



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF)

Lucía Santos

Modelos de enseñanza del deporte sugeridos en los programas del trayecto de formación del Bachillerato en Deporte y Recreación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)

Montevideo, Uruguay

2023

Lucía Santos

**Modelos de enseñanza del deporte sugeridos en los programas del trayecto de formación
del Bachillerato en Deporte y Recreación de la Universidad del Trabajo del Uruguay
(UTU)**



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Directora: Prof. Dra. Mariana Sarni Muñiz

**FICHA DE CATALOGACIÓN DEL
TRABAJO**

El formulario del catálogo debe ser preparado por el personal de la Biblioteca.

Autorizo, solo con fines académicos y científicos, la reproducción total o parcial de esta tesis.

Firma

Fecha

Lucía Santos

Modelos de enseñanza del deporte sugeridos en los programas del trayecto de formación del Bachillerato en Deporte y Recreación de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)

Tesis presentada al Programa de Maestría en Educación Física de la Universidad de la República, como requisito parcial para obtener el título de Magister en Educación Física.

Área de concentración: Educación física y deporte

Aprobada en Ciudad, mes del año.

Tribunal compuesto por:

Prof. Dr. Nombre Completo (Director)(a)
Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (Co-Director)(a)
Universidad de la República

Prof. Dr. Nombre Completo (miembro externo)
Universidad de la República

AGRADECIMIENTOS

Agradecer, siempre, a mi familia, amigas y compañeros del ISEF y del CBR, porque de una u otra forma me permitieron transitar este camino, y hacerlo acompañada.

A mi papá y mi mamá que me acompañan, cuidan y apoyan siempre. A Leo, el mejor hermano que se pueda tener, por ser mi primer amigo y referente. A Sofi, Manu, Martín y Pino que me tienen paciencia y me regalan su tiempo y cariño. A la familia toda.

A mis compañeros del Grupo de Estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza, a todos ellos, con Ana, Mariana y Javier a la cabeza, que allá por el 2015 me invitaron a participar de sus reuniones, me quedé y conocí profesionales excelentes y compañeros de primera, que te impulsan a seguir aprendiendo, compartiendo y pensando la EF. En especial, a quienes participaron del proyecto PIMCEU, porque esta tesis surge y se nutre del trabajo colectivo. A ellos, por su escucha, lectura, aportes y palabras de aliento para avanzar.

A los colegas que participaron de las entrevistas, brindado su tiempo, conocimientos y experiencias.

A Mariana, por tanto. Por ser tan generosa con su tiempo y trabajo. Por confiar primero, por proyectar, sugerir, por acompañar y trabajar a la par, buscando la mejor versión en todo.

A Moni, amiga y compañera de trabajo, estudio, torneos y gimnasia. Gran responsable de que hoy esté escribiendo los agradecimientos, por motivar, trabajar y ayudar a que las cosas pasen.

A mis amigas Lula, Vir, Sofi, Mari y Flor. La Educación Física nos juntó y nosotras nos elegimos para compartir y disfrutar la vida.

RESUMEN

La presente tesis indaga en los modelos de enseñanza del deporte sugeridos para la formación del bachillerato deportivo de la DGETP-UTU de Uruguay, a partir de los programas de Taller I, II y III e Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte. Recupera su proceso de constitución e identifica las nociones de deporte y las orientaciones de las enseñanzas que sostienen los programas del trayecto estudiado.

Para esta investigación, de carácter descriptivo e interpretativo, se utilizaron dos procedimientos para la recolección de datos: entrevistas semiestructuradas a los actores políticos implicados en la elaboración del plan y los programas, y el análisis documental de estos últimos. Los programas, en tanto documentos orientadores de la enseñanza, prescriben los contenidos, sugiriendo sentidos y formas para llevar adelante la enseñanza del deporte. Asimismo, son documentos políticos que reflejan el contexto particular en el que fueron pensados y materializados, por lo que comprender su proceso de constitución aporta a la comprensión de los mismos.

Las principales conclusiones dan cuenta de mecanismos de cooperación entre las instituciones que formaron parte de la elaboración del trayecto de formación estudiado, así como también dificultades en la conformación de un currículum que sostenga la enseñanza del deporte cumpliendo con los intereses, en parte contrapuestos, de esas mismas instituciones.

Sobre las nociones de deporte, se advierte que este es abordado principalmente desde las modalidades y no como objeto de enseñanza en sí mismo. Además, los programas se orientan a la transmisión y la reproducción del contenido, con una fuerte impronta de la aplicación del conocimiento en tareas concretas y la práctica del deporte, y sin una marcada crítica sobre el mismo.

En suma, los programas anuncian con especial énfasis el modelo técnico para la enseñanza del deporte en la formación del bachiller deportivo, lo cual se alinea solo en parte con los intereses previstos en el momento de la elaboración de los planes.

Palabras clave: Deporte. Modelo de enseñanza. Currículum.

ABSTRACT

This thesis investigates the sports teaching models suggested for the training of the sports baccalaureate of the DGETP-UTU of Uruguay, based on the Workshop I, II and III, and Introduction to the Didactics and Methodology of Sports programs. It recovers its constitution process and identifies the notions of sport and the orientations of the teachings that support the programs of the studied path.

For this research, of a descriptive and interpretive nature, two procedures were used for data collection: semi-structured interviews with the political actors involved in the development of the plan and programs, and documentary analysis of the latter. The programs, as teaching guiding documents, prescribe the contents, suggesting meanings and ways to carry out the teaching of sport. Likewise, they are political documents that reflect the particular context in which they were conceived and materialized, so understanding their constitution process contributes to the understanding of them.

The main conclusions show cooperation mechanisms between the institutions that were part of the development of the training path studied, as well as difficulties in creating a curriculum that supports the teaching of sport while meeting the interests, in part conflicting, of those same institutions.

Regarding the notions of sport, it is noted that it is approached mainly from the modalities and not as a teaching object in itself. Furthermore, the programs are oriented towards the transmission and reproduction of content, with a strong imprint of the application of knowledge in specific tasks and the practice of sport, and without a marked criticism of it.

In summary, the programs announce with special emphasis the technical model for teaching sports in the training of the sports baccalaureate, which is only partially aligned with the interests foreseen at the time of the preparation of the plans.

Keywords: Sport. Teaching models. Currículum

LISTA

Tabla 1- Oferta educativa UTU por nivel y tipo de curso	19
Tabla 2- Marco curricular bachillerato deportivo.....	20
Tabla 3- Acontecimientos cronológicos en relación con la creación del EMT Deporte	59
Tabla 4- Menciones al término deporte	66
Tabla 5 - Ámbitos de desarrollo y sujetos del deporte	71
Tabla 6- Intereses curriculares inscriptos en cuatro programas de EMT DR de DGETP-UTU	78
Tabla 7- Lectura horizontal Interprogramática del componente «objetivos».....	83
Tabla 8- Sistema de enseñanza del contenido deporte en EMT DR	85
Tabla 9- Títulos de la bibliografía en los programas del EMT DR.....	86
Tabla 10- Intereses curriculares inscriptos en los programas.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CETP	Consejo de Educación Técnico-Profesional
DEFyD	Departamento de Educación Física y Deporte
DGETP- UTU	Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU
EFDyE	Educación Física, Deporte y Enseñanza
EMT	Educación Media Tecnológica
EMT DR	Educación Media Tecnológica Deporte y Recreación
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
LEF	Licenciatura en Educación Física
ProMEF	Programa de Maestría en Educación Física
TED	Tecnicatura en Deporte
UAEX	Unidad de Apoyo a la Extensión
Udelar	Universidad de la República
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES	15
1.1 Presentación	15
1.2 Contextualización del EMT DR	18
1.3 Antecedentes	23
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	30
2.1 Concepto de deporte	30
2.2 La enseñanza (del deporte) y los modelos de enseñanza	35
2.3 Sobre el currículum, intereses curriculares y modelos de enseñanza sugerido.	38
2.3.1 <i>Currículum</i>	38
2.3.2 <i>Intereses curriculares y modelos de enseñanza sugeridos</i>	41
CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	45
CAPÍTULO 4. Objetivos Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	47
4.1 Objetivos.....	47
4.1.1 <i>Objetivo general</i>	47
4.1.2 <i>Objetivos específicos</i>	47
4.2 Preguntas que busca responder el proyecto	47
CAPÍTULO 5. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	48
5.2. Instrumentos y procedimientos de obtención de información.....	49
5.2.1 <i>Entrevistas semiestructuradas a actores políticos participantes de la creación del Bachillerato</i>	49
5.2.2. <i>Análisis de contenidos</i>	51
CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	54
6.1 Primera categoría: entre el campo académico y el campo profesional. Sobre el proceso de constitución de la Enseñanza Media Tecnológica en Deporte y Recreación	54
6.2 Segunda categoría de análisis. Nociones de deporte y orientaciones para su enseñanza: ¿qué dicen los programas?.....	65
6.3 Tercera categoría de análisis: Los intereses curriculares del trayecto de formación .	75
CONCLUSIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA	96
ANEXOS	102

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se ocupa de analizar los modelos de enseñanza deportiva prescritos por el subsistema educativo DGETP-UTU y ofrecidos en el trayecto de formación de Educación Media Tecnológica Deporte y Recreación (a partir de ahora EMT DR). En particular, del total de su plan de estudios, se toman aquí los componentes curriculares y los contenidos específicos del trayecto correspondiente al Espacio Curricular Tecnológico, especialmente los programas de las asignaturas Taller I, Taller II, Taller III (a partir de ahora TI, TII y TIII) e Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte (a partir de ahora IDMdD), pertenecientes al Espacio Curricular Tecnológico. Partimos de la base de que estas son las asignaturas cuyo contenido principal delinea la especificidad de la formación, establece sentidos para el deporte y sugiere modelos para su enseñanza. Todo esto en el marco de una formación cuya certificación supone tanto la acreditación de bachiller como de Auxiliar Técnico en Deporte.

El trabajo que aquí se presenta se engarza en el proyecto de investigación titulado «Panorámica y modelos de enseñanza de las prácticas deportivas en el campo de la Educación Física: el tránsito entre el Bachillerato Tecnológico (UTU) y la Universidad de la República (ISEF). Aportes para la mejora de su calidad y la innovación en sistemas de formación», financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza e implementado por el grupo de estudio del cual formo parte, denominado «Educación física, deporte y enseñanza», inscripto en CSIC con el número 882478.

El mencionado proyecto «paraguas» se propuso estudiar al deporte en torno a tres líneas de trabajo: las enseñanzas universitarias, los tránsitos entre los sistemas educativos universitarios y no universitarios de su estudiantado, y las enseñanzas en el sistema educativo no universitario. Para abordar esta situación se analizaron los contenidos de los programas de estudio y las opiniones del profesorado de ambos subsistemas, así como las opiniones de estudiantes que, habiendo egresado del trayecto, actualmente son estudiantes de ISEF.

A partir de aquí, la tesis se organiza de la siguiente forma: en el primer capítulo se presenta la temática, se contextualiza la oferta de formación y se reúnen los principales antecedentes. El segundo capítulo está dedicado al marco teórico que sostiene el estudio, abordando las concepciones de deporte, enseñanza, modelo de enseñanza, currículum e intereses curriculares. El tercer capítulo presenta y describe el problema de investigación del estudio, mientras que el cuarto capítulo recupera los objetivos, tanto generales como específicos, que orientaron el estudio y las preguntas que se buscaron responder a través del mismo. El quinto capítulo explica las estrategias y la metodología de investigación, detallando los instrumentos utilizados para obtener la información (análisis de documentos y entrevistas) y los procedimientos empleados para procesarla. El capítulo seis se dedica al análisis y se subdivide en tres secciones siguiendo las categorías creadas con tales fines. Primera categoría: Entre el campo académico y el campo profesional; sobre el proceso de constitución de la Enseñanza Media Tecnológica en Deporte y Recreación. Segunda categoría de análisis: Nociones de deporte y orientaciones para su enseñanza; ¿qué dicen los programas? Tercera categoría de análisis: Los intereses curriculares del trayecto de formación. Finalmente, el capítulo siete presenta los principales hallazgos y las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES

1.1 Presentación

El pasaje de ISEF a Udelar en 2006 generó transformaciones importantes en ISEF. Una de ellas, su reestructuración¹, ya que impulsó un proceso gradual de mutación de las tareas docentes, que incorporaron a su función tradicional de enseñanza, las de investigación y de extensión. Con ello, se gestó el desarrollo académico y la actualización de los objetos de estudio.

Uno de estos objetos de estudio, el deporte, que usualmente cuenta con una gran cantidad de producción de conocimiento internacional, comenzó a ser investigado sistemáticamente por colectivos de ISEF². Estos grupos han estado produciendo conocimiento propio sobre la temática en Uruguay, tanto en estudios *sobre* el deporte (tal es el caso del grupo de Estudios Sociales y Culturales del Deporte³) como estudios *en* el deporte (en este sentido hacemos referencia al grupo Educación Física, Deporte y Enseñanza⁴). A lo largo de estos pocos años, hemos sido testigos de la aparición de una producción académica incipiente y propia, que ha generado, entre otras cuestiones, la actualización de sus propuestas de formación

¹ Ver «Criterios generales para la actualización de la estructura de cargos de los departamentos académicos en ISEF». Recuperado de <https://isef.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2019/10/132B-Dist.-132B.20-Criterios-Grales.-para-actualizacio%CC%81n-de-Estructura-de-cargos-de-los-Dptos.-Acade%CC%81micos-ap.-CD-05.06.2020-1.pdf>

² Actualmente, en el departamento de deportes de ISEF se encuentran constituidos tres grupos de estudio que abordan esta temática. El primero de los grupos se autodenomina «Deporte y rendimiento» y está a cargo del Dr. Carlos Magallanes y el Dr. Andrés González, con cuatro líneas de estudio: «Evaluación y análisis del rendimiento deportivo», «Estudio de los procesos de entrenamiento y desarrollo de las capacidades físicas, técnicas y tácticas», «Biomecánica de los movimientos deportivos» y «Aspectos biológicos del ejercicio físico y la nutrición en su relación con el rendimiento deportivo». El segundo grupo se autodenomina «Estudios socioculturales del deporte» y está a cargo del Mag. Bruno Mora y Mag. Líber Benítez, con tres líneas de estudio: «Deporte, política y sociedad», «Deporte, cultura e identidad» e «Historia del deporte». El tercer grupo, «Educación física, deporte y enseñanza», está a cargo de la Dra. Mariana Sarni, Mag. Ana Peri y Mag. Javier Noble, con tres líneas de estudio: «Deporte, enseñanza y educación superior», «Deporte, enseñanza y sistema educativo» y «Deporte, enseñanza y territorio». Recuperado de <https://isef.udelar.edu.uy/investigacion/grupos-de-investigacion/>

³ Ver <https://isef.udelar.edu.uy/institucional/departamentos/grupos-estudios-culturales-deporte/>

⁴ Ver <https://isef.udelar.edu.uy/institucional/departamentos/problemas-ensenanza-entrenamiento-deporte/>

curricular, propuestas que vehiculizan y abonan la discusión entre el estudiantado de pregrado, grado y posgrado acerca de nuevos hallazgos locales en un contexto internacional.

Sin embargo, el crecimiento producido hasta aquí no acompasó como desearíamos la problematización y la eventual transformación de la formación del estudiantado que cursa el sistema educativo en general, una actualización que suele plasmarse, por ejemplo, en la conformación de los programas de Educación Física y/o de Deporte a lo largo del sistema educativo (Sarni, 2021; Corbo, 2019, entre otros). La mayoría de las veces, el avance académico se incorpora a los planes y programas de estudio mucho más tarde de lo necesario, cuestión que aumenta la distancia más de lo conveniente entre los productos del campo académico (sobre el deporte y su enseñanza en este caso, por ejemplo) y la formación del estudiantado, lo que provoca —al decir de Chevallard (1992)— un envejecimiento del saber didáctico en los sistemas de enseñanza⁵.

El presente estudio aborda como problema central el análisis curricular de los programas del Bachillerato Tecnológico en Deporte y Recreación de Educación Técnico- Profesional (UTU)⁶, con un enfoque especial en la formación en deporte. Sus estudiantes suelen proyectar su inserción universitaria en la formación superior que al respecto ofrece el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), mediante sus programas de pregrado y grado (Tecnatura en Deporte —TED— y/o su Licenciatura en Educación Física —LEF—, respectivamente).

⁵ No desconocemos la existencia de otro tipo de producción de conocimiento que pudiese surgir del trabajo investigativo en el campo profesional que actualice en las praxis estos mismos objetos. A la fecha, no hemos hallado publicaciones que provengan del contexto estudiado y que den cuenta de este tipo de indagaciones y transformaciones propias.

⁶ Los programas de estudio de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU incluyen en sus planes componentes técnico-tecnológicos y posibilitan a los estudiantes a transitar hacia sucesivos niveles dentro del ámbito de la educación formal.

Este estudio forma parte de los estudios *en* deporte y su enseñanza⁷. Se engarza en el proyecto de investigación titulado «Panorámica y modelos de enseñanza de las prácticas deportivas en el campo de la Educación Física: el tránsito entre el Bachillerato Tecnológico (UTU) y la Universidad de la República (ISEF). Aportes para la mejora de su calidad y la innovación en sistemas de formación», financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza e implementado por el grupo de estudio del cual formo parte, llamado «Educación física, deporte y enseñanza», que está inscripto en CSIC bajo el número 882478. El mencionado proyecto «paraguas» se propone estudiar al deporte en torno a tres líneas de trabajo: las enseñanzas universitarias, los tránsitos entre los sistemas educativos universitarios y no universitarios de su estudiantado, y las enseñanzas en el sistema educativo no universitario. Esta situación se aborda analizando, entre otras cuestiones, los programas de estudio.

El presente proyecto aporta específicamente a la tercera línea de trabajo mencionada, por lo que se espera que sus hallazgos, además de dar respuestas específicas al tercer objetivo del estudio, que es conceptualizar los modelos de enseñanza del deporte presentes en los programas de TI, TII y TIII e IDMdD del Bachillerato Deportivo de UTU, estableciendo entre sí rupturas y continuidades, también colabore con los hallazgos del proyecto grupal y con el acumulado de producción académica respecto al deporte de nuestro país. Para alcanzar tal finalidad, se ocupa de analizar la configuración de los programas de formación del Bachillerato

⁷ Si bien entre 2015-2018 el grupo de estudios establecía indistintamente las conjunciones *sobre* o *en* para abordar el campo de estudios y divulgar la producción académica en la que trazábamos nuestra consolidación, no fue hasta 2019 que como colectivo definimos que nuestro interés principal versaría en estudios *en* deporte (Arnold, 2000). A partir de allí, concentramos nuestros esfuerzos en este enfoque. Comenzamos a abordar al deporte como objeto de estudio y, como tal, debimos ensayar una definición partiendo de sus rasgos distintivos (se amplía en el marco teórico). Luego, a partir de ellos, analizamos sus enseñanzas como contenido de la educación física. Esta definición habilitó transposiciones que, sin eliminar aquellos rasgos, se revisaron por parte de sus enseñantes, quienes intencionalmente lo propusieron con sus especificidades y particularidades para ser problematizado, ya sea en educación superior, media o primaria, como en territorio. Claro está que no desconocemos e incluso incluimos —de corresponder—, los aportes de otro tipo de estudios provenientes de campos afines como los sociológicos, antropológicos, políticos, económicos, lo que entendemos como estudios *sobre* el deporte.

Tecnológico en Deporte y Recreación de la UTU, y las opiniones de técnicos, docentes y estudiantes sobre el deporte y su enseñanza a partir de estos programas.

1.2 Contextualización del EMT DR

En 1878 se creó la Escuela de Artes y Oficios, que luego se llamaría Escuela Nacional de Artes y Oficios. En el año 1916, se convirtió en la Dirección General de Enseñanza Industrial. En 1942, se fundó la Universidad del Trabajo del Uruguay a partir de la Ley N.º 10.225. Si bien en 1985 el organismo cambió de nombre y pasó a llamarse Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP), siguió siendo utilizada la denominación «UTU», hasta que en 2008 la Ley General de Educación N.º 18.437 designó a la institución como CETP-UTU (CETP-UTU, 2020). Actualmente, se la reconoce como Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU (DGETP-UTU).

La DGETP-UTU es parte de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y está a cargo de la educación técnica y tecnológica de nivel medio y terciario no universitario, así como de la formación profesional (básica y superior) en todo el país. Un aspecto principal en su propuesta educativa es articular el trabajo manual e intelectual en tanto elemento distintivo de su formación (CETP-UTU, 2020).

A partir de 1996, surgieron programas de estudio que incluyeron en sus planes componentes técnico-tecnológicos y posibilitaron que los estudiantes transitaran hacia sucesivos niveles dentro del ámbito de la educación formal. «Los diferentes programas de estudio (...) que se desarrollan a través de la gestión de CETP UTU abarcan, por una parte, tres niveles educativos reconocidos por la educación formal en su progresividad, a saber: Básico, Superior y Terciario» (CETP-UTU, 2020, p. 15).

Tabla 1- Oferta educativa UTU por nivel y tipo de curso

<i>DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL-UTU</i>				
EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR	EDUCACIÓN SUPERIOR Terciaria	FORMACIÓN PROFESIONAL	NIVEL CAPACITACIÓN
Ciclo básico	Educación Media Tecnológica	Cursos técnicos nivel terciario	Cursos básicos	Capacitación profesional inicial
Articulación educación media básica	Educación Media Profesional	Articulación	Formación Profesional Básica	Capacitación profundización profesional
Formación Profesional Básica	Bachillerato Profesional	Tecnólogos		Capacitaciones por convenio
Centro educativo comunitario	Bachillerato Figari	Ingeniería tecnológica		Acreditación de saberes
	Formación Profesional Superior			Cursos básicos especialización
	F.P.S. especialización			
	Cursos técnicos 2º ciclo			
	Articulación para docentes en actividad			

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo con la contextualización y remitiéndonos específicamente al ámbito en cuestión, resulta pertinente presentar, al menos someramente, el plan de estudio del Bachillerato Deportivo. Este plan corresponde a la Educación Media Superior, específicamente al bloque de Educación Media Tecnológica (EMT a partir de ahora).

