas de Formación Docente y Prácticas Profesionales, Currículum, Enseñanza y Evaluación en Educación Primaria. Responsable de la línea de investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (ISEF/UDELAR). <nancy.st37@gmail.com>, <<https://orcid.org/0000-0001-7126-1716>>.

SEBASTIÁN ADOLFO TRUEBA

Es profesor y licenciado en Educación Física por la Universidad Nacional de La Plata. Se especializó en docencia universitaria en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario. Es docente e investigador (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Es docente de profesorado y en el Doctorado en Educación (Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica) de la Universidad Nacional de Rosario. <<https://orcid.org/0000-0003-0011-5468>>, <sebastiantrueba@gmail.com>.

STEPHANIE CORIA

Es maestra de Primera Infancia por el Instituto de Formación Docente de Paysandú. Integra el grupo Estudios sobre lo Lúdico y el Juego en las Prácticas Educativas. <sthepacori4@gmail.com>

YEMINA GARCÍA

Es estudiante avanzada de Maestro de Primera Infancia del Instituto de Formación Docente de Paysandú. Integra el grupo Estudios sobre lo Lúdico y el Juego en las Prácticas Educativas. <yemigarci4@gmail.com>



SD

**ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD**

El libro pone a consideración del estudiantado y del profesorado de Educación Física elementos significativos para reflexionar sobre sus quehaceres pedagógicos. En este caso, se focaliza en aspectos vinculados a las prácticas de enseñanza universitarias y profesionales en educación física. Es una producción de docentes relacionados y comprometidos con su trabajo académico en la Universidad de la República, quienes conciben los temas que aquí se abordan como de alta relevancia e interés social.

El material, mayormente, parte de la base de entender que son las necesidades de la práctica social las que descansan a la espera de ser desnudadas, comprendidas, conocidas, construidas, transformadas a favor de todos los sujetos del planeta.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1968-3



9 789974 019683