La oferta de EMT, que se creó en el año 2004 (tabla 2), supone:

La Educación Media Tecnológica comprende el último tramo de la educación obligatoria. Promueve la integración de un conjunto de competencias científicas, tecnológicas, técnicas y sociales que contribuyen al desarrollo integral del estudiante. Permite el desarrollo de una cultura tecnológica en saber hacer, la comprensión de la tecnología y sus implicancias socioculturales, la experimentación a través de talleres-

laboratorios y espacios educativos, la estructuración de un pensamiento que contemple la sustentabilidad, la proyección de posibles escenarios futuros para la continuidad educativa y el tránsito a la vida laboral; así como ser coprotagonistas en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional. Cumple con la doble función de acreditar el bachillerato y otorgar un certificado de auxiliar técnico en la orientación elegida (DGETP-UTU, s/f, p.1)

Tabla 2- Marco curricular Bachillerato Deportivo

ESPACIOS	ASIGNATURAS	1° año			2° año			3° año		
		Trayecto			Trayecto			Trayecto		
		I	II	III	I	II	III	I	II	III
Espacio Curricular de Equivalencia	Análisis y producción de texto	3	0	0	3	0	0	0	0	0
	Ciencias sociales: Historia	0	0	3	0	0	0	0	0	0
	Ciencias sociales: Economía	0	0	0	0	0	3	0	0	0
	Ciencias sociales: Sociología	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Filosofía	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Inglés	3	0	0	3	0	0	3	0	0
	Matemática	0	4	0	0	4	0	0	4	0
Espacio Curricular Tecnológico	Biología y Anatomía Humana	0	4	0	0	0	0	0	0	0
	Fisiología Funcional y del Ejercicio	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	Química	0	0	0	0	3	0	0	0	0
	Física	0	0	0	0	0	0	0	3	0
	Biomecánica	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte	0	0	0	0	0	2	0	0	0
	Psicología del Deporte	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Estadística	0	0	0	0	0	0	0	2	0
	Informática	2	0	0	2	0	0	0	0	0
	Primeros auxilios	0	0	0	0	2	0	0	2	0
	Gestión y Proyectos	2	0	0	2	0	0	2	0	0
	Taller de Deporte	0	1 6	0	0	1 2	0	0	1 2	0
Horas curriculares por trayecto	10	24	3	10	23	5	5	25	8	
Total de horas curriculares semanales	37			38			38			

Fuente: CETP- UTU. (2012). *Planeamiento educativo*.

La formación se desarrolla en tres años, que están organizados en tres etapas: «la primera de nivelación; la segunda de fundamentación deportiva y la tercera de especialización» (CETP-UTU, 2012, p. 9).

Este estudio se concentra en profundizar en los modelos de enseñanza deportiva que se prescriben en los programas del bachillerato específico. Este bachillerato se inscribe en un programa más amplio para el conjunto de bachilleratos tecnológicos; su diseño curricular propone, en general, ciertos fundamentos sugeridos como aquellos a ser tenidos en cuenta:

Permite: el desarrollo de una cultura tecnológica en saber hacer; comprender la tecnología y sus implicancias socioculturales; la experimentación a través de talleres-laboratorios y espacios educativos; estructurar un pensamiento que contemple la sustentabilidad; proyectar posibles escenarios futuros para la continuidad educativa y el tránsito a la vida laboral; así como ser coprotagonistas en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional. (CETP-UTU, 2012, p. 56)

Por su parte, las asignaturas están organizadas en dos grandes bloques: el Espacio Curricular de Equivalencia y el Espacio Curricular Tecnológico. El primero contiene aquellas asignaturas comunes a todas las carreras de Educación Media Superior, equiparables a Educación Secundaria; mientras que el segundo refiere directamente a componentes curriculares y contenidos específicos del trayecto seleccionado.

Espacio Curricular de Equivalencia ha sido pensado como el espacio que permite la reorientación de los estudiantes que transitan por una edad donde las opciones educativas y profesionales están aún en proceso de definición, en función de la conformación de la personalidad y su percepción de auto imagen en el contexto socio-económico y cultural en que se desarrollan. Espacio Curricular Tecnológico, define la diferenciación curricular, tendrá la perspectiva de la diferenciación tecnológico-propedéutica en función de las orientaciones. Es en este espacio curricular donde se

desarrollan las asignaturas y laboratorios propios de cada orientación y el que constituye el componente tecnológico. (DGETP-UTU, s/f, p. 1)

De entre ellos, y para este estudio, atenderemos especialmente los programas de las asignaturas TI, TII y TIII e IDMdD, pertenecientes al Espacio Curricular Tecnológico, en el entendido de que son las asignaturas cuyo contenido principal es el deporte y su enseñanza.

Si bien surgió con la idea de dar continuidad educativa a los estudiantes de la Formación Profesional Básica (también de deporte), incluyendo contenidos específicos sobre recreación, actualmente la población estudiantil ha variado y solo un 5 % aproximadamente proviene del FPB, mientras que la mayor parte de los estudiantes viene desde Secundaria (Domenech, 2019). El Bachillerato en Deporte y Recreación se dicta en 54 centros educativos en todo el país. Según el Informe de Matrícula 2020 realizado por Planeamiento Educativo de UTU (CETP-UTU, 2020), del total de estudiantes matriculados en Educación Media Superior, el 15 % corresponde al EMT DR, lo que la convierte en la segunda carrera con más inscriptos en el sector. De ese 15 %, un 75 % del estudiantado busca continuar sus estudios en ISEF⁸.

Al respecto, estudios que indagan sobre la formación deportiva a partir del relato del estudiantado reconocen en esta propuesta una posibilidad interesante:

En un cruce de intereses culturales e institucionales nace la posibilidad para Camilo de estudiar algo que afirma, siempre le gustó, aprovecha la descentralización de un bachillerato que rompen con una tradición de enseñanza media anclada en conocimientos humanísticos, biológicos y científicos, y al mismo tiempo, posterga el desarraigo familiar que tienen que superar muchos estudiantes cuya residencia no está

⁸ Informe de la Secretaría Nacional de Deporte sobre «Datos Censales de estudiantes del último año de Educación Media Tecnológica orientación Deporte 2017». Encuesta a estudiantes de 3 año de Educación Media Tecnológica, orientación Deporte 2017, realizada por Planeamiento Educativo del CETP. A este informe se suma la tendencia en alta de ingresos para el curso de Tecnólogo en Deporte y Recreación, incorporado en 2017 en UTU como una posibilidad de formación Ver: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-09/informe-matricula-2018.pdf>

en las capitales departamentales. Esta oportunidad significó para Camilo, y otros adolescentes, iniciar una trayectoria de formación en el campo de la educación física que le permite acceder al nivel universitario. (Sarni, Salva, Opizzo, Chirigliano & Castro, 2021, p. 4)

1.3 Antecedentes

En cuanto a la búsqueda de antecedentes sobre la temática objeto de estudio, se orientó en dos aspectos: el primero avanzó en aportaciones que abordan el deporte como objeto de estudio y, el segundo, en revisar estudios dedicados al análisis curricular de las prescripciones respecto a las enseñanzas de ese objeto en tanto contenido del sistema educativo, particularmente aquellos antecedentes que aportaron al análisis de las normativas curriculares. Este segundo interés, además, nos permitió avanzar en antecedentes que pudieran revisar aspectos referidos a las similitudes metodológicas en relación con la investigación.

Dentro del primer grupo de antecedentes, destaca la tesis doctoral *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: La normativa curricular y las creencias y prácticas docentes* (Sarni, 2021). El estudio tuvo como objetivo general analizar y valorar la situación de la enseñanza deportiva escolar que llevan a cabo los docentes uruguayos de Educación Física en las escuelas públicas, en lo que se refiere al marco normativo, a las prácticas docentes y al pensamiento del profesorado, cuestiones que determinan el sentido, la finalidad y el cómo de tal enseñanza. En cuanto a las técnicas de recolección de información, en su preocupación por el marco normativo en cuestión, la investigadora empleó el análisis de documentos, cuestionarios, observación no participante, entrevistas y grupos de discusión.

Entre los resultados más importantes destaca la necesidad de revisar los marcos curriculares y jurídicos que delinear el qué y el para qué de las enseñanzas deportivas escolares, ya que resultan contradictorios, divergentes y poco claros para guiar al profesorado en sus prácticas docentes. En

segundo lugar, se destaca la convicción entre el profesorado uruguayo de que el deporte es un contenido valioso para la Educación Física de la escuela, aunque no existen representaciones y creencias unívocas sobre el qué y el para qué de la enseñanza deportiva escolar; mayoritariamente se concibe al deporte como una práctica lúdica, con efectos educativos en sí misma. Finalmente, no se encuentra coherencia entre lo declarado por el profesorado y la realidad observada, ni con el planteamiento metodológico, ni con el tipo de actividades que llevan a cabo cotidianamente para sus enseñanzas deportivas escolares, que están guiadas, principalmente, por modelos técnicos, lo que establece distancias entre las representaciones, las creencias y las prácticas docentes. Asimismo, plantea que el marco curricular no siempre guarda relación con otro tipo de normativas, entre ellas las jurídicas (Sarni, 2021).

Un segundo antecedente en Uruguay es la tesis *Estudio de los modelos didácticos en las clases de Educación Física* (Peri, 2014). Su propósito, según la autora, es conocer y comprender las propuestas de enseñanza que se llevan adelante en las escuelas en Uruguay, a partir del reconocimiento de los diferentes modelos didácticos sostenidos por los profesores de Educación Física. El trabajo se propone indagar sobre qué prácticas de evaluación, planificación y metodología se venían proponiendo y establecer relaciones con el programa escolar vigente (PEIP). El diseño metodológico fue mixto.

En la primera etapa, se realizó un estudio exploratorio, donde se aplicó un cuestionario semiestructurado a nivel nacional a una población de 246 docentes de Educación Física que trabajaban en los departamentos de Maldonado, Paysandú y Montevideo. En el cuestionario se preguntó sobre los aspectos que conforman un modelo didáctico, incluyendo enseñanza, planificación, evaluación y buenas y malas prácticas de enseñanza, con lo que se construyeron las variables de análisis. Se trabajó en base a cuatro modelos didácticos: tradicional, psicologizado, tecnocrático y crítico.

A partir del análisis de los cuestionarios, se identificó al modelo psicologizado como el más predominante entre los docentes en Montevideo y Paysandú. A este modelo le siguió el

tradicional, luego el tecnocrático y en menor medida el crítico. En Maldonado, en cambio, el modelo tecnocrático y psicologizado reunieron la misma cantidad de docentes.

Entre las conclusiones se destaca la tendencia a conceptualizar la enseñanza como la tarea que realiza el docente para provocar el aprendizaje del estudiante, entendiendo que la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de causa y efecto. Se destacan algunas similitudes y diferencias con nuestro trabajo. En cuanto a las similitudes, el estudio se ocupa de la enseñanza en el sistema educativo en la actualidad, aborda nudos temáticos similares, como enseñanza, planificación, metodología y evaluación, y trabaja sobre los «modelos». La primera diferencia tiene que ver con el nivel en el sistema educativo (primaria y UTU), mientras que la segunda es que el estudio hace énfasis en el discurso de los docentes y no tanto en la normativa curricular. Los principales aportes al presente trabajo incluyen la construcción del modelo didáctico que se anuncia a través de los componentes curriculares, la tipología en la que organiza los modelos y su relación con posibles tipologías de construcción curricular consecuente (técnica, práctica, crítica, entre otras), así como la elaboración de las categorías de análisis.

Un tercer antecedente de este primer grupo es la tesis sobre los *Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescripto y lo enseñado* (Corbo, 2019). Este trabajo aborda el deporte como contenido de la Educación Física escolar, buscando, por un lado, los sentidos que le atribuyen los docentes de Educación Física de Primaria del departamento de Maldonado a su inclusión curricular oficial en el Programa de Educación Inicial de Primaria (PEIP) vigente y, por otro, profundizar en las conceptualizaciones que el propio diseño establece para el contenido en cuestión. Asimismo, intenta aclarar posibles relaciones, correspondencias y tensiones entre el diseño y la interpretación que sobre él realizan los profesionales. Se propone conceptualizar el deporte en la escuela analizando sus sentidos históricos como práctica y el currículum del propio deporte desde su vínculo con la educación física en los sistemas

educativos formales, así como lo que el programa actual propone tanto de forma explícita como implícita. Se aborda el deporte desde aspectos ideológicos, políticos, sociales y culturales, y se propone su construcción como objeto de enseñanza en la escuela.

En cuanto a los aspectos metodológicos, el autor opta por una metodología mixta, que incluye una entrada a campo de carácter descriptivo, entrevistas en profundidad de corte interpretativo y análisis de documentos, entre ellos el programa de primaria. En este caso, el aporte tiene que ver con el tratamiento de algunos conceptos como el de deporte y con las estrategias metodológicas utilizadas, todas ellas de interés para nosotros.

Un segundo grupo de antecedentes seleccionados corresponde a tesis de maestría y doctorado con similitudes en las metodologías empleadas para su investigación. Por un lado, dos trabajos desarrollados en nuestro país que abordan sus estudios atendiendo al análisis de documentos, particularmente de planes de estudio de las carreras del ISEF. Nos referimos al trabajo *Gimnasia y deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939 – 1973), su configuración y su enseñanza* (Torrón, 2015) y a la tesis *Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en educación física: Una aproximación desde los planes de estudios del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017)* (Noble, 2022). Ambos antecedentes aportan a los procedimientos de análisis metodológico, uno desde el análisis del discurso y otro desde el análisis del contenido.

El trabajo de Torrón (2015) versa sobre la constitución de la gimnasia y el deporte como figuras de saber dentro del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física entre 1939 y 1973. El análisis se enfoca en los discursos que sostienen y cuestionan su configuración disciplinar, así como su enseñanza. En cuanto al deporte, el estudio concluye que su presencia, fuertemente marcada en el currículum, resultaba opacada por la gimnasia, y no se pudieron identificar fortalezas en la enseñanza del deporte en este período.

Por su parte, Noble aborda los diferentes sentidos que adopta el concepto de práctica en la formación de Licenciados en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física, en las estructuras curriculares de los últimos cuatro planes de estudio. Realiza un análisis desde el contraste entre las grandes tradiciones en esta formación: la biopolítica, la pedagogizada y la academicista. El trabajo se enmarca en la perspectiva de los modelos cualitativos de investigación, dentro de la lógica del paradigma interpretativo. El diseño es de tipo bibliográfico, desde la estrategia del análisis de contenido cualitativo en documentos. El objeto empírico de la investigación está conformado por los diseños curriculares, planes de estudio y documentos complementarios (programas, reglamentos, etc.) de los períodos 1981, 1992, 2004 y 2017. La estrategia de análisis se despliega en dos etapas: una descriptiva y otra interpretativa centrada en los conceptos indagados, con el fin de procurar reunir evidencias para intentar contener los variados significados del término y sus usos. Se consideran y agrupan las diferentes acepciones con que se lo refiere en cada caso, con el fin de contener y organizar conceptualmente posibles significados a modo de red semántica.

Por otro lado, la tesis doctoral de Osvaldo Ron, llevada adelante en Argentina, titulada *Nociones de cuerpo educado en la formación superior: El caso del plan de estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)*, constituye un antecedente vinculado al estudio de planes y programas en un trayecto particular. Si bien esta investigación no comparte la temática específica, la metodología seleccionada para llevar adelante el análisis de los documentos resultan de interés para este trabajo.

La tesis aborda las nociones de cuerpo educado en la formación en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, considerando el caso del plan de estudios de Profesorado y Licenciatura en el período 2000-2017. Inicialmente, se observan las formulaciones dadas por el Plan en cuanto a contenidos y objetivos mínimos establecidos para cada caso. A la vez, se analizan los programas de las asignaturas que componen los distintos trayectos discursivos,

abordándose principalmente desde sus componentes generales: contenidos, bibliografía, formas de evaluación y referencias particulares de cursada o régimen de promoción.

Otro aporte desde el punto de vista de la metodología viene de la mano de la investigación de Stieg, de Oliveira, Lima, Ferreira y dos Santos, realizada en 2018, titulada *Avaliação educacional nos cursos de Licenciatura em Educação Física nas IES brasileiras: uma análise das disciplinas específicas*. Esta investigación es de tipo cualitativa y el abordaje teórico metodológico utilizado por los investigadores fue el análisis crítico-documental. Se analizaron los planes de enseñanza de las asignaturas que toman como contenido la evaluación en las carreras de profesorado en Educación Física en Brasil. Para ello atendieron a los contenidos, los objetivos, la evaluación y la bibliografía, y a partir de esta lectura, se construyeron cuatro categorías de análisis. Para analizar estas categorías se cruzó la información recogida de los planes con lo que se presenta en la bibliografía utilizada en los mismos.

En este sentido, Stieg et al. (2018) nos aportan algunos conceptos clave vinculados a esta metodología. Consideran que las bibliografías son excelentes fuentes para proporcionar información sobre los discursos presentes en las disciplinas específicas que abordan el tema de investigación, en su caso, la evaluación. Los autores se proponen establecer una crítica documental de las bibliografías indicadas en los planes de las asignaturas. Entienden que estos documentos son construcciones culturales y, por lo tanto, están repletos de intencionalidad (Bloch, 2001, como se citó en Stieg et al., 2018).

A los antecedentes anteriores se suman otros estudios que fueron componiendo el trabajo del grupo de investigación durante el proyecto «Panorámica y modelos de enseñanza de las prácticas deportivas en el campo de la educación física: el tránsito entre el Bachillerato Tecnológico (UTU) y la Universidad de la República (ISEF)». Nos referimos a aportes variados del proceso de investigación (Berriel, Cardozo, Lambert y Vega, 2021; Ceballos, Creseri,

González y Viazzo, 2021), en ambos casos aportando las primeras aproximaciones sobre el objeto de estudio aquí analizado.

A continuación, avanzaremos en los conceptos teóricos más importantes de la tesis.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este apartado, intentaremos presentar un acercamiento a los núcleos temáticos más relevantes para el abordaje del problema a investigar, trabajando sobre los conceptos de deporte, enseñanza, modelo y currículum. Su articulación permitirá el análisis del objeto de nuestro estudio.

2.1 Concepto de deporte

Comenzaremos por el abordaje del concepto de deporte. Este concepto suele ser presentado por muchos autores como difícil de interpretar, entender o utilizar de una única forma (Piernavieja, 1971; Cagigal, 1975; Velázquez Buendía, 2000; Ron, 2015). A él se lo refiere, según sea el caso, como fenómeno, objeto, actividad o herramienta (Contreras, 2019). El término proviene del latín *deportare*, que significaba «traslado» o «transportarse», y se atribuye a la posible asociación con distraer la mente o descansar. En el siglo XX, el vocablo resurgió «para traducir el inglés *sport* (que a su vez viene del francés antiguo *deport*, equivalente al castellano «deporte»). En términos generales, la palabra hace referencia a una cuestión alejada del tiempo de trabajo o luego del trabajo. Según Piernavieja (1966, como se citó en Hernández Mendo, 1999), la primera acepción de la palabra deporte tiene que ver con la «diversión en forma de ejercicio físico», aunque otras referencias lo asocian con la burla, la diversión obscena, el juego amoroso y el paseo.

En la modernidad, el término «deporte» se refiere a una actividad con características particulares, aunque la definición comprende un carácter polisémico. Para Cagigal (1957), el deporte implica los aspectos lúdico, espontáneo y desinteresado, practicándose como forma de superación y sometido a reglas. Mandell (1986, como se citó en Hernández, 1999) agrega que «durante siglos en Inglaterra el término *deporte* hacía referencia exclusivamente a la caza» (Hernández, 1999, p. 4).

Diem (1966) aporta que el deporte es un juego «serio» con reglas y que apunta a la «superación, integración y logro de buenos resultados» Posteriormente, Parlebas (1981, como se citó en Hernández Mendo, 1999) añade que el deporte es «una situación motriz donde prima la competición reglada e institucionalizada».

Un rastreo sociohistórico permite observar que los deportes en sus inicios fueron entendidos como una manifestación particular y específica de la cultura cuerpo y producción de determinados tipos de movimiento corporal por motivos muy diversos - de orden religioso o como rituales festivos, por cuestiones militares o con pretensiones educativas- requeridos a partir de regulaciones necesarias por su modo de relación con una forma particular de competencia, que produjo necesariamente técnicas específicas, significadas solo en esas formas prácticas, que también dieron lugar a nuevas formas específicas que evolucionaron aunque no necesariamente siguiendo una línea de progreso previsible y continua, a prácticas más elaboradas. (Ron, 2015, p. 120)

Lo cierto es que el deporte es una construcción histórica y social con:

Rasgos propios, particulares, en función del espacio social en el cual se construya. Es decir que existirán diversas formas de definirlo que dependerán de aspectos institucionales, históricos, sociales, culturales, políticos y económicos que harán que, un objeto con rasgos distintivos inicialmente comunes adopte formas particulares y necesariamente diversas. (Corbo, 2019 p. 58)

Entenderlo de esta forma, no como algo natural, sino como un producto de la sociedad, permite pensar también en la posibilidad de su transformación (Ron, 2015).

Compartimos con Rozengardt (2011) la idea de que los deportes forman parte de la cultura, se entienden y significan de formas diversas según quien los observe o practique, y definitivamente poseen un lugar privilegiado y aceptado por gran parte de la sociedad.

Contreras (2019) lo entiende por excelencia como un fenómeno cultural de las sociedades modernas, un fenómeno que establece múltiples relaciones con distintos ámbitos como la educación, la economía, la política, las ciencias y los medios de comunicación. El deporte, afirma, se vincula con múltiples dimensiones en infinitos lugares.

Más allá de la polisemia del término, pueden identificarse algunas características que lo distinguen. Siguiendo a Hernández Moreno (1994, como se citó en Hernández Mendo, 1999), hay cuatro elementos que son propios del deporte, que lo caracterizan y lo proveen de identidad. Por un lado, está el compromiso corporal, la actividad física, el ejercicio físico presentado en un conjunto de movimientos particulares que se constituyen como técnicas específicas en cada modalidad. Estas técnicas, inherentes a cada deporte, cobran sentido a la interna del mismo. Un segundo aspecto es el juego, el carácter lúdico, un aspecto que es destacado por autores como Cagigal (1975). El tercer componente son las reglas o el reglamento, elementos que definen la forma y el desarrollo de la actividad.

Sin dudas se podría decir que todos los deportes se inscriben en torno a reglamentos específicos con reglas de orden general, estructurales, luego de las cuales se presentan reglas particulares que complementan el orden general y hacen posible esas formas prácticas específicas. (Ron, 2015, p.123)

Por último, la institucionalización, es decir, la creación de organizaciones específicas que permiten el reconocimiento, el control y la implementación de los reglamentos (Hernández Mendo, 1999). A estos cuatro aspectos les incluimos un quinto elemento que también es constitutivo del deporte: la competencia o «agón». Seirul-lo Vargas (1992) lo describe como el espíritu propio por el cual una persona quiere medirse con otros, pero en igualdad de condiciones e ideales, lo cual tiene que ver con el logro de un objetivo (previsto en el reglamento). Seiru-lo Vargas (1992, p. 7) afirma: «es el valor agonístico quien confiere la intencionalidad competitiva, la lucha contra algo o alguien, que puede ser uno mismo».

En relación con esto, Velázquez Buendía (2000) nos aporta que los rasgos distintivos deben estar siempre presentes, combinados en mayor o menor medida y con mayor o menor importancia, para poder afirmar que aquello que se observa es deporte y no otra cosa. Esta consideración se carga de valor al momento de analizar las propuestas curriculares.

Entendemos también que estas nociones dialogan con el planteo de Gómez (2009) acerca de que el «deporte no es el mismo, aunque sea el mismo» cuando hace referencia a las variaciones que la lógica externa, en términos de la praxiología motriz, evidencia en los diferentes contextos en los que se lleva a cabo la práctica de enseñanza del deporte. Desde la lógica externa, no será lo mismo enseñar fútbol en una plaza de deportes en Montevideo que enseñar fútbol en un club deportivo en Maldonado; la práctica de enseñanza del deporte en estos contextos varía porque las instituciones donde se lleva adelante cuentan con sus propios fines, tradiciones, actores y recursos materiales, y con diversas relaciones que de estos se desprendan. Sin embargo, la lógica interna del deporte permanece inalterada.

Asimismo, en nuestro caso, corresponde realizar aquí una distinción entre llevar a cabo estudios *sobre* deporte y estudios *en* deporte. Investigar *sobre* deporte supone asumir una conceptualización sobre el objeto a investigar que es externa al objeto mismo, y desde ella producir conocimiento que puede ser incluso generalizable más allá del lugar en el que este conocimiento fue producido y que muchas veces no se consideran siquiera parte del problema.

Por otra parte, proponerse estudios *en* deporte requiere partir del estudio de las ideas y acciones que son llevadas a cabo sobre el objeto por parte de sus practicantes, sus enseñantes o las comunidades, quienes dan cuenta y producen el objeto y aportan las particularidades del conocimiento que se produce, conocimiento que en definitiva será, en gran medida, parte del problema a resolver por esos mismos actores educativos (Arnold, 2000). En este caso, los investigadores intentan establecer estrategias concretas en acción para comprender y construir el deporte siendo parte de ellas, esto es, formando parte de su praxis.

La clasificación entre estudios sobre el deporte y estudios en el deporte recoge la mirada de Devís Devís (2018) respecto a su interpretación —que hacemos nuestra— del texto de Arnold (1991) para la educación física. El autor plantea que tres serían las dimensiones que sobreviven interrelacionadas en la educación física contemporánea, con sus respectivas variaciones: (1) la educación física «a través del movimiento», que construye una educación física con fines externos a ella, ya sean morales, emocionales, para la salud o para la ocupación del tiempo libre; (2) la educación física «sobre el movimiento», que se configura con fines propios, intrínsecos, basados en conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física; (3) y la educación física «en» movimiento», aquella que aporta singularmente a la escuela y cuyo conocimiento «práctico» solamente se consigue mediante el movimiento físico, ya que se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión, y está vinculada con la posibilidad del sujeto de conocerse a sí mismo y a su entorno.

Devís Devís—como nosotros— manifiesta que esta estructura tridimensional tiene la debilidad de presentar los contenidos de manera neutra y en un vacío sociocultural que suele terminar reproduciendo el *statu quo*. Por este motivo, hay que adaptarse a las necesidades actuales de una sociedad altamente compleja, respetando el carácter de servicio público de la educación física y prestando atención a los procesos de transformación sociocultural, en particular a la reconstrucción del conocimiento y a la justicia social.

Para finalizar este apartado, resulta relevante introducir la noción de educación deportiva acuñada por Velázquez Buendía (2004), a la cual adherimos para comprender el tratamiento que se realiza del deporte en el sistema escolar. La educación deportiva se refiere a la enseñanza del deporte que tiene lugar en el contexto escolar, planteada con una orientación prioritariamente educativa y crítica. Supone trabajar primero y problematizar luego. Su finalidad se extiende a la formación de ciudadanos y ciudadanas como practicantes, espectadores y consumidores de productos y servicios relacionados con el deporte. En este

sentido, el espectador y el consumidor se distinguen entre los que «miran el deporte» y los que no necesariamente lo «miran» pero consumen sus productos, aunque el primer elemento de consumo sea el espectáculo propiamente dicho.

La educación deportiva propone tres ejes de trabajo: el eje del practicante, que se constituye como la «base de la pirámide», sin la cual no hay educación deportiva; el eje del espectador de los espectáculos deportivos; y el eje del consumidor de productos y servicios. Si bien no todos estos ejes son enseñables, aportan a la educación del ciudadano. «La enseñanza deportiva como concepto y como práctica puede y debe integrar tales dimensiones de la cultura deportiva, determinando los correspondientes objetos de enseñanza y aprendizaje, sobre todo si se pretende que asuma una dimensión educativa» (Velázquez Buendía, 2004, p. 185).

2.2 La enseñanza (del deporte) y los modelos de enseñanza

Ante el interés del estudio, presentamos someramente algunos elementos respecto a qué entendemos por enseñanza y qué entendemos por modelos de enseñanza, considerando en este último caso que la configuración de los modelos didácticos se aproxima inicialmente al profesorado a través del programa de estudios de cada asignatura.

En primer lugar, corresponde entonces adentrarnos en el tema de los estudios en deporte, ahora en relación con su enseñanza. La enseñanza es considerada un fenómeno complejo (Sarni & Noble, 2018) que se destaca por la presencia de algunas características o nociones particulares. Se constituye como un proceso que, como tal, requiere de tiempo; su recorrido difícilmente se puede ver linealmente ascendente. Asimismo, supone un proceso de elaboración del saber que es enseñado por parte de quien enseña. En este proceso, el saber a enseñar se personaliza y se carga de sentido que se proyecta a la forma en que quien enseña decide transmitirlo (Sarni, 2018).

Así se evidencia otro proceso que tiene que ver con el saber que se quiere poner a circular, definido por Chevallard (1992) como transposición didáctica, proceso que da cuenta y analiza las transformaciones que sufre el saber desde su producción hasta conformarse como saber a ser enseñado: «Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado» (Chevallard, 1992, p. 16).

La transformación del saber sabio al saber a enseñar, siendo este último el «inicialmente designado como el que deber ser enseñado» (Chevallard, 1992, p. 17), se materializa en los planes y programas. Este proceso, además, considera y atiende el «desgaste» del saber, que puede ser «biológico» cuando el saber enseñado se aleja demasiado del saber sabio, o «moral» cuando el mismo se acerca demasiado al saber banalizado y, en cualquiera de los casos, «el desgaste del saber enseñado supone como resultado la incompatibilización del sistema de enseñanza con el entorno» (Chevallard, 1992, p. 31).

En relación con el entorno, el autor aporta otro concepto interesante para pensar nuestro objeto: «la noosfera»; sobre esta indica:

Opta por un reequilibrio por medio de una manipulación del saber. Es esta, pues, la que va a proceder a la selección de los elementos del saber sabio que, designados como saber a enseñar, serán sometidos al trabajo de transposición. (Chevallard, 1992, p. 36)

Un segundo elemento es la asimetría, la cual se define por encontrar a los actores de este proceso en lugares diferentes con respecto al saber que allí circula (Sarni, 2018). Genéricamente, existirá la enseñanza cuando dos o más personas se encuentren en torno a un conocimiento o habilidad, y quien la posea intente trasladarlo a quienes no, procurando que se apropien de él y estableciéndose con tal intención una relación específica (Festermacher, 1989).

Por último, es interesante, siguiendo a Sarni (2018), tomar las nociones de «intento» y «compromiso». La primera hace referencia a que este proceso de enseñanza no viene atado al

logro y, por tanto, esto nos lleva a diferenciarlo con el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en tanto el objetivo de quien enseña es transmitir algo a otra persona, esa intención genera un compromiso en el enseñante. En contrapartida, quien está ocupando el lugar del aprendiz debe estar comprometido y querer apropiarse de ese saber (Festermacher, 1989).

En relación con el concepto de enseñanza, como afirma Oroño (2018), entendemos que se presenta como una actividad práctica cuya finalidad consiste en que el docente establezca un vínculo entre el contenido y el aprendiz. Esta práctica está instalada tanto histórica como política, teórica y culturalmente, y produce una relación entre los sujetos que participan en ella, lo cual, junto con el saber que se pretende enseñar, definirá características particulares. Al mismo tiempo, es posible comprenderla como un «objeto de estudio teórico-práctico, con una necesaria justificación epistemológica, pero a la vez moral» (Sarni & Noble, 2018, p. 9).

Una vez aclarada una aproximación somera sobre la enseñanza (en este caso, pensada para el deporte), avanzaremos en los componentes curriculares que suponen tenerse en cuenta al diseñar un modelo de enseñanza que pueda ser considerado por el profesorado en ejercicio. Nos apoyaremos en los aportes de Aisenstein (1995) y Peri (2014, 2018).

Nos referiremos a «modelo» como un concepto teórico que se constituye como un dispositivo que permite el análisis de un tramo de la realidad a partir de la interacción de sus componentes. «Un modelo puede ser pensado como un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, el filtro de la información que se busca en la realidad, una estructura en torno a la cual organizar el conocimiento» (Aisenstein, 1995, p. 28). Es una estructura provisoria y perfectible, que permite definir y organizar componentes para proyectar, comprender o construir cierta realidad particular (Peri, 2018).

Según lo planteado, podemos anticipar que un modelo (de enseñanza) se anuncia, aunque no siempre de forma explícita, en los textos curriculares, esto es, en los objetos de saber

que se proponen en los planes y programas de estudio para cada tránsito de formación, los cuales luego serán ofrecidos al estudiantado mediante diversas formas didácticas.

El modelo, según el planteo de Aisenstein, se compondría de varios elementos, entre ellos los objetivos, contenidos, medios o métodos, organización y evaluación. En tanto sistema, el modelo implica que la relación entre sus componentes adquiere una importancia superlativa con el fin de constituirse como orientador de la práctica. La descripción de los componentes del modelo y, por tanto, la descripción clara, articulada y armónica de los componentes del plan de estudio y de sus asignaturas son relevantes para la proyección de una formación en sentido y en forma, y para la lectura y orientación del profesorado que lo llevará a cabo. En nuestra opinión, además, esto es esencial para posibles articulaciones sistémicas a nivel de la política educativa y la formación en deporte del estudiantado que transita desde educación inicial y primaria hasta la universidad.

Los elementos del sistema presentes en los programas del EMT DR UTU que articulan el modelo a analizar y orientan la tarea de enseñanza son: su fundamentación, sus objetivos, sus contenidos, la metodología de enseñanza sugerida, la evaluación prevista y, por supuesto, la bibliografía que sostiene toda la elaboración precedente. Del análisis de estos elementos se desprende una determinada concepción del deporte a la vez que se dan pistas prescriptas sobre ciertos intereses curriculares (Grundy, 1987; 1991).

2.3 Sobre el currículum, intereses curriculares y modelos de enseñanza sugerido.

2.3.1 *Currículum*

En este apartado presentaremos las principales referencias teóricas sobre el currículum a partir de los aportes de Stenhouse (1996), Grundy (1991), Coll (1991), Gimeno Sacristán (2010), Ander-Egg (1991) y Corbo (2021).

Para un primer acercamiento al concepto de currículum, Stenhouse (1996) nos da indicios sobre qué no es un currículum: «no es un sumario —una lista simple de contenido que

ha de ser abarcado— ni (...) una prescripción de objetivos, método y contenido. Ni en nuestro concepto figura una lista de objetivos» (p. 102). En su concepto, es más bien como un objeto simbólico y significativo. Siguiendo al mismo autor, un currículum expresa «en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza, una visión del conocimiento. (...) Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas» (p. 104).

El currículum es un concepto que dentro del discurso acerca de la educación denomina y demarca una realidad existente e importante en los sistemas educativos; un concepto que, si bien es cierto que no acoge bajo su paraguas a toda la realidad de la educación, sí que se ha convertido en uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprenderla en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado. No solo es un concepto teórico, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. (Gimeno Sacristán, 2010, p. 1)

El currículum es entendido como una construcción social y cultural, un «conjunto interrelacionado de planes y experiencias» (Marsh, 1997 como se citó en Bolívar Boitia, 1999, p. 9) que se orienta a organizar las prácticas educativas. Díaz Barriga (2005, como se citó en Uro y Fitipaldi, 2015) entiende que «el currículum formal constituye la propuesta institucional de formación y aprendizaje para los estudiantes siendo, básicamente, un marco pedagógico para el trabajo docente» (p. 114). Al mismo tiempo, el currículum es reflejo de las prácticas de determinadas instituciones, en tanto y en cuanto surge a partir de las circunstancias históricas específicas en las que sucede. En este sentido, Grundy (1998) plantea que debemos buscar el currículum en las acciones de las personas que forman parte de la educación, lo cual implica comprenderlo según cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. Además, «ningún currículum existe *a priori*», por lo que resulta importante conocer las

premisas fundamentales sobre las que este se construye. En él «se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa —ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos— que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo» (Coll, 1991, p. 21).

El currículum, al decir de Coll (1991), constituye un eslabón entre «lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas» (p. 21). La idea de eslabón también la trae Gimeno Sacristán (2010), quien entiende al currículum como:

Una pasarela entre la cultura y la sociedad exteriores a las instituciones educativas, por un lado, y la cultura de los sujetos, por otro; entre la sociedad que hoy es y la que habrá mañana, entre las posibilidades de conocer, de saber comunicar y expresarse en contraposición a la cerrazón y a la ignorancia. (p. 12)

Según Corbo (2021), el currículum es el «articulador por excelencia entre el sujeto y ese proyecto social, pero deberá a su vez ser objeto de construcción permanente en cuanto a las necesidades emergentes de cambio que reclama y exige la acción educativa» (Corbo, 2021, p. 48). Es así que se encuentran múltiples formas de diseñar y pensar el currículum (Corbo, 2021).

A su vez, el currículum se presenta en distintos niveles de concreción, dos de los cuales son el plan y el programa. Al respecto, Ander-Egg (1991) entiende lo siguiente sobre el plan:

Referencia a las decisiones de carácter general que expresan los lineamientos políticos fundamentales, las prioridades que se derivan de esas formulaciones, la asignación de recursos acorde a esas prioridades, las estrategias de acción y el conjunto de medios e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas y objetivos propuestos. Desde el punto de vista de la administración central, el plan tiene por finalidad trazar el curso deseable y probable del desarrollo nacional o del desarrollo de un sector. (p. 63)

En cuanto al programa, es presentado como «un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en un conjunto de proyectos relacionados o coordinados entre sí» (Ander-Egg, 1991, pp. 63-64).

En definitiva, tanto el plan de estudios como, sobre todo, los programas son un recorte del saber definido como relevante para ser enseñado, lo que queda explícito en los contenidos. Estos documentos incluyen orientaciones sobre por qué y para qué enseñarlo (fundamentación), con qué propósitos (objetivos), de qué manera (metodología) y cómo valorar su aprendizaje e incluso, en algún caso, las enseñanzas (evaluación).

Cabe aclarar que ese programa será implementado por un profesorado que lo hará suyo, lo contextualizará y lo personalizará. Las claridades de las orientaciones curriculares son importantes tanto para quienes enseñan como para quienes aprenden.

En este sentido, el programa de cada asignatura y/o de un trayecto específico de formación, como es el caso de este estudio, cristaliza las intenciones curriculares previstas para la actividad de enseñanza y la proyección de aquello que se espera para los aprendizajes del estudiantado, en este caso, los cursantes del EMT DR de DGETP-UTU.

2.3.2 *Intereses curriculares y modelos de enseñanza sugeridos*

En relación con los propósitos de la enseñanza, explícitos o implícitos, en los planes y programas analizados, esta investigación se orientó desde la referencia conceptual de los intereses curriculares referidos por varios autores (Grundy, 1987; Habermas, 1982; Sarni et al., 2019; Sarni, Corbo & Noble, 2021). Siguiendo esta línea, son tres los enfoques hacia los que podrían orientarse los diseños curriculares: el interés técnico, el interés práctico y el interés crítico emancipador.

Habermas (1982) presenta la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, que puede entenderse como un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Esta teoría se basa en que los intereses humanos fundamentales influyen en la forma de construir el

conocimiento. Describió tres intereses cognitivos básicos: el técnico, el práctico y el emancipador, que parten de los tres tipos de ciencias mediante los que se genera y se organiza el saber empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico, respectivamente. Habermas entiende que cuando el conocimiento y la acción interactúan en la práctica educativa, están determinadas por un interés cognitivo particular.

El interés técnico se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse, por lo que se orienta a la gestión y el control del medio. Esto se alinea con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas. Este interés, dice Habermas (1972), se basa en la experiencia y la observación producto de la experimentación, lo que «permite controlar el ambiente sobre la base de ese saber» (Grundy, 1987, p. 28). Es así que da lugar a la acción instrumental, regida por reglas técnicas basadas en el saber empírico.

«Si se descubren las leyes que rigen la forma de aprendizaje, presumiblemente podemos estructurar un conjunto de reglas que, de seguirse, proveerán el aprendizaje» (Grundy, 1987, p. 29). Es otras palabras, este interés se orienta al control del aprendizaje del alumno: al final del proceso de enseñanza el producto se ajustará a los objetivos previstos. Dado que su preocupación está en el control, el interés técnico no facilita la autonomía ni la responsabilidad del estudiante.

Es preciso destacar que, si bien estos diseños apuntan a la comprensión colectiva del sujeto y su entorno y al desarrollo de las relaciones sociales, a la vez que habilitan a los sujetos a la construcción conjunta del currículum, el conocimiento que circula es el conocimiento académico, tal como las ciencias lo habilitan. Docentes y estudiantes piensan su enseñanza, pero no manipulan el conocimiento, lo que impide se consoliden transformaciones sociales profundas, considerando estas prácticas moralmente válidas, pero reproductivistas al fin. (Corbo, 2021, p. 50)

El interés práctico apunta a la comprensión del medio, de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Se trata del interés por llevar adelante la acción correcta (acción práctica) en un ambiente concreto. La producción de saber, por el hecho de dar significado, constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas. El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito, lo que surge como consecuencia de ese saber, sino de su significado. En este caso, el acento fundamental se encuentra en comprender el ambiente mediante la interacción, basándose en una interpretación consensuada del significado.

El currículum que se orienta por el interés práctico no es del tipo medio-fin, en el que el resultado educativo se produce mediante la acción del profesor sobre un grupo de alumnos objetivados, sino que se considera como un proceso en el que alumnos y profesores interactúan para dar sentido al mundo y comprenderlo.

Finalmente, el interés emancipador surge de la noción de emancipación como «independencia de todo lo que está fuera del individuo» y se trata de un estado de autonomía asociado a la responsabilidad, así como a la justicia y la igualdad.

Mientras que los intereses técnico y práctico se ocupan del control y la comprensión, respectivamente, el interés emancipador se preocupa por la formación de los sujetos para tomar decisiones de manera autónoma y responsable. Asimismo, este interés vela por que los participantes del «encuentro educativo, tanto profesor como alumno (...) trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad (...) Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción» (Grundy, 1987, p. 39).

El análisis del currículum trasciende sus formas, y el fin en sí mismo de la educación y de los dispositivos curriculares será entonces la transformación social. Su marco conceptual es el de la teoría crítica y, por tanto, la teoría se relaciona dialécticamente con la praxis social. El docente es agente de cambio y su rol es habilitar a los

estudiantes como potenciales agentes para la reconstrucción social. (Corbo, 2021, p. 51)

En resumidas cuentas, los planes y programas se construyen para orientar las prácticas educativas, materializando los discursos y los intereses curriculares, ya sean técnicos, prácticos o críticos, según se orienten al control, la comprensión o la transformación (respectivamente). Asimismo, los intereses referenciados en estos documentos sugieren modelos particulares para la enseñanza del deporte.

Ahora avanzaremos en la descripción del problema de investigación de este estudio.

CAPÍTULO 3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El propósito de este estudio fue conocer y comprender la configuración de los modelos de enseñanza del deporte en el bachillerato deportivo de DGETP-UTU, tomando como objeto de estudio el recorrido curricular específico diseñado para la formación del estudiantado en la enseñanza de esta temática, recorrido que se materializa en los programas de su trayecto de formación. Los programas representan un primer nivel de concreción curricular y aportan las primeras orientaciones sugeridas para modelar la enseñanza del deporte, las cuales serán retomadas durante el ejercicio de la profesión docente.

En tal sentido, se procuró profundizar en el proceso de constitución del bachillerato, en las nociones de deporte y en las orientaciones para su enseñanza que sostienen los programas del trayecto de estudio, con el fin de realizar aportes que, eventualmente, contribuyan a facilitar futuras revisiones y, a la vez, aportar elementos de las también eventuales coordinaciones de la política educativa del país, teniendo en cuenta que los egresados de estos estudios pueden sumarse a otros similares en ISEF-Udelar.

En nuestra opinión, la formación del profesorado en materia de enseñanza del deporte debe ser considerada con atención si pretendemos cualificar de la mejor manera tanto al profesorado como, en este caso, al auxiliar técnico. En este sentido, y dada la estrecha relación existente entre la formación en el EMT de Deporte y Recreación y las carreras de ISEF, resulta interesante indagar sobre la articulación que se proyecta para la enseñanza del deporte desde el EMT de Deporte y Recreación, con el fin de definir las posibilidades de diálogo curricular y de tránsito del estudiantado entre ambas instituciones educativas. Se entiende que a mayor claridad en las relaciones entre ambos subsistemas, más sencillo y sistémico resultaría el recorrido del estudiantado por estas carreras. Cabe recordar que estas formaciones dan cuenta de la potencia de la formación pública del sistema de formación del país.

A favor de evidenciar este tránsito y a sabiendas de poder avanzar en distintos tipos de estudios, probablemente necesarios e incluso complementarios de las trayectorias curriculares del mencionado sistema, para el caso específico optamos por una revisión crítica de los documentos orientadores del currículum del bachillerato tecnológico deportivo. También recabamos los aportes de quienes participaron en su construcción política, de quienes lo dictan y de quienes lo cursaron. Buscamos así aportar desde la particularidad del estudio al análisis de un tema que, a gran escala, viene abordando el grupo de estudio al que pertenecemos.

CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo general

Profundizar en los modelos de enseñanza del deporte anunciados en el trayecto de formación del EMT DR de DGETP-UTU, a partir de los programas de Taller I, II y III e Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte.

4.1.2 Objetivos específicos

- 1) Recuperar el proceso de constitución del EMT DR.
- 2) Identificar las perspectivas teóricas sobre el deporte referenciadas en los componentes generales y particulares intra e interprogramático del recorte curricular analizado.
- 3) Describir los modelos predominantes de las enseñanzas del deporte anunciadas por el trayecto de formación programático.

4.2 Preguntas que busca responder el proyecto

Con este estudio, y a partir de los programas analizados, se intentará responder una serie de interrogantes que impulsan la investigación.

1. ¿Cómo se llevó adelante el proceso de constitución de EMT DR? ¿Quiénes estuvieron vinculados al proceso? ¿Cuáles fueron los motivos e intereses de su génesis y sus modificaciones iniciales? ¿En qué medida ese proceso de constitución fue sugiriendo modelos de enseñanza del deporte en el bachillerato?

2. ¿Qué concepción de deporte anuncian los programas analizados? ¿Cómo se modela la enseñanza del deporte en el EMT DR de DGETP-UTU a partir sus prescripciones? ¿Qué relaciones pueden establecerse al respecto entre los cuatro programas que integran el trayecto de formación?

3. ¿Cuáles son los intereses curriculares en relación con la enseñanza que emergen de los documentos? ¿Qué modelo o modelos de enseñanza deportiva se derivan de los programas del trayecto curricular escogido, a efectos de orientar las prácticas de los auxiliares técnicos?

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que se ha llevado a cabo es de carácter descriptivo e interpretativo. En consonancia con la naturaleza de su objeto de estudio y los objetivos establecidos, se adoptó un planteamiento metodológico que requirió la utilización de instrumentos y procedimientos de obtención de información alineados con los modelos cualitativos de producción de conocimiento. Al decir de Taylor y Bogdan (1994), este tipo de investigación promueve la pesquisa desde lógicas inductivas, antes que la verificación de supuestos desde modelos hipotético-deductivos. En tal sentido, se consideró mucho más adecuado para los propósitos de nuestro trabajo recuperar y significar un tipo particular de conocimiento emparentado con una problemática y unos actores en concreto, que el de confirmar estadísticamente algún supuesto.

Para el planteamiento de la investigación se llevaron a cabo una serie de tareas y trabajos que se enumeran a continuación:

- Realización de entrevistas en profundidad a actores políticos que participaron activamente del proceso de creación de la formación objeto de análisis.
- Revisión y análisis crítico de los programas escogidos del marco curricular general que regula la enseñanza del deporte en el contexto del EMT DR de DGETP-UTU.
- Análisis e interpretación de la información y datos acopiados mediante los procedimientos señalados anteriormente, triangulando la información recogida mediante las distintas fuentes sobre una misma cuestión con lo que se desprendió del análisis de los documentos y las entrevistas.
- Elaboración de las conclusiones de la investigación, identificación de sus puntos fuertes y débiles, y de su prospectiva.

5.2. Instrumentos y procedimientos de obtención de información

Para la realización de la investigación se utilizaron básicamente dos procedimientos: entrevistas semiestructuradas a los actores políticos implicados en la elaboración del plan y los programas, y el análisis documental. Ellos permitieron triangular la información y analizarla desde diferentes perspectivas, a efectos de aportar al avance del conocimiento de cada objetivo en particular y del objetivo general que nos trazamos para el estudio.

El orden llevado a cabo para la aplicación y la lectura de los procedimientos fue el siguiente: (1) análisis de entrevistas a actores políticos que elaboraron el proyecto del EMT DR de DGETP-UTU, (2) análisis de contenido y (3) triangulación de la información entre sí y en relación con el marco teórico de referencia.

Cabe resaltar que el carácter grupal del estudio implicó que la elaboración de algunas de las entrevistas semiestructuradas a quienes participaron del proceso de elaboración de los planes y programas fuera realizado, desgrabado y validado por los integrantes del equipo de investigación.

5.2.1 Entrevistas semiestructuradas a actores políticos participantes de la creación del Bachillerato

El primer instrumento utilizado para la recolección de datos fueron las entrevistas. Nos propusimos recuperar la voz de los actores políticos que participaron de la confección de los documentos curriculares y del sentido primario de la formación.

Se llevaron a cabo entre uno y dos encuentros con los participantes del estudio con el objetivo de acercarnos a las interpretaciones de una parte de los agentes del currículum, sus ideas, sus creencias y sus vivencias. Para el caso en cuestión se emplearon las entrevistas semiestructuradas, que admiten profundizar en temas específicos a partir de un listado genérico de temas de interés. Buscamos respuestas a los qué, porqué y para qué en materia de enseñanza

del deporte y de la construcción del programa. Los encuentros se desarrollaron entre mayo de 2020 y diciembre de 2021, con una duración aproximada de una hora y media cada uno.

La selección de los entrevistados se realizó teniendo en cuenta aquellos referentes de ambas instituciones que formaron parte de manera decisiva en el proceso de conformación de la carrera. Las entrevistas apuntaron a preguntas sobre el lugar que ocupaban los entrevistados en el sistema educativo, su rol en la elaboración de los planes y programas, quiénes participaron en el proceso; los orígenes del plan del EMT DR, sus objetivos y expectativas, y las características, contenidos y propósitos de los programas.

Las entrevistas se construyeron a partir de los siguientes bloques temáticos:

1. Sobre el vínculo personal con la UTU: Trayectoria en DGETP-UTU, roles que ocupó y que ocupa actualmente el entrevistado.
2. Sobre el origen del EMT DR: ¿Cómo surgió la propuesta del bachillerato de deporte? ¿Cuál fue la expectativa inicial al momento de crearlo? ¿Cuál es la intencionalidad académica del bachillerato? ¿Cuáles fueron los sentidos e intereses de incluir un bachillerato de deporte? Al momento de su creación, ¿se consideró preparatorio para alguna carrera en particular? ¿Cuál es el perfil de egreso que se pensó para los estudiantes del bachillerato? ¿Cuándo surgió la idea de agregar la opción de Recreación y cuál fue la necesidad que generó la demanda? ¿Por qué decidieron optar por el concepto de cultura física?
3. Sobre la elaboración y contenido de los planes y programas. A. Equipo original de trabajo para la estructura del bachillerato deportivo: En tu opinión, ¿cuáles han sido los fundamentos generales de la propuesta educativa de UTU en relación con los bachilleratos tecnológicos? En la elaboración de la propuesta curricular de los bachilleratos, ¿se tuvo en cuenta un análisis previo de los fundamentos educativos generales de la UTU? B. Integrantes del equipo de trabajo para el diseño curricular:

¿Cuál es el orden con el que se organizan los contenidos en la estructura macro curricular? En particular, ¿cuál es la lógica de progresividad de los talleres?

4. Sobre los propósitos del EMT DR: ¿Cuáles considera que fueron los principales rasgos pedagógicos del programa? ¿Cuál es el perfil de egreso de los estudiantes de bachillerato? ¿Existe alguna articulación entre los diseños curriculares de los diversos bachilleratos que ofrece hoy la CETP? ¿Existen asignaturas comunes a todos los diseños y otras específicas de deporte? ¿Existe un marco normativo que valide la formación del egresado y su posible inserción en el campo?

5.2.2. Análisis de contenidos

En la lógica cualitativa, al decir de Andreu (2002), el análisis no solo se circunscribió a la interpretación del contenido manifiesto; debió profundizar en su contenido latente y en el contexto social de producción del texto. Desde ese lugar se profundizó en los documentos orientadores para la enseñanza (programas, reglamentos, otros) que oficiaron como el objeto empírico con el que trabajaremos en el estudio⁹, el esquema de diseño curricular del EMT DR de DGETP-UTU. En él atendimos específicamente a los programas de las asignaturas Taller I, II, III e IDMdD.

Para el análisis de estos documentos elaboramos categorías que nos permitieron interpretar la conceptualización y los sentidos con los que se presentan el deporte, la enseñanza y los modelos de enseñanza sugeridos con el fin de configurar las prácticas de enseñanza. Atendiendo a Andreu (2002), estas categorías se seleccionaron para ser significativas, claras y replicables.

El análisis de los documentos del EMT DR de DGETP-UTU tuvo varias etapas:

⁹ Este análisis será el que corresponde al presente proyecto, que además, como explicamos anteriormente, contribuye al trabajo general que viene desarrollando el grupo de estudio al que pertenecemos.

- Un primer acercamiento en el que se realizó una lectura general del esquema curricular y de los programas de los Talleres I, II y III e IDMD, buscando identificar grandes nudos temáticos comunes: deporte, enseñanza, metodología, evaluación, currículum y cultura física. Con esta primera entrada accedimos a un panorama general de la estructura de los programas en términos de cargas horarias, contenidos abordados y la presencia o ausencia (en términos globales) de los conceptos antes mencionados.
- El segundo nivel de análisis tuvo que ver con la lectura de los programas de los Talleres I, II y III e IDMD, procurando las nociones de deporte explicitadas. Para ello, se identificó primero el término «deporte» según se presente como sustantivo —nombrando al objeto, diciendo qué es— o como adjetivo —calificándolo, asignándole características particulares a ese objeto—. A partir de allí, distinguimos si en tanto sustantivo se lo presentaba como un objeto de estudio o como fenómeno. Asimismo, como adjetivo determinamos si se lo mencionaba como una herramienta, si estaba al servicio de otro fin o como una actividad (Contreras, 2019). También si se lo describía como una modalidad específica, sinónimo de una disciplina deportiva en particular o su mención explícita; como cualidad de algo cuando el adjetivo «deportivo/a» le asigna una condición particular a las cosas. Otro nivel de búsqueda tuvo que ver con la identificación de distintos ámbitos de desarrollo, es decir, las posibles esferas en las que se lleva adelante el deporte; y de sujetos que participan del deporte, como aquellos roles que le son atribuidos a los distintos actores vinculados al deporte.
- Un tercer nivel de análisis implicó la lectura de cada programa del trayecto por componente (fundamentación, objetivos, contenidos, recursos metodológicos, evaluación y bibliografía) tanto intra como interprogramático, procurando identificar rasgos de los intereses curriculares técnico, práctico o emancipatorio (Grundy, 1998)

referenciados en cada uno. En este caso, la estrategia fue interpretativa, a partir de la cual definimos una tendencia general para cada programa.

Las revisiones efectuadas buscaron interpretar el sentido que le fue otorgado a la enseñanza del deporte en este tramo específico del currículum y las interrelaciones entre sus componentes, sugiriendo posibles modelos para su enseñanza.

En definitiva, el procedimiento de análisis tuvo en cuenta la lectura de todos los documentos con diferentes grados de profundidad, la lectura cruzada entre ellos, la revisión de la lectura realizada a partir de las entrevistas de los actores políticos y la triangulación constante con el marco teórico del estudio.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para llevar adelante el análisis de los datos obtenidos construimos tres categorías, atendiendo a los objetivos propuestos para este trabajo, las que empleamos como filtros que nos permiten observar los rasgos del mundo social y luego narrarlos desde ciertos enfoques y perspectivas (Navarro, 2012).

La primera se centra en intentar comprender el proceso de constitución de la Enseñanza Media Tecnológica en Deporte y Recreación. En este caso, trabajamos con el marco curricular del EMT DR y con entrevistas a actores que participaron en su confección. La segunda categoría pretende establecer las principales perspectivas teóricas sobre deporte que se anuncian en los programas del EMT DR. Para esta categoría analizamos el marco curricular y los programas de los Talleres I, II y III y de Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte, a partir de los componentes curriculares que proyectan su conceptualización y su abordaje y configuran ciertos modelos de enseñanza. La tercera categoría pretende avanzar en la lectura de las expresiones de cada uno de los componentes curriculares de los cuatro programas a fin de revisar su articulación e intentar establecer los intereses curriculares predominantes del trayecto de formación estudiado.

6.1 Primera categoría: entre el campo académico y el campo profesional. Sobre el proceso de constitución de la Enseñanza Media Tecnológica en Deporte y Recreación

Como anticipamos en la presentación del contenido del capítulo, esta categoría se ocupa de intentar comprender el proceso de constitución de la Enseñanza Media Tecnológica en Deporte y Recreación. Nuestro interés es aportar a la comprensión del problema de estudio, profundizando en ciertos rasgos que hacen a la política de creación curricular, política que de alguna manera puede establecer el interés por vigilar la concreción de las relaciones curriculares entre las formaciones en deporte. Para el caso, trabajamos en el análisis de los documentos curriculares y programas del EMT DR, y de las entrevistas a actores políticos que participaron

en su confección. Siguiendo a Aisenstein (2009), «estudiar algo desde el punto de vista histórico es conocerlo en su proceso de cambio» (p. 169), por lo tanto, entender el contexto, los intereses y los actores que participaron de ese proceso también contribuye a entender los programas y sus orientaciones.

A partir de la promulgación de la Ley General de Educación N.º 18.437 en el año 2008, inició su trabajo una comisión mixta cuyo propósito fue estudiar la creación de una formación en educación de carácter universitario, el Instituto Universitario de Educación (IUDE). El artículo 84 de esta ley dispone:

Créase el Instituto Universitario de Educación (IUDE) en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública que desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión. Formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera. (Ley N° 18.437, 2008, art. 84)

En esta comisión participó ISEF, representado por quien en ese momento era su directora, la Prof. Cecilia Ruegger. Simultáneamente, ISEF buscó fortalecer lazos con los institutos que tenían propuestas específicas de formación profesional docente, en particular con ANEP.

En ese marco se establecieron contactos con el presidente del Consejo de Educación Técnico Profesional, Wilson Netto, para la creación de una formación profesional básica vinculada al deporte, como parte de las acciones de cooperación educativas del sistema público con el objetivo de promover la continuidad educativa de los jóvenes vinculados al programa «Gol al Futuro». Con esta intención se creó la Formación Profesional Básica (FPB) Deporte y Recreación¹⁰, propuesta que surgió en 2010:

¹⁰ El programa busca, a través de las tres áreas que lo integran (salud, deporte y educación) y basándose en un sistema de prestaciones/contraprestaciones con los clubes participantes, la formación integral de los deportistas juveniles del fútbol uruguayo. Los objetivos del programa son: a) Estimular la inserción y permanencia de los

El proyecto Gol al Futuro intenta establecer algún vínculo con la UTU para generar una oferta educativa para los jóvenes que hacen fútbol. En aquel momento, la deserción de los chiquilines que jugaban al fútbol era bastante mayor que la de los chiquilines que no jugaban al fútbol. (Domenech, 2019 p. 81)

Desde la DGETP-UTU se convocó a ISEF, como institución de formación referente, a participar de un grupo específico de trabajo con actores del subsistema y del proyecto Gol al Futuro para confeccionar el plan y los programas de este FPB.

Una vez finalizado este proceso, se propuso desde ISEF seguir fomentando la continuidad educativa en DGETP-UTU, pensando ahora en la Educación Media Tecnológica. Esta situación encontraría justificación, además, en la coyuntura particular de un ISEF en Udelar que comenzó a requerir el bachillerato terminado para el ingreso a las tecnicaturas.

Una vez que entramos a la Universidad, la Tecnicatura en Deportes pasó a tener la exigencia de sexto terminado, bachillerato. Eso generó como una especie de proceso de un par de años en los cuales se hicieron como cursos (...) de nivelación (...) o sea, para ellos [los jugadores, ex jugadores] entrar con sexto era a una complejidad; los dejaba por fuera del sistema educativo. (Entrevistado 2)

Entre 2009 y 2010, grupo de trabajo mediante, se inició un proceso de formación del primer Bachillerato Tecnológico con orientación en Deportes. En el año 2011 surgió el área de Cultura Física, que inicialmente dependía de educación básica¹¹ y con ella se anunció la creación oficial del bachillerato deportivo; el área creada pasó a estar incluida en Educación Media Superior y Superior Terciaria. Fue entonces el momento de diseñar los programas de

estudiantes deportistas en el sistema educativo formal. b) Desarrollar alternativas para la reinserción de aquellos estudiantes que no hayan concluido la EMB. c) Detectar y brindar apoyo (tutorías) a aquellos jugadores en riesgo de abandono del sistema educativo. d) Generar instancias de capacitación y formación dirigidas a la familia. e) Mantener el seguimiento y apoyo a aquellos estudiantes que abandonen circunstancial o definitivamente la práctica del fútbol. (<https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos/cetp/programa-gol-al-futuro>)

¹¹ Anteriormente la Educación Física solo se presentaba en ciclo básico.

ese bachillerato y definir quiénes asumirían la tarea. En ese sentido, la participación de actores políticos tanto de ISEF como de DGETP-UTU no resultó un hecho menor.

La ordenanza de la Udelar prevé lo siguiente para la elaboración de sus planes y programas: «Los currículos deberán ajustarse a principios de calidad educativa, pertinencia académica y social, integralidad de la formación, diversificación y continuidad de los estudios» (Udelar, 2011, p. 3), por lo que el hecho de que se hayan integrado actores de ambos organismos, manifiesta una preocupación institucional por establecer vínculos políticos y académicos.

En UTU se designó a docentes que conducían sus coordinaciones generales, los que oficiaron como técnicos del sistema para la elaboración del currículum, entre ellos estaban Mabel Cabral, Daniel Domenech, Marcelo Ubal y Wilson Nebril. Desde ISEF participaron los profesores María Rosa Corral y Juan Cardozo (CETP-UTU, 2012), quienes acompañaron esta primera instancia del trabajo¹². Sería de esperar que los componentes que integran los programas de UTU tuvieran *a priori* un correlato en la producción académica universitaria legitimada por ambos colectivos integrantes del sistema educativo.

En 2012, el Bachillerato Tecnológico con orientación en Deportes lanzó su oferta curricular por primera vez, comenzando a certificar una nueva calidad de bachiller a nivel nacional a partir de 2015: Bachiller tecnológico en deporte y recreación y auxiliar técnico en el deporte elegido.

Sin embargo, en noviembre del 2012 se modificó el plan de estudios inicialmente construido por aquel equipo interinstitucional: «el diseño lo hace Planeamiento Educativo. De hecho, sale una resolución con el plan y después es anulada por otro. Tenía portugués, arbitraje, convenio con Federación, tenía como auxiliar. Luego se modificó. El idioma sugirió que fuese

¹² ISEF fue invitado a participar por reconocerse como el lugar histórico y público de referencia de la formación profesional docente en el área y por su calidad de servicio universitario que, entre otras cuestiones, produce conocimiento en la temática.

inglés» (Entrevistado 3). Esta cuestión fue realizada a la interna de UTU (Domenech, 2019) y sin la participación (al menos formal) de docentes de ISEF, quienes fueron informados y no presentaron objeción al respecto (CETP-UTU, 2012 pp. 1-2).

Pero ya al año y poco estábamos pidiendo la reformulación porque veíamos como perspectiva la creación de la Tecnicatura de Recreación. Entonces encontramos que una beta de acreditación se podría estar desarrollando dentro de cultura física y ahí propusimos una reformulación, hicimos una reformulación... Precisamente la hicimos en un congreso donde participaron más de 100 docentes y ahí incluimos en los bachilleratos y, simultáneamente también, reformulamos el FPB. Pasó de ser el FPB de «deporte» a ser de «deporte y recreación» y el bachillerato pasó de ser bachillerato «deporte» a «deporte y recreación». A partir de ese momento el bachillerato también corrió por carriles bastante diferentes porque la inclusión de la recreación nos dio bastantes otras posibilidades, porque empezamos a combinar con las cuestiones de campamento y empezamos a trabajar sobre la formación de líderes en los bachilleratos. (Entrevistado 1)

Con la reformulación del plan, se modificó principalmente el programa del TII, que pasó a llamarse de Deporte y Recreación y a incluir contenidos específicos de la recreación, ubicados dentro de la unidad de «deportes alternativos». Además, se explicitó la obligatoriedad de su dictado por parte de los docentes a cargo del curso.

En resumidas cuentas, la construcción y elaboración política del primer plan de estudios, que fue convenida y elaborada por actores de ANEP e ISEF, fue «(des)legitimada» en primera vuelta por uno de los organismos que alentaron su elaboración.

Tabla 3- Acontecimientos cronológicos en relación con la creación del EMT Deporte

CRONOLOGÍA DEL PROCESO DE CONSTITUCIÓN DEL EMT DR de DGETP-UTU		
AÑO	SUCESO/HITO	RESPONSABLE
2008	Ley General de Educación N° 18.437	Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay
2008	Creación de Comisión de Implantación del Instituto Universitario de Educación (IUDE)	Ministerio de Educación y Cultura, INAU, ANEP, UDELAR
2010	Creación FPB Deporte y Recreación	DGETP-UTU, ISEF-UDELAR, Gol al Futuro
	Elaboración de planes y programas de FPB Deporte y Recreación	DGETP-UTU, ISEF.UDELAR, Gol al Futuro
2009-2010	Propuesta de Bachillerato Tecnológico en Deporte	ISEF-UDELAR, DGETP-UTU
2011	Área de Cultura Física DGETP-UTU	DGETP-UTU
	Presentación del plan EMT Deporte	ISEF-UDELAR, Planeamiento educativo, ATD y Coordinación Cultura Física DGETP-UTU
	Bachillerato Tecnológico en Deporte	DGETP-UTU
2012	Primera cohorte del EMT Deporte	DGETP-UTU
2012	Modificación de plan y programas de la formación y cambio de la denominación a EMT DR	Planeamiento educativo DGETP-UTU
2015	Primera generación de egresados del EMT Deporte	DGETP-UTU

Fuente: Elaboración propia.

En este primer recorrido de la creación del BTB se reconocen conflictos: todo indica que lo que se creó en términos de currícula se deslegitima por no ajustarse a las necesidades del campo profesional y los intereses de la ANEP, o de sus integrantes, en comparación con los de la formación política de tránsitos fuertes en el Sistema de Educación en materia, en este caso, de Educación Física. Tal es así que un tránsito inicialmente específico sobre un objeto se desdibuja en dos (Deporte y Recreación). Ya los teóricos del currículum alertan que la construcción del currículum como producto de algunos técnicos, y no como praxis colaborativa (Grundy, 1987), presenta menos relevancia.

En un principio, la línea política abonó a la creación de puentes entre DGETP-UTU y Udelar, y se trabajó con esas finalidades, primero con el FPB y luego con el BTB. A tales efectos se reconoció el lugar académico de ISEF y el profesional de las autoridades de DGETP-UTU. Ello le dio consistencia biológica (epistémica) a la creación, a la vez que deseos de articulación medular con la formación universitaria.

En una segunda vuelta, en 2012, el profesorado, amparado en las mayorías, modificó el perfil y el contenido del bachillerato fuera de la comisión de creación y sin una aparente evaluación formal. La inclusión de la recreación abonó a tránsitos curriculares propios dentro de UTU. En este sentido, los Planes de Estudio cambian por la constatación práctica de que los egresados no accedían a ámbitos específicos (de estudio o trabajo) con la formación terciaria.

Con ellos se abren posibles escenarios:

La revisión en los hechos de una política (educativa) acordada entre las partes, sin la participación de una de ellas. El desconocimiento del efecto de una transformación parcial del currículum para la totalidad de sus componentes y sus posibles incoherencias y desequilibrios para su totalidad. Un ejemplo de esto es la incorporación del contenido Recreación únicamente al Programa del Taller II, que, además, fue colocada dentro de una unidad temática denominada «deportes alternativos».

Si el currículum representaba un recorte de saber legítimo biológicamente (epistémicamente), y aparentemente también social/moral, la ausencia de participación de ISEF en ese ajuste curricular debilitó la formación académica de los cursos.

La reformulación del plan de estudios también modificó el nombre del trayecto de formación, que pasó a llamarse «Deporte y Recreación».

La coordinación de cultura física estuvo a cargo del seguimiento de la propuesta en su etapa de instalación, proponiendo incluir un componente del Área de Recreación dentro de los contenidos destinados al Taller de Deporte, fundamentando la misma la necesidad

de desarrollar propuestas educativas que contemplen el Área Recreativa. (CETP-UTU, 2012 p. 1)

Esta decisión, aunque no declarada, dejó de lado la intención que había desde el grupo de trabajo de ISEF de ordenar las carreras vinculadas al deporte en todo el sistema educativo y de habilitar un «currículum que discutiera el deporte como objeto, desde el punto de vista crítico (...) hasta Domenech decía que la fundamentación que habíamos hecho era demasiado complicada. Claro, la fundamentación llevaba a tomar al deporte como un fenómeno cultural» (Entrevista 2). En este sentido, se aprecian particularidades y necesidades específicas entre lo que acontece en la academia y en el ámbito profesional. Podríamos decir, en términos de Chevallard (1992), que la noosfera en este caso actúa en la selección de los elementos del saber sabio que entiende pertinente incorporar como saber a enseñar y decide lo que no se incluye en los programas.

Se reeditan aquí dos tipos de intereses que, ya desde el siglo XVI (Behares, 2011), alejan los propósitos de las universidades y de la educación superior: las primeras ocupadas en la formación de conocimiento básico (elitista) y las segundas en la ciencia aplicada y la formación de los profesionales. Pocas veces —lamentablemente aún exiguas en Uruguay para lo que a la formación profesional docente corresponde— han encontrado en sus caminos específicos intereses comunes y permanentes. Ello se evidencia, por ejemplo, cuando en el proceso de elaboración del perfil de egreso se manifiestan tensiones entre el campo académico y el profesional, sin poder consolidar, en primera instancia, la doble función prevista para la EMT: continuar los estudios a nivel terciario y/o educación superior y desempeñarse laboralmente (CETP-UTU, 2012).

Había que colocar un perfil de egreso que tuviera un lugar laboral porque es clave en cada una de las formaciones de cada campo (...) en qué puede trabajar el que sale de un EMT. Cuando quisimos poner un mojón ordenado según las formaciones que existían

ahí tuvimos problemas porque, en realidad, había que ordenar de alguna manera el campo profesional público y aparecieron otros intereses. (Entrevistado 2)

El Plan del EMT DR establece que el egresado obtendrá el título de «auxiliar técnico en el deporte elegido», en este caso certificando a un «auxiliar al técnico en Deporte y/o Recreación». En su formación se destaca el «saber hacer» y el «cómo hacer». Este tipo de finalidades, alejadas de intenciones propias del saber académico, lucen a la vez en el diseño curricular que propone impulsar «el desarrollo de una cultura tecnológica en saber hacer» (CETP-UTU, 2012) y se ratifican coherentemente desde los programas, donde se presenta la doble función del EMT «preparar en sentido amplio al sujeto no solo para la continuidad educativa sino también para la inserción laboral» (Programa TIII, p. 2). Esta distinción operativa, como afirma (Behares, 2011), termina por reproducir la oposición entre «saber» y «saber hacer».

De alguna manera, la inclusión de la Recreación en el currículum permitía un ámbito de desarrollo más específico para los egresados, que además se ataría a otra carrera propia de la DGETP-UTU que ya venía gestándose¹³. «Se creó en el 2014 la Tecnicatura de Recreación. Uno de nuestros logros es la educación con compromisos. No era crear por crear sino darle un seguimiento» (Entrevistado 3). El cambio en el currículum del EMT Deporte coincide con la creación de la Tecnicatura en Recreación. Para ingresar a la tecnicatura es necesario tener el bachillerato aprobado, por lo que les da otra opción de continuidad a la interna de UTU. La pretensión era, una vez más, apostar a la continuidad educativa de los estudiantes para arribar finalmente al campo laboral.

En cualquier caso, la dimensión práctica y pragmática se justifica en las necesidades sociales inmediatas y la calidad del trabajo profesional, cuestión que deja a un lado

¹³ En 2015 se aprueba el Curso Técnico Terciario en Recreación. Ver: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-11/res-05-15-exp-7892-147-ctt-plan-recreacion.pdf>

(aparentemente y desde la visión elitista universitaria) las exigencias más pesadas, más densas del pensamiento académico, propias del saber básico (Behares, 2011).

Algunas de las discusiones más frecuentes en la actualidad suelen problematizar el lugar de la educación física (EF) en el escenario educativo actual, mientras que otras se enfocan en las demandas de carácter profesional que la sociedad reclama para los titulados en esta formación. Sin embargo, me parece relevante comenzar este trabajo considerando los aportes de varios investigadores de nuestro medio (Dogliotti, 2012; Rodríguez Giménez, 2012; Pastorino, 2015; Torrón, 2015), que permiten observar un espacio de tensión muy marcada entre la formación académica que orienta el diseño curricular actual y las exigencias del mundo del trabajo, cada vez más sobrepoblado de sentidos para la tarea del profesional en EF, en territorios y con expectativas que muchas veces parecen ser completamente disímiles. (Noble, 2020, p. 2)

Si bien se sugiere el recorte tecnológico para la formación, ya desde el propio nombre de los bachilleratos sobre otros posibles como «comprensivo» y/o «crítico», por ejemplo, el perfil de formación genérico que se anuncia en sus fundamentos y se impregna en el programa no excluye a ninguno de los otros. El perfil de egreso, incluso, se configura en competencias que son característica de este tipo particular de formación terciaria, ocupada en desarrollar, construir y consolidar durante los tres años de formación (específica al bachillerato que se cursa) ciertas capacidades que hagan posible que el egresado se incorpore eficientemente al mundo del trabajo, lo que se manifiesta explícitamente en los objetivos de las distintas asignaturas: «contribuir a la consolidación de una actitud de autoconfianza que le permita desempeñarse en el campo laboral» (Programa TII, p. 3).

Es posible pensar que los modelos de enseñanza del deporte presentes en los documentos constitutivos que venimos analizando, así como las opiniones que sobre ellos aportan sus creadores, afecten los programas de las asignaturas curriculares —en contenidos y

sentidos del deporte— para que se ajusten a este tipo de perfiles y guarden en consecuencia fundamentos afines.

Surge otro aspecto particular de la formación de los EMT que refiere a la «tecnología». Esta formación apunta a integrar «competencias científicas, tecnológicas, técnicas, sociales que contribuyen al desarrollo integral de los educandos» (CETP, 2004) vehiculizando una «cultura tecnológica» que brinde herramientas para el ámbito del trabajo. La tecnología, en este sentido, asume un rol fundamental, que también es definido en los documentos orientadores. Allí se propone que la tecnología se materializa en «productos tecnológicos que responden a demandas de la sociedad, a diferencia de la ciencia que busca el conocimiento, pero no crea cosas» (CETP-UTU, 2012). Esta cuestión consolida a la enseñanza como una cuestión técnica, alejándola de la postura y tradición universitarias; con ello, indefectiblemente el diálogo interinstitucional deberá reeditarse para aportar al diálogo articulador e impulsar sus encuentros, reconociendo sus diferencias.

En cualquier caso, esta propuesta que ciertamente fue pionera en la formación de base en materia de prácticas de enseñanza de los deportes y de prácticas deportivas, implicó e —implica—, la construcción, elaboración y formación del estudiantado para el acompañamiento del profesorado o los técnicos deportivos (a modo de auxiliares) en la puesta en práctica de modelos particulares para la enseñanza del deporte. Estos modelos pretenden conducir al tratamiento y reconocimiento de especificidades inherentes tanto al deporte como a sus prácticas deportivas, y a los contextos de intervención profesional en los que se abordan, problematizan y sitúan. Podríamos decir que en materia de Deporte y, particularmente, de las enseñanzas de las prácticas deportivas, el bachillerato creado representó un esfuerzo institucional entre Udelar y ANEP (CETP), que evidenció los mecanismos de cooperación que, a partir de allí, fueron frecuentes (Udelar, 2011).

La apuesta cristalizó, por un lado, la continuidad educativa y, por otro lado, la formación de actores en el deporte y en las prácticas deportivas que, con una primera formación de base, se encontraban en condiciones de incorporarse como auxiliares o monitores en espacios deportivos y, a la vez, estaban en condiciones favorables para hacer lo propio en estudios posteriores, sean carreras de pregrado o de grado universitario, vinculadas al campo de la educación física y el deporte. Tal es el caso de la Tecnicatura en Deportes o de la Licenciatura en Educación Física de Udelar. Al respecto, Corbo, Manzino, Pérez, Peri y Rodríguez (2021) expresan que el EMT DR supone una «especie de proyecto híbrido que responde a la formación para el campo laboral (condición «*sine qua non*» de UTU), pero que tiene a su vez un carácter propedéutico, preparando a los estudiantes para sus estudios posteriores».

Sin embargo, la propuesta creada da a entrever la dificultad interinstitucional entre dos instituciones que, incluso habiendo acordado políticamente propósitos colaborativos de gestión académica, no parecen lograr legitimar en el tiempo este tipo de acuerdos, lo que se puede explicar académicamente desde la distinción entre el saber y el saber hacer, o profesionalmente, cuando el objetivo central se ubica en la formación para la profesión o el mercado laboral como prioridad. En este sentido, las tensiones parecen incluso insalvables.

A continuación, avanzaremos en el análisis del tramo específico de la formación del EMT DR de DGETP-UTU a partir del estudio de sus programas.

6.2 Segunda categoría de análisis. Nociones de deporte y orientaciones para su enseñanza:

¿qué dicen los programas?

La siguiente categoría profundiza en las nociones sobre deporte que se anuncian de forma explícita en los cuatro programas que componen el recorte curricular de la formación del EMT DR. Se parte del supuesto de que entender la precisión semántica sobre deporte que

anuncian los programas facilitará la orientación del modelo de enseñanza del profesorado a cargo. Cuando nos referimos a modelos de enseñanza, estamos considerando que los distintos componentes del programa conforman una estructura provisoria y perfectible, en torno a la cual se organiza el conocimiento (Aisenstein, 1995), lo que nos permite comprender o construir cierta realidad particular (Peri, 2018).

La categoría analiza el grado de precisión de la noción de deporte en tanto saber a enseñar, incluido como tal en los programas que son objeto de análisis. Procurando identificar qué es «deporte» se elaboró la tabla 4. En ella se describen y organizan las diversas menciones al término.

Tabla 4- Menciones al término deporte

MENCIONES AL TÉRMINO DEPORTE		
	Menciones	Referencias
Deporte sustantivo	Objeto/Fenómeno	Como objeto referimos la identificación del deporte como un área posible de ser estudiada (“de estudio”) o un contenido posible de ser enseñando (“de enseñanza”) Como fenómeno refiere a un hecho o suceso, a la manifestación de una actividad.
Deporte adjetivo	Herramienta	Cuando el deporte es utilizado como medio para otro fin.
	Actividad	Como una tarea que puede hacerse, en la que desempeñarse.
	Modalidad (específica/adaptada)	Como modalidad nos remitimos a la materialización del deporte en propuestas específicas con una táctica, una técnica y un reglamento propios que las caracteriza y distingue de otras. También, las posibles clasificaciones.
	Cualidad de algo	Cuando el propio término se transforma en un adjetivo para caracterizar otro sustantivo.

Fuente: Elaboración propia.

Su lectura permite realizar dos distinciones que analizaremos de forma consecutiva. La primera refiere a cuándo el término es utilizado como sustantivo o como adjetivo.

- El sustantivo nombra, indica qué es.
- El adjetivo expresa una cualidad de aquello que fue nombrado, complementa al sustantivo en tanto brinda más información, indica y puntualiza cualidades generales o detalla alguna característica en particular.

Las aproximaciones al deporte como sustantivo aportarían grados de precisión semántica al objeto de enseñanza. Es decir, cuanto más clara aparezca su noción en los programas, mayor claridad otorgará al profesorado a efectos de realizar su transposición (saber a enseñar-saber enseñado), y ponerlo a circular en el sistema didáctico. En definitiva, para establecer un modelo para su enseñanza.

Todos los programas poseen para sí una conceptualización del deporte como sustantivo, sea como objeto o fenómeno (Contreras, 2019), en algunos casos de forma implícita y en otros de manera explícita. El tratamiento conceptual predominante del término se ubicaría en el programa de TI y TII.

En el TI se menciona al deporte como objeto y fenómeno: se propone presentarle al estudiante las «variadas dimensiones y complejidades del deporte como fenómeno social, cultural y de construcción de identidad» (Programa Taller 1, p. 2), lo que coincide con el planteo de Contreras (2019), quien describe al deporte como un fenómeno cultural de las sociedades modernas que establece múltiples relaciones con la educación, la economía, la política, las ciencias y los medios de comunicación. El mismo programa también se propone generar en los estudiantes «inquietudes, cuestionamientos, problematizaciones que le hagan ver al deporte como objeto de estudio» (Programa Taller 1, p. 2) con la intención explícita de no limitarse solamente a la práctica deportiva.

Por su parte, el TII plantea que «la concepción social del deporte, en términos genéricos en nuestro país, remite a los deportes colectivos: fútbol y básquetbol» (Programa Taller II, p. 2) al tiempo que propone «identificar los diferentes deportes como fenómeno cultural» (Programa Taller II, p. 3).

El TIII también incluye la noción de deporte como objeto, definiendo para sí algunos elementos: «noción general de deporte (historia, técnica, táctica, reglamento, hábitos de trabajo, etc.)» (Programa TIII, p. 2). Se dejan ver algunos de los aspectos que autores como

Hernández Mendo (1994), Hernández Moreno (1999) y Velázquez Buendía (2000) señalan como distintivos, este último incluso subraya que para poder hablar (y enseñar) de deporte (como objeto) deben estar siempre presentes, combinados en mayor o menor medida y con mayor o menor importancia. Sin embargo, se presenta una ambigüedad en la forma en que se explicitan, ya que dejan ver más una referencia a una modalidad específica que al deporte.

En el caso del programa de IDMdD, en la fundamentación se lo presenta como objeto al diferenciarlo de otros, al decir «saber de qué hablamos cuando hacemos referencia al deporte, juego, recreación» (Programa IDMdD, p. 2). A pesar de ello, no se define a ninguno de los anteriores en el recorrido del programa, ni se lo vuelve a incluir en el resto de los componentes.

En un segundo nivel, encontramos la utilización del término deporte relacionado con su acepción de adjetivo, es decir, se presenta como complemento de algo más. Una de estas menciones identifica al deporte como herramienta. En algunos casos, se alude al mismo asignándole un rol en la promoción de «una vida saludable», como es el caso del TI, donde esa acepción aparece tanto en los objetivos como en los contenidos a trabajar, proponiendo al deporte como indicador de salud o como «posibilitador de salud mental» (Programa TI, p. 3).

También es presentado como una actividad, como una tarea en la que los estudiantes participarán durante la cursada o dónde se espera que se desempeñen como auxiliares técnicos deportivos. En el programa de IDMdD aparece la noción de deporte como actividad, en tanto el programa propone presentarle al estudiantado un conjunto de requerimientos necesarios para que pueda desempeñarse adecuadamente como auxiliar técnico o practicante del deporte (Programa IDMdD, p. 2).

Las referencias al deporte como herramienta o actividad son casi inexistentes, lo que *a priori* señalaría un tratamiento curricular del término más asociado a la definición y a su práctica.

En cuanto a la presencia del deporte como modalidad, como propuestas específicas, se reportan múltiples menciones, especialmente en el TII (frente a las pocas del TI, que es introductorio para el trayecto y se focaliza en otros temas de base) y el TIII, que busca la especialización y aborda otras modalidades específicas.

En el TII, se presentan 32 deportes diferentes con el fin de ejemplificar posibilidades para la práctica de los docentes a cargo de los cursos. Los mismos responden a las clasificaciones propuestas y se organizan según estas. Las modalidades son waterpolo, fútbol americano, squash, hockey, rugby, bochas, touchball, tejo, beisbol, softbol, tenis, tenis de mesa, bádminton, fútbol, básquetbol, voleibol, handbol, golf, criquet, boxeo, lucha olímpica, atletismo, ciclismo, gimnasia, natación, piragüismo, vela, frontón, orientación, escalada, sandboard y canotaje.

En el caso del TIII, en función del objetivo general del programa y su lugar en el esquema curricular, el programa solo menciona cuatro modalidades: fútbol, handbol, básquetbol y voleibol, sobre las que desarrolla cinco unidades temáticas para el curso. También se distinguen cuatro modalidades adaptadas de las ya presentadas: baby fútbol, mini handbol, mini básquetbol y mini voleibol. Para cada uno se establece trabajar sobre su filosofía, objetivos y reglamentos.

Esta cuestión revela cierta secuencia curricular que, explícita y progresivamente, abandona las definiciones del objeto para concentrarse en la presentación de variadas modalidades deportivas. Estas destacan en el TII y se especializan en el TIII. El primero se organiza según una clasificación de deportes que distingue entre deportes alternativos y deportes colectivos. Los primeros refieren a «aquellos que no son tradicionales según la cultura de referencia» (Programa TII, p. 2) mientras que los segundos describen aquellos deportes tradicionalmente más difundidos. A su vez, dentro del contenido «deportes alternativos» se presenta una amplia variedad de clasificaciones: deportes de combate, deportes atléticos,

deportes de contacto con la naturaleza, deportes mecánicos y deportes de pelota. Y para los deportes de pelota considera otro nivel de división: juegos deportivos de blanco o diana, juegos deportivos de campo y bate, juegos deportivos de cancha dividida, juegos deportivos de muro o pared y juegos deportivos de invasión. Por otro lado, destaca como una unidad completa el deporte infantil, donde se dispone trabajar sobre la definición, clasificación y características del mismo, así como también la «pedagogización del deporte a nivel infantil en el marco institucional» (Programa TII, p. 6).

Por otra parte, el deporte también se señala como «cualidad de algo», especialmente en el programa del TII, taller que, además, tiene las mayores menciones (en ambas calidades) al término deporte. Entre todas las distinciones, destacan duplas, manifestaciones, prácticas, empleo, modalidades, lógicas y juegos. El programa de IDMdD posee una única referencia al deporte desde esta mirada, cuando menciona los «juegos predeportivos».

Hasta aquí, las menciones al término en el programa del TII son las más abundantes y variadas, mientras que las encontradas en el de IDMdD son las menores del tramo curricular. Por otro lado, y representados en la tabla 5, se identifican los posibles ámbitos de desarrollo en los que se despliega el deporte, así como también los distintos actores que participan en él en sus múltiples roles.

Tabla 5 - Ámbitos de desarrollo y sujetos del deporte

ÁMBITOS DE DESARROLLO Y SUJETOS DEL DEPORTE							
	Menciones		Taller de deporte I	Taller de deporte II	Taller de deporte III	Introducción a la Didáctica y a la metodología del deporte	Totales de menciones
Ámbito de desarrollo	Iniciación		0	0	5	0	5
	Formativas		0	4	1	0	5
	Federación/ Liga		0		2	0	2
Sujetos del deporte	Rol	Practicante/ Jugador	1	1	14	1	17
		Espectador	0	1	0	0	1
		Consumidor	0	0	0	0	0
	Ayudante técnico/ Técnico		0	0	2	0	2
	Árbitro		1		2	0	3
Totales de menciones al término deporte por programa			5	16	26	1	35

Fuente: Elaboración propia

A partir de la lectura horizontal de la tabla 5, se develan algunas consideraciones. Si bien tanto el plan de estudios como los programas enfatizan en la preparación para el campo laboral, son pocas las referencias a los posibles ámbitos en los cuales se despliega el deporte y, por tanto, en los cuales se desempeñarían los auxiliares técnicos una vez recibidos. Además, las principales referencias tienen que ver con los ámbitos de formación e iniciación.

El programa de TII, también propone temáticas específicas para los deportes en los distintos ámbitos de desarrollo, particularmente menciona el deporte «de formativas»: fútbol, handbol, voleibol y básquetbol de formativas, donde dispone trabajar sobre las categorías y el reglamento. De alguna manera, se evidencia la idea descrita por Gómez (2009) y Corbo (2019) de que «el deporte no es el mismo aunque sea el mismo» (Gómez, 2009, p. 241) en tanto se identifican particularidades en el tratamiento del objeto en función del ámbito en el que se presenta: «un objeto con rasgos distintivos inicialmente comunes adopte formas particulares y necesariamente diversas» (Corbo, 2019 p. 58).

Las menciones al ámbito federativo se presentan en el TIII describiendo posibles tareas que el auxiliar técnico podría desarrollar: «asimismo, podrá ejercer como técnico en el desarrollo de actividades a nivel de formativas en función de lo acordado con las distintas federaciones» y «arbitraje en encuentros deportivos en los niveles que las diferentes federaciones o ligas acrediten» (Programa TIII, p. 2).

En relación con los sujetos del deporte, actores clave para su desarrollo, distinguimos tres roles específicos: practicante, espectador y consumidor. En este sentido, la referencia al sujeto de deporte como practicante es significativamente la más señalada por los programas (17), particularmente en el TIII (14). Este último destaca por la variedad de roles entre los jugadores en función del deporte: defensa, golero o arquero y armador.

Sobre el espectador, se hace una única referencia en el TII:

La concepción social del deporte, en términos genéricos en nuestro país, remite a los deportes colectivos: fútbol y básquetbol ya sea en carácter de espectador o practicante. La tradición ha hecho de ambos (el caso del básquetbol es más reciente) los deportes más difundidos en los medios de comunicación masivos. (Programa Taller II, p. 2)

Además, no se registran menciones al rol del consumidor. La omisión terminológica curricular sistemática sobre aspectos referidos a problematizar el espectáculo y el consumo del deporte denota una debilidad en la formación del auxiliar técnico desde el punto de vista de la educación deportiva (Velázquez Buendía, 2004) aunque es coherente con los propósitos presentados en el perfil de egreso donde destacan el «saber hacer y el cómo hacer» (CETP-UTU, 2012, p. 16).

Asimismo, cabe señalar la baja presencia de menciones a preocupaciones sobre la formación específica de auxiliares técnicos en deporte, cuando este es el propósito final del trayecto de formación, los que son referidos únicamente en el TIII.

Terminológicamente hablando, y a partir de las menciones analizadas, podemos señalar que todas las intenciones de formación del bachiller deportivo estarían puestas en promover el conocimiento de una variedad de deportes, la especialización en los clásicos y la práctica deportiva y, someramente, en el arbitraje del deporte. El TI se propone como objetivo «conocer, reconocer y respetar las reglas generales del juego en el rol de jugador y en el de árbitro» (Programa Taller I, p. 2), pero esto no se evidencia explícitamente en los contenidos. El TIII es más enfático al respecto al proponer «capacitar en el desempeño para asumir el rol de árbitro».

Sin embargo, en los contenidos dispone para cada uno de los deportes (fútbol, handbol, básquetbol y voleibol) una unidad referida al reglamento en la que incluye «conocimiento, dominio y aplicación del reglamento» (Programa Taller III, p.3), sin una mención directa al arbitraje. Esta apreciación se distancia de la intención definida en el perfil del egreso del Plan del EMT DR de «arbitrar a nivel *amateur* e infantil (fútbol) y a nivel informal (en otros deportes), en relación con el deporte que hayan optado en el último año» (CETP-UTU, 2012, p. 3).

Este tipo de formación requiere, además del conocimiento y la práctica del deporte, una formación didáctica y el ejercicio de la práctica de enseñanza deportiva. Ello reporta una carencia significativa en los programas que persiguen como interés principal la formación de sujetos que aprenden a enseñar específicamente el deporte a otros.

Es importante señalar aquí que el programa IDMdD parece ser el encargado de retomar el trabajo de TI, TII y TIII, aunque a la vista de lo terminológico la cuestión se centraría más en la práctica deportiva que en la de la de la enseñanza del deporte.

En líneas generales y a partir de la lectura vertical, surge de la tabla 3 que nuevamente el programa de IDMdD contiene una única mención al deporte —como término o concepto—, haciendo referencia al jugador como un rol particular en el deporte. Sin embargo, esta mención no tiene un lugar principal, sino que se utiliza como ejemplo:

Imaginemos por un momento que los jugadores de un equipo intentan todos ellos resolver el juego por sí solos sin tener en cuenta a los demás integrantes. La metodología pretende precisamente recurrir a todas las herramientas, experiencias y estudios posibles para lograr los objetivos, procediendo de manera lógica, racional e inteligente (Programa IDMdD, p. 2)

Hasta aquí, el análisis del término «deporte» en los programas nos sugiere los siguientes comentarios:

- Que el propósito de los programas se orienta principalmente a la formación de los estudiantes desde el rol del practicante.
- Que se esbozan rasgos distintivos del deporte en algunos componentes de los distintos programas, aunque no se explicitan ni se profundiza en ellos, y tampoco se los atiende a todos.
- Que el tratamiento del deporte como objeto apenas se presenta en los programas y es más relevante el abordaje de las modalidades deportivas en particular.
- Que se vislumbra un abordaje del deporte, siguiendo a Devís Devís (2018), «a través del movimiento» con fines externos a ella, sean estos morales, emocionales, para la salud o para la ocupación del tiempo libre y, en menor medida, «sobre el movimiento» al incluir conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física.
- Que de la lectura de los programas se desprende como tendencia predominante el modelo técnico, orientado a la transmisión y reproducción del contenido con una fuerte impronta sobre la aplicación del conocimiento en tareas concretas y la práctica del deporte, y sin una marcada crítica sobre el mismo.

6.3 Tercera categoría de análisis: Los intereses curriculares del trayecto de formación

A partir de los planteos de Stenhouse (1996) en su preocupación por el diálogo con la realidad de las prácticas, superadora de la postura de Tyler (1973) respecto a la conformación y la aplicación técnica y general de programas de estudio, surge para el campo de lo educativo la noción de currículum. Esta está sentada en la relación de los planes de estudio con los requerimientos de la sociedad y, según sea la pretensión de cambio que la educación propone para la formación de las nuevas generaciones, se elabora un plan de estudios de un país. Ese plan suele contener orientaciones sobre el enfoque y el sentido general de la formación, sentidos y enfoques a articularse en cada uno de sus programas y en cada uno de sus componentes curriculares. A partir de esa orientación, o del diálogo que con ella pueda establecerse, un colectivo docente elabora su materia.

Además, las expresiones y enfoques de los documentos curriculares y de sus distintos componentes (Grundy, 1987; Habermas, 1982; Sarni et al., 2019; Sarni & Corbo, 2021) encierran intereses curriculares predominantes más o menos explícitos. Siguiendo esta línea, son tres los enfoques hacia los que podrían orientarse los diseños curriculares: técnico, práctico y crítico (emancipador).

Para el análisis del trayecto de formación del EMT DR que sigue nos disponemos a avanzar en la lectura de las expresiones de cada uno de los componentes curriculares de los cuatro programas, y de estos entre sí, con la intención de revisar su articulación e intentar establecer a partir de allí qué intereses curriculares subyacen a la formación del trayecto en cuestión. En definitiva, intentar establecer los intereses curriculares de la formación predominante del Auxiliar Técnico en Deporte y Recreación del EMT de UTU.

En primera instancia, avanzamos en la lectura de los contenidos de los componentes curriculares de cada asignatura del trayecto, y luego, en segunda instancia, hacemos lo propio con los componentes curriculares del trayecto en conjunto. Dejamos asentado previamente que

la fundamentación de una asignatura aporta al sentido del contenido, el porqué de la misma, e incluye los propósitos específicos para el estudio de su temática. Los objetivos expresan las expectativas que la asignatura se propone, el para qué. El apartado de los contenidos esboza cuáles son los saberes que constituyen el objeto de enseñanza de la asignatura. La propuesta metodológica orienta al docente en relación con las estrategias que pueden ser desplegadas para la implementación de la enseñanza. El apartado de evaluación presenta una noción general sobre ese campo y sugiere cómo llevar adelante las propuestas en el marco de ese programa y de esos contenidos. La bibliografía, básica y complementaria, presenta los textos sugeridos para la preparación y dictado de la asignatura, y se organiza, en algunos casos, según la temática específica.

Para el tratamiento del análisis se elaboró la tabla 6. En ella, se realiza una selección (recorte textual) de algunos tramos de los contenidos de cada componente curricular de los cuatro programas. Realizando una lectura vertical (por columnas), se pueden revisar los aspectos que creemos que son centrales de cada materia para sí, mientras que haciendo una lectura horizontal (por filas), se pueden revisar relaciones entre componentes de la malla curricular, los componentes entre sí.

En primer lugar, avanzamos en el análisis por columnas. La primera sintetiza la asignatura IDMdD y expresa sistemáticamente la intención por el desempeño del estudiante, en este sentido, por el aporte específico de aspectos metodológicos para poder dictar clases. Estas afirmaciones iniciales inscriptas en fundamentación y objetivos se establecen del mismo modo en sus contenidos, definidos por la enseñanza de la metodología aplicada, del manejo de los tiempos y ritmos de una clase estándar y de la ubicación y modos correctos de establecer el diálogo con el grupo para captar su atención, así como también las características de las distintas edades de niños, niñas y adolescentes. Consecuentemente, la metodología que establece para la

enseñanza del contenido de la asignatura es centralmente de corte operacional: se trata de ejecutar la enseñanza.

En consecuencia, y de forma coherente, se evalúa la enseñanza eficaz, que lo será en la medida en que se logre el aprendizaje previsto. Hablamos de la agenda tradicional de la didáctica, (Litwin, 2013) de un programa coherente entre sí que da cuenta de un interés técnico (Grundy, 1987) que orientará la formación en y para la enseñanza del deporte del auxiliar técnico de UTU.

Tabla 6- Intereses curriculares inscriptos en cuatro programas de EMT DR de DGETP-UTU

INTERESES CURRICULARES EN PROGRAMAS UTU				
	Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte	Taller I	Taller II	Taller III
Fundamentación	Resalta la necesidad de que el estudiante maneje requerimientos para desempeñarse adecuadamente en el deporte y la recreación. Además, tener dominio de los aspectos metodológicos es lo que permite posicionarse adecuadamente frente a un grupo.	Estimular al estudiante en la resolución de problemas motores y/o cognitivos, eficientes y creativos en virtud de la gama amplia de posibilidades que ofrece y requiere el deporte orientado hacia la especificidad. Pensar en una propuesta atractiva que involucre al estudiante con las variadas dimensiones y complejidades del deporte como fenómeno social, cultural y de construcción de identidad.	Es importante que el estudiante acceda a diferentes manifestaciones deportivas, conozca su origen, su lógica, sus características y tenga la posibilidad de vivenciarlo y disfrutarlo. La lógica de los deportes desarrollados en diferentes lugares y momentos se relacionan con la cultura que los produce.	Preparar para la continuidad educativa y para la inserción laboral.
Objetivos	Poder diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar una tarea con un encuadre teórico que lo sustente	Fomentar valores para una cordial convivencia	Promover y fortalecer valores.	Contribuir en la formación para desempeñarse con una actitud ética y responsable en su accionar profesional
	Posibilitar el poderse poner frente a un grupo y asumir el papel protagónico que las circunstancias ameriten.	Generar espacios que contribuyan a la reflexión de las prácticas corporales propuestas.	Identificar los diferentes deportes como fenómeno cultural	Aplicar el conocimiento en la elaboración de propuestas concretas.
		Posibilitar un acercamiento al deporte a través del conocimiento que subyace al juego deportivo y de la práctica de actividades lúdicas.	Contribuir a la consolidación de la autoconfianza que le permita desempeñarse en el campo laboral.	Capacitar en el desempeño para asumir el rol de árbitro
Contenidos	Enseñanza de la metodología aplicada. Cantidad de trabajo, pausa, correcciones, explicaciones, juegos aplicativos.	Gimnasia deportiva: Destrezas en suelo con o sin elementos y en grandes aparatos. Analizar el discurso que vincula las actividades gimnásticas con la buena postura y la forma física y estas como indicador de salud y belleza.	Reseña histórica de la modalidad deportiva. Origen, expansión en el mundo e ingreso a nuestro país.	Conocimiento, dominio y aplicación del reglamento de la modalidad deportiva. Mini Handball; Mini básquetbol; Baby fútbol; mini voleibol; filosofía, objetivo y reglamento.
	Cómo me debo parar frente al grupo y qué aspectos debo tener en cuenta. Lenguaje, demostraciones, técnicas para captar la atención.		Características y conceptualización de la modalidad. Técnica, táctica, estrategia, habilidades y destrezas	Estrategias ofensivas: elementos básicos ofensivos. Aplicación en el juego. Estrategias defensivas.
	Metodología para trabajar con las distintas edades y sus características		Conocer y comprender el juego: introducción al deporte mediante juegos. Sensibilización y dominio: posición básica, transporte del balón, manejo. Pique. Lanzamientos.	Deportes alternativos: 2 con pelota y 2 sin pelota a seleccionar por el docente dentro de la clasificación presentada. Recreación: historia, conceptualización, técnicas lúdicas, actividades de campamento.
Metodología	Programar y dirigir una actividad frente a un grupo. Dicha actividad deberá ser sugerida por el docente pero llevada a cabo por los alumnos que trabajaran de manera coordinada dividiendo responsabilidades.	Se sugieren configuraciones didácticas que potencien la construcción de espacios integradores de discusión. Estas instancias de intercambio se proponen a los efectos de vivenciar diferentes contenidos significativos para los estudiantes. Como estrategias metodológicas subrayamos: Trabajos en equipo. La misma se hace imprescindible ya que el deporte toma como eje el trabajo en equipo; Enseñanza recíproca: el estudiante ingresa con un capital cultural y en interacción con sus pares enriquece el proceso educativo; Aulas integradas para que el conocimiento sea integrado como un todo y no compartimentado o fragmentado; Exposiciones por parte del docente, modalidad tradicional necesaria para la circulación de saberes; Utilización de recursos informáticos.		
Evaluación	Se propone una ficha para la evaluación que considera los siguientes puntos: Pertinencia de la propuesta en relación al grupo; Ejecución, puesta en práctica, conducción del grupo; Material previo trabajado, información, afiches, elementos lúdicos, etc.; Autoevaluación por parte cada alumno a su propio trabajo; evaluación del grupo de compañeros al trabajo realizado.	La evaluación se considera parte constitutiva del aprendizaje, priorizando su carácter reflexivo y comprensivo, acompañando y reorientando los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes. Por ello son importantes aquellos dispositivos pensados para producir y relacionar conocimientos desde varios núcleos temáticos, entendiendo a estos como capaces de articular el diseño, dotándolo de su carácter integrador. Será necesario crear un clima de aula propicio, que favorezca la interacción con el docente y entre compañeros, donde la evaluación sea percibida por el alumno como un paso necesario y enriquecedor del proceso, y no como una instancia amarga y penalizadora, posibilitando las experiencias de autoevaluación y coevaluación.		

Fuente: Elaboración propia.

La segunda columna aporta algunos contenidos que sintetizan a los de los componentes del TI. También se orienta al desempeño del estudiante, ya sea como auxiliar técnico o como practicante del deporte, proponiéndose en su fundamentación estimularlo para la resolución de problemas motores y/o cognitivos en función de la amplia variedad que ofrecen y demandan las distintas modalidades deportivas. Asimismo, indica la búsqueda de propuestas atractivas (por parte de los docentes que dictan la asignatura) que involucren a los estudiantes con las distintas «dimensiones y complejidades» del deporte como «fenómeno social, cultural y de construcción de identidad» (TI, p. 2). Desde los objetivos se apuesta a trabajar el deporte a través de juegos y actividades lúdicas, y a la reflexión sobre las modalidades propuestas. Los objetivos también incluyen fomentar valores para la convivencia.

En concordancia con lo presentado en los objetivos y la fundamentación, los contenidos apuntan a la ejecución de distintas técnicas y al análisis de la práctica a partir de algunas temáticas específicas: salud y belleza. El programa del TI entonces, da cuenta de rasgos de interés técnico con énfasis en el interés práctico (Grundy, 1987).

Volviendo a la lectura vertical, el programa del TII dedica su fundamentación principalmente al criterio de selección de diversas modalidades deportivas que se van a presentar durante el transcurso de la materia, entendiendo que es importante que el estudiante «conozca su origen, su lógica, sus características y tenga la posibilidad de vivenciarlo y disfrutarlo». Además, suma su preocupación por que el auxiliar comprenda la lógica de los distintos deportes y conozca la cultura que los sostiene. Este programa se destaca por la gran cantidad y variedad de objetivos que presenta: se propone el desarrollo de las capacidades, la práctica de los distintos deportes, el conocimiento y reconocimiento de las reglas, la promoción de valores y el desarrollo de la actitud que le permita desempeñarse en el ámbito laboral. Los contenidos, sin embargo, se orientan principalmente a que el estudiante practique las múltiples modalidades y trabaje sobre su técnica, táctica y reglamento. En ambos casos, la tendencia es

hacia un interés técnico en el que, además, el deporte es abordado no como su objeto sino como sus distintas modalidades. Asimismo, el centro de atención está colocado en la práctica o la educación del practicante (Velázquez, 2004), no en el consumo ni el espectáculo, aunque este último es mencionado someramente en la fundamentación.

Por otro lado, destaca una unidad especialmente destinada a la planificación y metodología del deporte, que se vincula principalmente con la tarea de enseñanza del deporte y que no está explicitada en los objetivos del programa ni encuentra sentido definido en lo que se espera del Auxiliar Técnico en Deporte y Recreación desde el plan de estudios: «saber hacer» y «cómo hacer», apoyar la planificación, evaluación y gestión de proyectos o emprendimientos de carácter deportivos y recreativos; contribuir a la organización e implementación de campeonatos, encuentros, actividades de ocio, recreación y campamentos; arbitrar a nivel informal (Plan EMT DR, 2012).

Se presenta a la recreación como un contenido dentro de los deportes alternativos y se propone trabajar sobre su historia, su conceptualización, técnicas lúdicas, clasificación de actividades y actividades de campamento. Aunque no se hacen referencias en la fundamentación ni en los objetivos del programa, se solicita al cuerpo docente que trabaje obligatoriamente con esta disciplina¹⁴. En el caso del programa del TII, se distinguen elementos del interés técnico y del interés práctico (Grundy, 1987).

El TIII enfatiza, tanto en la fundamentación como en los objetivos, en la preparación para la continuidad educativa, pero principalmente para la inserción en el mundo del trabajo. De allí que se destaquen objetivos como contribuir a la formación para desempeñarse con una

¹⁴ Al no ser cometido estricto del estudio que venimos realizando alcanzaría con señalar que representa una inclusión programática extremadamente escasa, casi auxiliar al planteo del trayecto curricular. En nuestra opinión merecería un estudio específico, especialmente porque a partir de 2012 el bachillerato cambió de nombre justamente por aportar al estudiantado además de un perfil deportivo uno recreativo. Este perfil no parece suficientemente atendido en los programas.

actitud ética y responsable en su accionar profesional y aplicar el conocimiento en la elaboración de propuestas concretas, o capacitar en el desempeño para asumir el rol de árbitro.

En consonancia con lo antedicho, los contenidos del programa se enfocan en el conocimiento, dominio y aplicación del reglamento de la modalidad deportiva, y en el tratamiento de elementos técnicos y tácticos específicos y su aplicación en el juego. Se trata de un programa centrado en la formación del auxiliar para el trabajo técnico —(a)crítico— del deporte, para ejecutarlo tal cual es o, mejor dicho, tal cual fue contenido en los programas de estudio. No avanza en el abordaje del deporte desde todas sus posibilidades, sino que se limita al eje del practicante (Velázquez, 2004). Tal cuestión avanza sobre su reproducción, no necesariamente sobre su producción, remitiéndose a las características propias del interés técnico que tiene que ver con la necesidad de sobrevivir y de reproducirse buscando controlar el medio y, por tanto, da lugar a la acción instrumental (Grundy, 1987). Hasta aquí los cuatro programas se distinguen en los componentes analizados.

Tanto el apartado de propuesta metodológica como el de la evaluación son comunes a los programas de los tres talleres (tabla 6). El componente «metodología» propone distintas estrategias que pueden ser utilizadas por el docente para el dictado del curso, que potencien espacios de discusión e intercambio: trabajos en equipo, enseñanza recíproca, aulas integradas. En cualquier caso, la idea central es buscar variaciones que sugieran diversas posibilidades comprensivas (Grundy, 1987).

Para el caso de la evaluación, se hace referencia a una noción general de la evaluación y se sugiere utilizar dispositivos pensados en producir y relacionar conocimiento desde varios núcleos temáticos, así como sugerencias en relación con su implementación. Estas nuevamente sugieren una intención comprensiva, incluyendo al estudiantado en actividades de coevaluación o sugiriendo incluso la autoevaluación. Cabe resaltar que este componente enfatiza la evaluación sobre la enseñanza (del auxiliar) y no tanto sobre el objeto de enseñanza (el deporte).

Esta situación puede tener dos complejidades: primero, desvalorar el objeto a evaluar/enseñar, reproduciendo el modelo de enseñanza que se esté empleando y, segundo, anular el debate epistémico sobre el deporte y sus rasgos distintivos que son, en definitiva, aquellos rasgos que habilitan la crítica del objeto más allá de las modalidades de su enseñanza.

Procedemos ahora a una lectura horizontal interprogramática de los componentes divergentes de los programas, cuyo análisis habilita varias discusiones.

Por un lado, se observa cierta idea de progresividad en la fundamentación: desde la preocupación por que el estudiante vivencie una amplia gama de deportes a través de juegos de iniciación deportiva en general, introduciéndolo en el deporte como fenómeno social, cultural y de construcción de identidad (TI), pasando por el acceso a los reglamentos y técnicas específicas de variadas modalidades deportivas, así como su origen y características específicas (TII), y la necesidad de que el estudiante aprenda a desempeñarse adecuadamente en el deporte y la recreación y a posicionarse frente a un grupo (IDMdD), hasta la continuidad educativa y su lugar en el mercado laboral (TIII).

En segundo lugar, se identifican varios objetivos orientados a diversos propósitos. Es así que distinguimos cuatro posibles grupos de objetivos, los que se representan en la tabla 7.

Tabla 7- Lectura horizontal Interprogramática del componente «objetivos»

ANÁLISIS INTERPROGRAMÁTICO POR COMPONENTE: OBJETIVOS				
	Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte	Taller I	Taller II	Taller III
Objetivos	Poder diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar una tarea con un encuadre teórico que lo sustente	Fomentar valores para una cordial convivencia	Promover y fortalecer valores.	Contribuir en la formación para desempeñarse con una actitud ética y responsable en su accionar profesional
		Generar espacios que contribuyan a la reflexión de las prácticas corporales propuestas.	Identificar los diferentes deportes como fenómeno cultural	
	Posibilitar el poderse poner frente a un grupo y asumir el papel protagónico que las circunstancias ameriten.	Posibilitar un acercamiento al deporte a través del conocimiento que subyace al juego deportivo y de la práctica de actividades lúdicas.	Contribuir a la consolidación de la autoconfianza que le permita desempeñarse en el campo laboral.	Capacitar en el desempeño para asumir el rol de árbitro
			Reconocer distintas clasificaciones de deportes	Introducir en las tareas de gestión
	Reconocer y valorar la metodología como una ciencia práctica, determinando claramente el aporte de los conocimientos de otras ciencias	Presentar variabilidad de esquemas motrices	Aprender, reconocer, experimentar, vivenciar y disfrutar la práctica de las modalidades deportivas	Aplicar el conocimiento en la elaboración de propuestas concretas.
		Analizar el rol del deporte en la promoción de vida saludable	Contribuir al desarrollo y optimización de las capacidades condicionales, coordinativas y expresivas	Conocer y transmitir el reglamento, la técnica y la táctica de las modalidades
		Conocer, reconocer y respetar las reglas	Conocer y respetar las reglas	

Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, los que atienden al estudiante como practicante del deporte (amarillo), proponiendo el desarrollo de capacidades, el conocimiento y respeto de los reglamentos, y la experimentación y disfrute de las modalidades deportivas. Por otro lado, objetivos vinculados con la aplicación del conocimiento en el campo laboral (verde), que van desde la forma de pararse frente al grupo hasta la planificación y gestión de proyectos, remitiéndose al interés técnico específicamente. Un siguiente grupo (celeste) que, planteado como un deseo (promover, fomentar, contribuir), atiende al desarrollo moral del auxiliar técnico (interés práctico), refiriendo a objetos (in)enseñables (valores), que se repiten sistemáticamente (no solo en los objetivos, sino también en la fundamentación). Finalmente, se identifican unos pocos objetivos relacionados con el análisis y la reflexión (naranja), lo que dan cuenta de rasgos del interés práctico en tanto buscan la comprensión del objeto.

También se encuentra en el programa de IDMdD un objetivo que, si bien no logra incluirse en las categorías mencionadas, remite al interés técnico.

Además, el trayecto no anuncia ningún propósito relacionado con la aprehensión y la transformación del deporte, en tanto objeto de enseñanza; hablamos de un deporte —y su enseñanza— sin crítica y, por tanto, peligrosamente atado a su reproducción. En este sentido, la preocupación por el deporte como fenómeno social aparece sin discusión. No se considera, en suma, a la educación deportiva como un proceso de resistencia (Sarni, 2021).

En tercer lugar, se elabora la tabla 8, que da cuenta del sistema de enseñanza (Chevallard, 1992) que surge a partir de la inclusión de los contenidos. Su análisis aporta a la discusión en relación con qué se enseña del deporte en el trayecto de formación. En ella es posible observar la transición del cómo al qué enseñar, avanzando de lo aparentemente más simple hacia cuestiones más complejas en una suerte de progresión interprogramática:

- Avanza desde las técnicas (T1), pasa por la enseñanza de las modalidades (TII), hasta cerrar por el juego y el reglamento (TIII):
- Pasa de ocuparse de «actividades gimnásticas, atléticas y deportivas» como forma de agrupar a los distintos tipos de deportes y de introducirlos de manera general, al abordaje individual de las modalidades, ocupándose de presentar su origen, características, aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, todo a través de juegos, para finalizar profundizando en una modalidad específica.

Tabla 8- Sistema de enseñanza del contenido deporte en EMT DR

SISTEMA DE ENSEÑANZA DEL CONTENIDO DEPORTE EN EMT DR DGETP-UTU				
	Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte	Taller I	Taller II	Taller III
Contenidos	Enseñanza de la metodología aplicada. Cantidad de trabajo, pausa, correcciones, explicaciones, juegos aplicativos.	Actividades gimnásticas. Gimnasia deportiva: Destrezas en suelo con o sin elementos y en grandes aparatos. Analizar el discurso que vincula las actividades gimnásticas con la buena postura y la forma física y estas como indicador de salud y belleza.	Reseña histórica cada modalidad deportiva. Origen, expansión en el mundo e ingreso a nuestro país.	Conocimiento, dominio y aplicación del reglamento de la modalidad deportiva. Mini Handball; Mini básquetbol; Baby fútbol; mini voleibol: filosofía, objetivo y reglamento
	Cómo me debo parar frente al grupo y qué aspectos debo tener en cuenta. Lenguaje, demostraciones, técnicas para captar la atención.	Actividades atléticas: lanzamientos, saltos, carreras. Analizar el discurso que vincula las actividades atléticas y el desarrollo de capacidades primordialmente del ámbito médico.	Características y conceptualización de cada modalidad. Técnica, táctica, estrategia, habilidades y destrezas	Estrategias ofensivas: elementos básicos ofensivos. Aplicación en el juego. Estrategias defensivas.
	Características de las distintas edades y técnicas metodológicas para trabajar con cada una	Actividades deportivas colectivas: habilidades específicas. Elementos técnico, tácticos. Principios ofensivos y defensivos. Analizar el discurso que vincula las actividades deportivas con la socialización y ésta como posibilitador de salud mental.	Conocer y comprender el juego: introducción al deporte mediante juegos. Sensibilización y dominio: posición básica, transporte del balón, manejo. Pique. Lanzamientos.	Deportes alternativos: 2 con pelota y 2 sin pelota a seleccionar por el docente dentro de la clasificación presentada. Recreación: historia, conceptualización, técnicas lúdicas, actividades de campamento.

Fuente: elaboración

La enseñanza del contenido deporte despliega un sistema de enseñanza que se concentra, teóricamente, en un recorrido metodológico (técnico) que (eventualmente) permitiría enseñar las modalidades.

El componente de la bibliografía merece un tratamiento particular en la medida en que aporta nuevos elementos al análisis del tema de nuestro estudio. Entendemos que la selección de textos en un programa revela el marco teórico sugerido para su tratamiento y, a la vez, el soporte intencionalmente previsto para llevar adelante y justificar la enseñanza de un diseño educativo. Es posible visualizar o analizar este recorte, al menos desde una perspectiva inicial¹⁵, desde los títulos de cada uno de los textos sumados al componente bibliografía.

A tales efectos se elabora la tabla 9, que agrupa las fuentes de conocimiento (libros, capítulos de libros, artículos, revistas, manuales) que se incluyen en los programas.

¹⁵ Dejamos en claro que un análisis acabado requeriría la revisión del texto completo, cuestión que no es el objeto central de esta tesis.

Tabla 9- Títulos de la bibliografía en los programas del EMT DR

Títulos		IDyMD	Taller I	Taller II	Taller III	Total
Para la orientación de la enseñanza del deporte		3	3	4	0	10
Para el deporte y vínculo con otros campos		1	1	0	1	3
Para la práctica y la enseñanza del deporte	iniciación deportiva general	1	3	2	2	8
	modalidades deportivas específicas	2	1	51	21	75
Interesados por teorías vinculadas al deporte (movimiento, la habilidad motriz, la motricidad)		2	2	1	0	5
Sobre el entrenador y el entrenamiento		1	0	1	1	3
Total de obras		10	10	59	26	105

Fuente: Elaboración propia.

La primera agrupación de textos se dirige a la orientación de la enseñanza del deporte y reúne títulos como los siguientes: «Los estilos de enseñanza de la educación física», «La enseñanza de la educación física» y «Aplicaciones de los estilos de enseñanza de la EF en la enseñanza primaria obligatoria». Estos materiales, incluidos a partir del programa de Introducción a la Didáctica y la Metodología del Deporte, destacan entre su nombre la palabra método, estilos de enseñanza, aplicación de estilos, lo que indicaría una intención metodológica para la enseñanza deportiva del bachillerato. Ello se afirma al revisar que para cada deporte en particular son cuantiosas las referencias a lo metodológico, especialmente en los talleres I y II: «La enseñanza de los juegos colectivos», «Métodos de enseñanza de la práctica deportiva», «Metodología de enseñanza del fútbol», «Bases para una didáctica de la educación física y el deporte».

Otro grupo de textos se dedican al deporte y la relación con otros campos, anunciando aspectos que podrían sugerir un interés por alimentar un debate inter e intraprogramático: su

vínculo con el juego, el ocio, la sociedad y el entrenamiento. La preocupación del deporte para sí y la discusión del componente juego como uno de sus rasgos constitutivos (Seiru-lo, 1992) no parece incluirse como objeto de estudio en el tramo analizado, debate importante que podría ser anunciado con algún título específico para la formación que perfila el bachillerato. En cualquier caso, las inclusiones de estos textos, aunque prometedoras, son mínimas en relación con el resto del mapa bibliográfico. Las orientaciones críticas para las enseñanzas del deporte (Grundy, 1998) quedarán liberadas, en cualquier caso, a la interpretación del profesorado que tome a este tema como uno posible de ser problematizado en sus clases. En definitiva, de la lectura realizada hasta aquí, la preocupación bibliográfica se inclina más por el desarrollo del deporte asociado a otros campos que por la discusión del deporte como objeto en sí.

Dos nuevos grupos se vinculan con títulos específicamente dirigidos a la iniciación deportiva y a la enseñanza de las modalidades deportivas. En ella se reconoce una cantidad significativamente mayor de títulos bibliográficos de cada programa y, en consecuencia, del trayecto de formación. Solo a modo de ejemplo, aparecen en ellos títulos que prescriben 1300 ejercicios y juegos aplicados a las actividades gimnásticas, o a las actividades de acrobacia, o a las formas jugadas de iniciación a los deportes. Entre la bibliografía obligatoria y la complementaria, el programa del TII reúne 53 referencias del estilo, dos dedicadas a la iniciación deportiva general y los 51 restantes se distribuye entre textos vinculados a fichajes de juegos y ejercicios para las modalidades particulares, juegos de táctica, estrategias, para puestos específicos y reglamentos. Para la enseñanza y/o ejercitación de cada modalidad aparecen: fútbol (16 obras), acrobacias (1), actividades gimnásticas (4), voleibol (9), handbol (4), basquetbol (14) y voleibol (8).

Brindamos algunos ejemplos concretos:

Hay un grupo de títulos bibliográficos que, sin hacer referencia al deporte en general o a alguna modalidad en particular, declaran un «interés por el movimiento», haciendo referencia

a que su contenido se vincula con las teorías y los fundamentos del movimiento, la motricidad y las habilidades motrices. Resulta interesante cómo la problematización del objeto de enseñanza, como tal, recae en el movimiento y en la motricidad y no en una teoría sobre el deporte. Dado que el bachillerato es en deporte, esto es al menos llamativo y explica el perfil técnico anunciado como el modelo de enseñanza del deporte predominante que subyace al componente bibliográfico de los programas.

Otras referencias se ubican en títulos dirigidos a profundizar en el entrenador, el proceso de entrenamiento y la preparación física (4 obras) y unas pocas fuentes que refieren al ejercicio físico en vínculo con la salud (1)¹⁶.

Podemos concluir que, a partir del análisis realizado, ningún título de la bibliografía sugerida por el trayecto resalta el interés de abordar al deporte como objeto¹⁷ y sí se centran en el abordaje de las distintas modalidades o especialidades, las que, en todo caso, podrían responder a alguna teoría de la motricidad y/o el movimiento.

Otro elemento que surge del análisis de las referencias bibliográficas es el origen de las publicaciones y su autoría. En ese sentido se evidencia que la amplia mayoría de las fuentes son europeas, editadas en España por las editoriales INDE y Paidotribo (60 de 105 obras). Las referencias latinoamericanas, editadas principalmente por Kapeluz y Stadium (16), y particularmente por Ediciones Tauro a nivel nacional, (3) son escasas.

En definitiva, el componente bibliografía establece nuevamente el perfil técnico de la orientación curricular: se enseña en el país a partir de textos que provienen del desarrollo académico extranjero en su mayoría.

A partir del análisis antecedente, estamos en condiciones de afirmar que el trayecto de formación del bachillerato analizado navega entre intereses técnicos y prácticos. La tabla 10 los sintetiza.

¹⁶ En el TI (1) y en el TII (9) se suman textos referidos a la recreación, el juego y la educación para el ocio.

¹⁷ Según fuera analizado en la categoría 2

Tabla 10- Intereses curriculares inscriptos en los programas

INTERESES CURRICULARES PROGRAMAS EMT DR DGETP-UTU							
ASIGNATURA	FUNDAMENTACIÓN	OBJETIVO	RECORTE DE CONTENIDOS	PROPUESTA METODOLÓGICA	PROPUESTA DE EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA	TENDENCIA GENERAL DEL PROGRAMA
TALLER I	Interés técnico	práctico	técnico	práctico	práctico	técnico	Práctico con rasgos del técnico
			práctico			práctico	
TALLER II	Interés técnico	técnico	técnico	práctico	práctico	técnico	Practico/Técnico
	interés práctico						
TALLER III	Interés tecnico	técnico	técnico	práctico	practico	técnico	Técnico con rasgos del práctico
INTRO. A LA DIDÁCTICA Y METODOLOGÍA	Interés técnico	técnico	técnico	técnico	técnico	técnico	Técnico

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis y en términos generales, podemos concluir que los programas de los talleres I, II y III muestran una tendencia hacia el interés técnico y, escasamente a uno práctico, mientras que el programa de IDMdD se vuelca, casi por completo, hacia el interés técnico.

En particular señalamos:

- La fundamentación del TII presenta aspectos de ambos intereses, al tiempo que el TI y TIII se definen principalmente por el técnico.
- En cuanto a los objetivos, el único programa que da cuenta del interés práctico es el del TI, mientras que los otros remiten exclusivamente al técnico.
- Los contenidos de todos los programas presentan rasgos del interés técnico, mientras que el TI, además, denota características del práctico en tanto se propone «analizar el discurso que vincula las actividades gimnásticas con la buena postura y la forma física, y estas a su vez como indicador de salud y belleza» (Programa Taller 1, p. 3).
- En el caso de los talleres:
 - o Tanto la metodología como la evaluación se presentan de forma conjunta y reflejan un interés práctico donde, a modo de ejemplo, «se sugieren configuraciones didácticas que potencien la construcción de espacios integradores de discusión» (Programa Taller 3, p. 5).

- Si bien no se realizó un análisis del contenido, la bibliografía deja entrever rasgos principalmente técnicos, en tanto se orienta muy especialmente a las modalidades deportivas específicas. Sin embargo, el programa del TI incluye una variedad mayor de temáticas que apuntarían a una mayor comprensión del objeto, lo cual remite al interés práctico.
- En ninguno de los programas analizados se evidencian claros rasgos del interés crítico/emancipatorio.

En definitiva, a partir del análisis podemos sostener que el principal interés curricular en los programas es el técnico, con apenas rasgos del práctico, lo cual resulta congruente con el perfil de egreso: «el Auxiliar Técnico en Deporte y Recreación podrá: auxiliar al Técnico en Deporte y Recreación, destacándose en su formación el “saber hacer y cómo hacer”» (CETP-UTU, 2012, p. 2). Dado que el bachillerato es en deporte, es llamativo y vuelve a explicar el perfil técnico anunciado la ausencia de reflexión sobre el deporte como objeto de enseñanza.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo, hemos buscado profundizar en los modelos de enseñanza del deporte que son sugeridos e integrados a la estructura del trayecto de formación delineado por los programas de Taller I, II y III e Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte del EMT DR de DGETP-UTU. Tras realizar el análisis, estamos en condiciones de sintetizar los principales hallazgos intentando dar respuesta a las preguntas que orientaron el estudio.

- I. El bachillerato da cuenta de intentos de cooperación entre UTU y Udelar para la elaboración de un trayecto de formación potencialmente interinstitucional. A la vez, se evidencian dificultades en la conformación de un currículum que sostenga la enseñanza del deporte cumpliendo con los intereses, en parte contrapuestos, de esas mismas instituciones.

Una de las primeras preguntas que nos planteamos tiene que ver con el proceso de constitución del EMT DR de DGETP-UTU, con los actores que estuvieron vinculados a dicho proceso, y con los motivos e intereses de su génesis. Al indagar al respecto, advertimos que, en materia de deporte, y particularmente de las enseñanzas de las prácticas deportivas, la creación del bachillerato fue una apuesta innovadora que pretendió cristalizar intereses de las dos instituciones vinculadas a su conformación: ISEF-Udelar y DGETP-UTU.

Por un lado, desde ISEF, la iniciativa surgió con la intención de favorecer la continuidad educativa, permitiendo culminar los estudios en enseñanza media y obtener así los certificados que permitan el ingreso las carreras de pregrado y grado universitarios, vinculadas al campo de la educación física y del deporte, específicamente de la Tecnicatura en Deportes de la de Udelar.

Asimismo, para la DGETP-UTU, esta propuesta ofrecía una posibilidad para aquellos estudiantes que, habiendo cursado el FPB en deporte, encontrarán en él una alternativa para dar continuidad a los estudios y acceder luego a niveles de formación superior también dentro de UTU.

Por otro lado, siguiendo los fines propios de la DGETP-UTU, la iniciativa buscaba la formación de actores en el deporte y en las prácticas deportivas que se encontraran en condiciones de incorporarse como auxiliares o monitores a espacios deportivos. Sin embargo, a excepción de algunos ámbitos particulares como el fútbol profesional, la función de auxiliar deportivo no está definida o amparada, por lo que primero debería ordenarse el campo profesional. En cualquier caso, el rol del Auxiliar Técnico en Deporte para el campo laboral no termina de definirse con claridad.

II. La enseñanza del deporte, en realidad, es la enseñanza de las modalidades deportivas y, en ellas, del practicante del deporte. En otras palabras, el tratamiento del deporte que se propone para el trayecto de formación se desliga de considerarlo como objeto propiamente dicho.

En cuanto a las nociones de deporte registradas en los programas de las asignaturas específicas del trayecto, distinguimos varios puntos que abonan la discusión y el encuadre de los modelos de enseñanza.

Por un lado, se observa que el propósito de los programas está orientado principalmente a la formación de los estudiantes desde el rol del practicante, con apenas menciones a los ejes del espectador y ninguna al del consumidor (Velázquez, 2004). Una vez más, la cuestión del «saber hacer» se ve reflejada, en este caso, en las nociones que se desprenden de los programas.

Por otro lado, y si bien se esbozan rasgos distintivos del deporte (Cagigal, 1981; Velázquez, 2000; Ron, 2015; Seirul-lo Vargas, 1992) en algunos componentes de los distintos programas, no se los explicita ni profundiza en ellos, y tampoco se los atiende a todos. Los aspectos presentados con mayor énfasis refieren a la actividad física, a través del tratamiento de las distintas técnicas deportivas, y el reglamento.

Estos dos elementos nos permiten afirmar que el abordaje del deporte como objeto es apenas presentado en los programas, aunque, por otra parte, ese mismo interés no corresponde

a una de las preocupaciones de quienes en su momento participaron de la creación del plan y pretendían habilitar un «currículum que discutiera el deporte como objeto, desde el punto de vista crítico» (Entrevistado 2).

En tercer lugar, encontramos reflejado en los programas que el abordaje más relevante del deporte tiene que ver con las modalidades deportivas en particular, lo que es coherente con lo antedicho. Esta característica se vislumbra en la gran cantidad y variedad de deportes que aparecen mencionados, principalmente en el TII. El tratamiento del deporte, siguiendo a Devís Devís (2018), parece estar definido «a través del movimiento» con fines externos al deporte, sean estos morales, emocionales, para la salud o para la ocupación del tiempo libre y, en menor medida, «sobre el movimiento», al incluir conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física.

En suma y en términos generales, de la lectura de los programas se desprende como tendencia predominante la del modelo técnico, orientado a la transmisión y reproducción del contenido con una fuerte impronta sobre la aplicación del conocimiento en tareas concretas y la práctica del deporte, y sin una marcada crítica sobre el mismo.

III. Respecto de los intereses curriculares (Grundy, 1998) que se desprenden de los programas, concluimos que los talleres I, II y III muestran una fuerte tendencia hacia el interés técnico, y a su vez, el programa de IDMdD se vuelca, casi por completo, hacia la gestión y el control, hacia la acción instrumental y, por tanto, hacia ese mismo interés. El interés práctico predomina en los componentes comunes a los tres programas (sugerencias metodológicas y evaluación) que buscan de alguna manera la comprensión del objeto.

En particular, señalamos que la fundamentación del TII presenta aspectos de ambos intereses (técnico y práctico), mientras que el TI y TIII se definen principalmente por el técnico. Por su parte, sobre los objetivos, el único programa que da cuenta de rasgos del interés práctico

es el del TI, mientras que los otros remiten exclusivamente al técnico. En relación con los contenidos, todos los programas presentan algunos elementos del interés técnico, mientras que el TI, además, denota características del práctico en tanto se propone reflexionar y «analizar el discurso que vincula las actividades gimnásticas con la buena postura y la forma física, y estas a su vez como indicador de salud y belleza». En el caso de los talleres, tanto la metodología como la evaluación se presentan de forma conjunta y reflejan un interés práctico donde, a modo de ejemplo, «se sugieren configuraciones didácticas que potencien la construcción de espacios integradores de discusión».

Por último, y si bien no se realizó un análisis del contenido de cada texto, a partir de la lectura de los títulos de las referencias bibliográficas podemos inferir la existencia de rasgos principalmente técnicos, ya que se orientan muy especialmente a las modalidades deportivas específicas, destacándose varias publicaciones en formato «manual». Sin embargo, el programa del TI incluye una variedad mayor de temáticas que podrían indicar un interés en avanzar sobre la comprensión del objeto enseñado, lo que podría remitir a un interés práctico y sugerir un modelo de enseñanza consecuente.

Sobre la bibliografía también destaca la gran cantidad de referencias españolas y las pocas producciones nacionales o regionales utilizadas. Esto, si bien no es determinante, también da cuenta de la falta de fluidez entre las instituciones que, en su origen, trabajaron en conjunto en la confección del trayecto. Por un lado, el plan se propone ofrecerle al estudiante la posibilidad de la continuidad educativa y el ingreso al mundo laboral, aunque, por otro lado, la falta de referencias actuales producidas en nuestro país deslegitima, de algún modo, el lugar de la universidad en la formación y debilita sus vínculos.

Además de lo anteriormente mencionado, identificamos que el trayecto de formación no se orienta a algún tipo de transformación, ya que en ninguno de los documentos analizados se evidencian claros rasgos del interés crítico/emancipatorio.

En definitiva, a partir del análisis, podemos sostener que el principal interés curricular en los programas es el técnico, con apenas rasgos del práctico, lo cual resulta congruente con el perfil de egreso: «el Auxiliar Técnico en Deporte y Recreación podrá: auxiliar al Técnico en Deporte y Recreación, destacándose en su formación el “saber hacer» y cómo hacer”» (CETP-UTU, 2012, p. 2).

En consecuencia, los modelos de enseñanza sugeridos para el tratamiento del deporte en el EMT DR serían predominantemente modelos técnicos orientados a la enseñanza de las modalidades deportivas, desconociendo el estudio del objeto deporte propiamente dicho. Se privilegia casi exclusivamente el rol del practicante durante la formación.

En este sentido, aquello a lo que aspiró y legitimó el proceso de constitución del bachillerato sobre la articulación entre los programas de esta formación, desde la perspectiva analizada, se prescribe empobrecida.

Esto anuncia posibles desarticulaciones en los modelos de enseñanza para las formaciones vinculadas al deporte entre ANEP y Udelar. En definitiva, estas inconsistencias que pretendieron ser fluidas, en realidad, pueden entorpecer el tránsito del estudiantado que proyecta su formación profesional docente como su expectativa académica a futuro.

Finalmente, es importante dejar en claro que el estudio no tuvo en cuenta, aunque reconoce, que el trayecto de formación en tanto dispositivo programático se ve sometido y se verá sometido al movimiento necesariamente dinámico de construcción política del colectivo docente y de sus contingencias, sea por sus propias posibilidades o en acuerdo a los contextos sociales. En este sentido, la orientación de los modelos estudiados se situó en las orientaciones curriculares prescriptas, la que luego serán (re)interpretadas y reconfiguradas por su profesorado, cuestión que supone revisiones y estudios que aquí no se han llevado a cabo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenstein, Á. (1995). *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Ander-Egg, E. (1991). *Introducción a la planificación*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Andreu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arnold, P. (1991). Deporte, educación moral y desarrollo del carácter. En P. Arnold, *Educación física, movimiento y currículum*, (pp. 44-91). Madrid: Morata; Ministerio de Educación y Cultura.
- Arnold, P. (2000). *Educación física, movimiento y currículum* (Tercera ed.). Madrid: Morata; Ministerio de Educación y Ciencia.
- Bolivar Boitia, A. (1999). El currículum como un ámbito de estudio. En Escudero Muñoz, J.M., *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum*. Madrid: Síntesis. Págs. 27-34.
Recuperado de <https://personales.unican.es/osorojm/ficheros/TEMA%201/Lectura%20Escudero.pdf>
- Cagigal, J. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Editorial Prensa Española.
- Chevallard, I. (1992). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (1991). Concepción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía* (188), 8-11.
- Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP)-Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). (2012). *Planeamiento educativo*. Expediente 350/2012 Diseño Curricular EMT Deporte. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>
- Consejo de educación técnico profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay. Planeamiento educativo. Departamento de estadística. (2020). *Informe matrícula 2020*. Montevideo.

Recuperado de

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-08/Informe_Matr%C3%ADcula_2020.pdf

Corbo, J. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela: Entre lo prescripto y lo enseñado*. Montevideo: Instituto Universitario CLAEH.

Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista española de educación física y deportes*, 121-131. Recuperado de <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/697>

Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) - Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). (s/f). *Educación Media Tecnológica. Plan de estudios 2004*. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/049/EMT.htm>

Domenech, D. (2019). El deporte en el sistema educativo nacional: El caso de la educación técnica. En M. Sarni & J. Noble, *Del Deporte y su enseñanza*, (pp. 79-83). Montevideo: Ediciones Universitarias.

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I* (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34), 11-43. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es.

Gómez, R. (2009). Pedagogía del deporte y la reflexividad: Elementos para una teoría de la enseñanza del deporte. En L. Álvarez & R. Gómez (Coord.), *La educación física y el deporte en la edad escolar*, (pp. 219-284). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis curricular*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández Mendo, A. (1999). Acerca del término Deporte. *EFDeportes*, (17). Recuperado de:
<https://www.efdeportes.com/efd17/deporte.htm>
- Litwin, E. (2013). El campo de la didáctica: la búsqueda de la nueva agenda. En De Camilloni, A.; Davini, C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Navarro Smith, A. (2012). Conflicto y distancia: Notas críticas de lecturas y trabajo de campo antropológico. *Latin American Research Review*. 47. 3-21.10.1353/lar.2012.0034.
Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260101160_CONFLICTO_Y_DISTANCIA_Notas_criticas_de_lecturas_y_trabajo_de_campo_antropologico
- Noble., J. (2020). Educación física: Tradiciones en la formación e identidad profesional. ¿Profesión, semiprofesión u oficio? *InterCambios, dilemas y transiciones de la educación superior*, 7(1), 3-12. Recuperado de <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.2>
- Noble, J. (2020). *Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en educación física: Una aproximación desde los planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017)* (Tesis de maestría). Recuperada de https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/09/javier_noble.pdf
- Oroño, M. (2018). Configuraciones didácticas de la educación física escolar. En J. Leymonié, *Panorama de la enseñanza de la educación física en Uruguay* (pp. 79-105). Montevideo: Migro.

- Peri, A. (2014). Modelos didácticos de las clases de educación física escolar. *Revista universitaria de la educación física y el deporte*, 42-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5826409>
- Peri, A. (2018). Estudio de los modelos didácticos en las clases de educación física en la escuela. En J. Leymoníé, *Panorama de la enseñanza de la educación física en Uruguay* (pp. 65-78). Montevideo: Migro.
- Piernavieja, M. (1971). Ocio, deporte y lengua. *Cátedras universitarias de tema deportivo cultural*, (2), 29-46.
- Ron, O. (2015). Deporte, deportes. En C. Carballo, *Diccionario crítico de la educación física académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 119-127). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Ron, O. (2018). *Nociones de cuerpo educado en la formación superior. El caso del plan de estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1794/te.1794.pdf>
- Rozengart, R. (2011). Una mirada pedagógica al deporte. *EFDeportes.com*, 15(154). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/>
- Sarni, M. (2018). Educación física, deporte y currículum. *Revista Borradores: Separata aportes a la educación física*, 2(1), pp.1-28. Montevideo: Camus
- Sarni, M. (2021). *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: La normativa curricular y las creencias y prácticas docentes* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/694906>
- Sarni, M., & Noble, J. (2018). Deporte y enseñanza: estudios desde el propio campo (ensayo). En B. Mora, *Deporte y sociedad: Encontrando el futuro de los estudios sociales y*

- culturales sobre deporte* (pp. 212-231). Montevideo: Universidad de la República-Espacio Interdisciplinario.
- Sarni, M., & Noble, J. (comp.). (2019). *Del deporte y su enseñanza: Instituto Superior de Educación Física*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Sarni, M., Salvá, N., Opizzo, G., Chirigliano, I., & Castro, A. (2021). La formación deportiva a partir del relato estudiantil. En *14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, 18 al 23 de octubre y 1 al 4 diciembre de 2021. Ensenada (Argentina): Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14604/ev.14604.pdf
- Sarni, M., Corbo, J. L., & Noble, J. (2021). Constelaciones de la evaluación en programas de ISEF-Udelar. *InterCambios*, 66-79. doi: <https://doi.org/10.29156/inter.8.2.7>
- Seirul-lo Vargas, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de educación física* (44), 3-11. Recuperado de <http://www.educacionmotriz.org/articulos/art-vaeducdepseirul-lo.htm>
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Stieg, R., de Oliveira Vieira, A., Lima Frossard, M., Ferreira Neto, A., & dos Santos, W. (2018). Avaliação educacional nos cursos de licenciatura em educação física nas IES brasileiras: Uma análise das disciplinas específicas. *Currículo sem Fronteiras*, 18(2), 639-667. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/328555056_Avaliacao_educacional_nos_cursos_de_licenciatura_em_educacao_fisica_nas_ies_Brasileiras_Uma_analise_das_disciplinas_especificas

- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós: Buenos Aires.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973), su configuración y su enseñanza* (Tesis de maestría). Recuperada de <https://www.cse.udelar.edu.uy/blog/tesis/gimnasia-y-deporte-en-el-instituto-superior-de-educacion-fisica-1939-1973-su-configuracion-y-su-ensenanza/>
- Udelar (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Universidad de la República: Montevideo.
- Udelar (2011). *Universidad de la República: Memoria 2011* Recuperado de https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/10/memoria_del_rectorado_2011.pdf
- Uro, L., & Fittipaldi, G. (2015). Currículum. En C. Carballo, *Diccionario crítico de la educación física académica: Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp. 113-118). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Uruguay. Poder Legislativo (2008). *Ley N° 18.437. Ley General de Educación*. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Velázquez Buendía, R. (2000). ¿Existe el deporte educativo? Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte. *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 481-492). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En A. Freile (compilador), *Didáctica de la educación física: Una perspectiva crítica y transversal*. España: Biblioteca Nueva.

ANEXOS

Entrevista 1

Entrevistador 1: Esto es para el grupo y sobre todo este lo conocía de antes ¿no?

Entrevistado: lo tengo de vistas

Entrevistador 2: Una vez invitaste a Mariana y al grupo de evaluación...

Entrevistado: ¡No me digas nada! Fuiste al congreso de Palmar. Muy buena la participación de ustedes fue muy refrescante para nosotros.

Entrevistador 2: Sí, no pudimos seguirlo manteniendo en el tiempo, pero bueno lo lindo volverse a encontrar ahora.

Entrevistador 1: Bueno entonces él va a ir llevando un poco la entrevista y entre los dos también y te grabamos. Sabemos que está con el tiempo un poco limitado.

Entrevistador 2: **Lo primero como para para empezar a entrar un poquito más en el clima era que nos contaras tu recorrido en el CETP. Sabemos que estás hace unos cuantos años pero que no nos cuentes un poquito más en detalle.**

Entrevistado: Bien. Bueno, yo entré por el año 96 a la UTU, hace un montón de años y fui docente de aula hasta el año 2011, fines del 2010. Ahí fue que estando Landoni en el consejo, que había sido director mío en la UTU, me pide que presente un proyecto para llevar adelante el área de educación física. Por ahí surge el proyecto de cultura física que iniciamos en febrero del 2011. El año pasado, o el anterior, yo ya no me acuerdo, paso de ser coordinador nacional de cultura física, me presento al concurso de inspección y quedo como inspector. Así que desde ese momento paso a ser el inspector del área. En los últimos años del 2011 a la fecha el crecimiento que ha habido en el área cultura física ha sido absolutamente explosivo. Pero bueno no sé si a eso apunta la pregunta.

Entrevistador 2: **Y concretamente ahí en 2011 ¿el proyecto surgió de vos o fue con un grupo de trabajo?**

Entrevistado: Lo comencé yo. Invite en ese momento para la coordinación central... En realidad en el verano del 2011 enero del 2011 me pasó me acuerdo que fui a acampar Santa Teresa y me pasó con un cuadernito esté tomando notas de cosas y fantaseando y craneando ideas de lo que sería el proyecto. Y bueno un par de compañeros posteriormente se unieron: fue la profesora Mabel Cabral, que es de secundaria, y profesor Gonzalo Pereira de UTU y fueron, inicialmente, la coordinación central. A partir de ahí empecé. Yo no tenía mucha noción del alcance que tenía todo esto. En aquel momento era alrededor de 150 docentes en todo el país y solamente funcionaba educación física en ciclo básico. Yo había imaginado en ese proyecto una especie de juegos olímpicos de la UTU bueno una cosa bien volada y me acuerdo que al principio de 2011 empecé a recorrer el país y me di cuenta que en realidad mi sueño era un desastre porque la realidad pedía otra cosa. Si uno quería universalizar y desarrollar el área, que los chiquilines tuvieran participación, igualdad de condiciones con otros sistemas y demás, con los juegos olímpicos no lo arreglaba, porque le iba a estar dando participación a 200 chiquilines y el resto de la población iba a quedar en patas. Entonces ahí surge la necesidad de los RED. Inclusive el nombre de RED no es un nombre casual, Referente Departamental, tiene toda una connotación del trabajo en red, del trabajo sociocultural en red, pero también tiene una connotación deportiva. Bueno, hablando de red me dieron pelota, y tuvimos la posibilidad de poner compañeros en todo el territorio que fueron, en definitiva, mis ojos y mis manos, que trabajamos... También está bueno decirlo, porque no es algo al azar, implementamos una forma de trabajo, David, que vos capaz que lo experimentaste y lo viste cuando estuviste con nosotros, de forma muy horizontal. Entonces el trabajo que hacemos con los RED es muy creativo, o sea promovemos mucho la creatividad y muchas de las ideas que llevamos adelante surgen del territorio quizá la virtud más grande que tengo yo es recoger esa idea y llevarla adelante. Los congresos no fueron una idea mía y sin embargo fue un éxito en la gestión. Ahora en estos momentos estamos trabajando en protocolos que están siendo absolutamente innovadores en el

sistema educativo público básico y lo estamos haciendo con un trabajo de territorio donde participan todos los docentes. En toda la creación del cargo de RED y posteriormente de los coordinadores de centros este fue algo muy importante para el desarrollo de esa área en esto desde este tipo de gestión

Entrevistador 2: Y ahora en el que vos justamente como comentaba el año pasado pasaste a ser inspector nacional ¿cambió un poco tu rol o tu función? En esto que antes estabas como más a cargo de todo el proyecto de cultura física pero ahora al ser Inspector, cambia en algo tu función?

Entrevistado: El rol se modifica sí, porque una de las carencias enormes que tenemos en cultura física es la presencia de un equipo central. El equipo central que tenía el último consejo lo ha ido desmembrando, lamentablemente no entendió que cuando creces en territorio, tenés que crecer en la cabeza. Entonces, al pasar a ser inspector ya paso a desempeñar otras tareas complementarias a la coordinación, entonces se me vio desmembrado. Hasta el año pasado estuve con Mabel en la coordinación central éramos ella y yo nada más, yo como inspector y ella como coordinadora. Este año ni siquiera Mabel, estoy solo. Entonces es muy complejo llevar adelante la tarea. Ahora en este momento no se hicieron campamentos, no hay salidas didácticas, no están los congresos, no están los cursos... Entonces es cómo llevar la actividad de inspector solamente. Pero dónde se vuelva a la cuestión de la presencialidad todo eso se complejiza porque hay muchísima tarea a coordinar de la centralidad.

Entrevistador 2: ¿Y quién quedó en tu lugar de coordinador ahora? ¿O todavía no se ha conseguido una persona?

Entrevistado: El consejo anterior hizo un llamado a coordinador sin consultarme, se presentaron personas sin el perfil... Aparentemente quedaría alguien en ese cargo, pero la idea

mía es mantener un poco el equipo que tenía. Porque era un equipo que ha sido propulsor de todo este proyecto, entonces creo que tiene el trabajo muy aceitado y además se merece estar en ese lugar. Vamos a ver, estamos en el momento de definición, el momento de cambio.

Entrevistador 1: Daniel, y este en este proceso que venía contando bueno bastante ya nos has contado en otras oportunidades también nos interesaba un poco como a preguntarte la actual estructura curricular del CTEP cómo surge y cómo ha sido el recorrido hasta hoy, qué modificaciones han tenido hasta hoy.

Entrevistado: ¿En el área de cultura física?

Entrevistador 1: Sí, sí.

Entrevistado: En el 2011 cuando entré a la coordinación, en realidad ahí fue una decisión del Consejo, me hicieron depender de educación básica cosa que era muy lógica porque en ese momento solamente el área nuestra estaba incluida en educación básica. Claro, después se crean los bachilleratos de deporte y ya no dependen de educación básica. Y después se crean las tecnicaturas que también dependen del terciario Y después se crea el tecnólogo que ya es un nivel superior a las tecnicaturas y que también depende de terciarios. Entonces en ese momento, como se crea la figura del inspector, aparece en la UTU hace un par de años lo que sería el Inspector Coordinador, que es un inspector que coordina a todos los inspectores, y en ese momento paso a depender de esa figura. Entonces tengo un mayor alcance en todos los programas, no solamente en educación básica, sino que además en educación media superior, en educación terciaria. Eso fue un cambio de hubo. Nosotros reclamamos ser un departamento, pero bueno desde el lado que nos tocó ahora me parece que tiene lógica, como para tener un trabajo transversal con todos los programas. No. sé si soy claro?

Entrevistador 1. Sí, sí. Y en particular, viste que nuestra investigación se centra en sobre todo en el bachillerato deportivo. Entonces en particular con el bachillerato deportivo en el momento de su creación y hasta ahora qué modificaciones ha tenido en cuanto a planes, en cuanto a programas, en cuanto a cuál es la intención política.

Entrevistador 2: Sabemos que el nombre en algún momento también se modificó, pasó también a tener la parte de recreación...

Entrevistado: Parece que esto surge de una conversación que tuvo Wilson Netto con Cecilia Ruegger. En algún momento se ve que tuvieron alguna conversación, y cuando yo en el 2011 asumo la coordinación en ese momento me llama a su despacho y me pide que haga un bachillerato en educación física, que me reúna con algunas personas del ISEF, con planeamiento educativo de la UTU y que haga un bachillerato educación física. Bueno ahí con Juan Cardozo, con Rosa, bueno no me acuerdo quién más participada por ISEF, después estaba Nebril que estaba por AFUTU y por la ATD, había gente de planeamiento educativo y estaba yo por cultura física, estaba Mabel Cabral también por cultura física. En realidad empezamos a discutir primero que nada y llegamos a la conclusión de que no podía hacer un bachillerato de educación física porque no es un bachillerato de educación física, porque no son estudiantes de educación física. Entonces concluimos que podía ser un bachillerato de deporte y el programa el primer programa fue un bachillerato deporte que construimos. Pero ya al año y poco ya estábamos pidiendo la reformulación porque veíamos como perspectiva la creación de la tecnicatura de recreación. Entonces encontramos que una beta de acreditación se podría estar desarrollando dentro de cultura física y ahí propusimos una reformulación, hicimos una reformulación... Precisamente la hicimos en un congreso donde participaron más de 100 docentes y ahí incluimos en los bachilleratos y, simultáneamente también, reformulamos el FPB¹⁸ pasó de ser el FPB de “deporte” a ser de “deporte y recreación”, y el bachillerato pasó

¹⁸ Formación Profesional Básica

de ser bachillerato “deporte” a “deporte y recreación”. A partir de ese momento el bachillerato también corrió por carriles bastante diferentes porque la inclusión de la recreación nos dio bastante otras posibilidades, porque empezamos a combinar con las cuestiones de campamento y empezamos a trabajar sobre la formación de líderes en los bachilleratos. Esos líderes después con estas políticas educativas del CODICEN (...) de la integración educativa, de la acción educativa, trataba de trabajar sobre los territorios educativos. Ahí nosotros formamos líderes de los bachilleratos que se metían en los territorios educativos, generaban actividades para determinados contextos sociales... Bueno, entonces también empezó a tomar otro perfil desde el rol recreativo también el bachillerato, más allá de lo deportivo.

Entrevistador 2: Y ¿cuáles fueron las expectativas cuando empezaron con esas con esas reuniones para empezar a pensar el bachillerato del deporte que también después fue de recreación?

Entrevistado: Las expectativas en realidad fueron superadas ampliamente porque inicialmente lo que se pensaba era en una continuidad educativa de los FPB. Los chiquilines que terminaban el FPB, que jugaban al fútbol, porque el FPB en realidad fue creado por esto del gol al futuro, que jugaban al fútbol.... Bueno, vamos a ver cómo continúan ellos. Esto estaba pensado, en el 2011 era 60 estudiante del FPB, estaba pensado para una población muy chica. El primer año que se instrumentó el bachillerato fueron 300 estudiantes a nivel nacional, se pusieron en seis lugares del país. No recuerdo de memoria, pero, más o menos fue en Salto, Paysandú, Mercedes, Melo, Flores, Montevideo y Maldonado, esos fueron los lugares. 300 estudiantes. Pero esto empezó y hoy estábamos de cerca de 9.000 estudiantes, fue multiplicándose año a año de manera tremenda. Entonces nunca íbamos a pensar, nunca formó parte de nuestra expectativa que el bachillerato tuviera este crecimiento y que además se generara un cambio de población porque la UTU, yo no sé si ustedes saben sus orígenes, pero fue creada para la cuestión de que de aquellos jóvenes desplazados, los jóvenes que no querían estudiar, los burros los que sólo

les interesaba el trabajo. Entonces la UTU fue creada para el ambiente de trabajo. Entonces ese criterio hasta el día de hoy sigue en el imaginario de la gente, y sin embargo los bachilleratos revirtieron la población. Hoy en día más del 80% de los chiquilines que tenemos en los bachilleratos vienen de colegios privados y de educación secundaria. Los chiquilines que vienen del FPB son un porcentaje no sé, no llega al 5%. Entonces para lo que fue creado en realidad o para con lo que fue sus expectativas iniciales eso modificó demasiado.

Entrevistador 2: Entonces si tuviéramos que recuperar esas expectativas iniciales decís que eran más que nada mantener a esa población de gurises que estaban como en una franja el riesgo digamos que venían del FPB

Entrevistado: Sí, hoy en día el programa de “gol al futuro”... Nosotros tenemos muchísimos chiquilines que están jugando el fútbol y que están haciendo el bachillerato. O sea que, si ese era el objetivo, el objetivo se cumplió. Lo que pasa que trascendió fronteras, nos pasó más allá. Ayer una autoridad me preguntaba dónde están los bachilleratos, porque tenía que hacer un trabajo, y yo le decía “están en todo el país, y hay lugares que está en varias poblaciones”. Y no lo podía creer, ni siquiera las propias autoridades de la UTU. En sus inicios fue pensado para atender esos chiquilines que juegan al fútbol para que estudien y jueguen el fútbol, para que tengan una continuidad en el estudio, y bueno, como decía hace un momento, eso trascendió largamente ¿no?

Entrevistador 1: ¿Y cuáles son los intereses ahora? ¿Cómo lo ves vos? En esta transformación que viene teniendo el bachillerato un poco también el perfil es que puedan salir con un trabajo como ayudante de técnico ¿no?

Entrevistado: No, no. No es así. Ahí hay una confusión, todo el mundo maneja eso. Y yo lo explico siempre muy simple: si vos hacés sexto de arquitectura ¿podés levantar una casa? ¿sos ayudante de arquitecto? Bueno si haces el bachillerato deporte no sos ayudante técnico ni podés

ir a dar clase, eso es clarísimo. Que no esté reglamentada la profesión y que le den opciones laborales a los chiquilines en determinados puntos del territorio no implica que ellos tengan la formación para hacerlo. No la tienen. Nosotros pensamos que en el mejor de los casos pueden ser ayudantes en un equipo de fútbol, llevando los materiales del equipo de baby fútbol, apoyando a un docente pero nunca asumiendo el protagonismo de la tarea. Lo que sí es importante destacar, y acá nos tenemos que detener, es que hoy en día la educación pública plantea que los niveles básicos de educación son hasta sexto año de liceo ¿estamos de acuerdo? Segundo de bachillerato completo. Hace unos años atrás era hasta tercero de liceo. Y el bachillerato de deporte y recreación tiene los niveles más altos de país en sostenibilidad. Me parece que desde ese punto de vista, ni que hablar adentro de la UTU, pero de ese punto de vista está cumpliendo con un rol fundamental social que tiene que ver con la inserción de los estudiantes dentro del sistema educativo. Hago una aclaración que me parece importante, quiero que la sepan, en este momento cultura física es el área más grande de la UTU, numéricamente es el área más grande de la UTU. Pasó de ser en el año 2011 un área inexistente a tener algo así como 12.000 estudiantes.

Entrevistador 2: Y me imagino que en el número de profesores también me imagino...

Entrevistado: Si, pasamos de 50 pasamos a 2600 atrás y bueno

Entrevistador 2: Quedándonos con el bachillerato de deporte y recreación que es como lo que más nos está interesando ahora y pensando en el momento que se empezaron a seleccionar contenidos y cómo cuáles fueron los criterios que para seleccionar determinados contenidos para ese bachillerato ya sobre también cuál fue el contenido

Entrevistado: Ustedes no se olviden que inicialmente fue un bachillerato de deporte, entonces los contenidos fuertes están vinculadas al área del deporte, y ahí nosotros dividimos. Hicimos una división medio arbitraria donde ponemos en primer lugar los deportes tradicionales que

llamamos tradicionales como aquellos deportes más practicados en el país: fútbol, básquetbol, handball, atletismo; deportes no tradicionales y ahí usamos otros deportes: la paleta, el tenis; y deportes alternativos. Nosotros nos hemos preocupado todos estos años... ha sido un desafío enorme para los docentes en todo el país enfrentarse a la clase de bachillerato, porque los docentes veníamos muy marcados con el ciclo básico y con la tarea que teníamos en el ciclo básico. Pero ahora nos estamos enfrentando a gurises de 16, 17, 18 años y a veces adultos con mucha formación en el deporte, que ha sido todo un desafío para el docente. Entonces, más allá de lo programático, desde este punto de vista del deporte, nos hemos preocupado de ir trabajando la actualización de los docentes en función de los programas de los bachilleratos. Y por otro lado en el año 2013 que agregamos el tema de recreación, también hemos incluido mucho en los cursos cuestiones recreativas de las cuales, en lo cual me incluyo también, en el instituto a veces salimos con una formación muy básica en el tema de recreación. Y por ahí pasa un poco los contenidos. Los contenidos de los bachilleratos están divididos en dos: hay un bloque común y un bloque específico. El bloque común son las lenguas, las matemáticas, la ciencia que tiene de común con todos los bachilleratos de la UTU; y hay un bloque específico que es primeros auxilios, didáctica, por supuesto el taller, bases biológicas, más vinculado a la tarea específica que ellos desarrollan en el taller.

Entrevistador: Y concretamente cuando vos decís que en el taller abordaron cierto deporte, el énfasis estaba más que nada colocado en cuestiones como de la técnica la táctica porque lado pasaban en esos contenidos del deporte que vos nombraste

Entrevistado: Bueno en realidad nosotros estamos en una permanente actualización, cuando hablas de la técnica y la táctica me suena muy metodología antigua de dos alumnos enfrentados pasándose la pelota, y hemos tratado de innovar en el tiempo y de modificar las metodologías, de ir más a cuestiones que tengan que ver con la lectura de juego, con la interpretación de las acciones, porque la técnica y la táctica tengan cuestiones comunes. El año pasado, por ejemplo,

un profe muy joven Rodrigo Amosa, de Tacuarembó dio un curso, dentro del curso de actualización, pidió para dar voleibol y él empezó a trabajar la metodología de voleibol a través del remate. En lugar de empezar, como clásicamente lo hacíamos con el toque de arriba, el toque de abajo, el saque, él empezó desde el remate, o sea, todo un desafío. Entonces hemos estado muy pendiente de desafiarnos a nosotros mismos en las metodologías. El año pasado el curso se basó muchísimo en la lectura del juego y cómo hacer la enseñanza a través de la lectura del juego. No importa no es tan importante como pico sino como leo el defensa para poder eludirlo otra vez. No sé si soy claro.

Entrevistador 1: Sí, clarísimo. Entonces, por la propia evolución que vos venís planteando ¿se está generando alguna distancia con los documentos curriculares que hoy están vigentes? Cómo fue la primera edición y cómo es ahora. En esto que vos decís de la metodología no, cuando se arman los planes del bachillerato este del área específica sobre todo el taller de deporte allí aparece ustedes explicitan cierta metodología, cierta evaluación bueno y vos decir que eso, por lo que te interpretó viene cambiando.

Entrevistado: Sí, yo creo que amerita una revisión igualmente los documentos en gran parte están redactados de forma flexible que permite una adaptación a los cambios, pero yo creo que hoy en día habría que incorporar, un poco más, este algunos conceptos que quizá vayan quedando caducos no pero bueno lo vamos supliendo como decía con esto de la formación permanente de lo que sean.

Entrevistador 1: Y se pasa con todo con todo diseño curricular verdad, que por suerte no es estanco. Bien y con la evaluación pasaría algo similar, digamos que evalúan los talleres deportivos, ¿cuál es el perfil que se busca?

Entrevistado: Bueno, justamente uno de los congresos que tuvimos fue se planteó el tema de la evaluación. Y entonces ahí tratamos de profundizar en evaluaciones que no pasen por lo tradicional que tiene que ver con esto de que “corres tanto y te mido”, o “haces tantos pases” o

“haces tantas vueltas”, sino otras metodologías: la coevaluación, la autoevaluación. La evaluación desde otro punto de vista más formativo y no tan de marca y de “llegaste o no llegaste”. Y bueno, también en ese aspecto hemos tratado de evolucionar y el documento da un margen, pero quizás haya en algún momento, en el próximo período, que hacer una reformulación y ser un poco más expreso en estos términos.

Entrevistador 1: Entonces un poco ahí, pensando en los documentos curriculares ¿cuáles son las fortalezas que vos visualizas que mantendrías, y así cuáles son las debilidades que hoy propondrías cambiar? Resumiendo, un poco lo que venimos conversando.

Entrevistado: Yo creo que la estructura del documento está bien. Yo no cambiaría la estructura me parece que está bien pensado los niveles de los tres años, está bien pensado el desarrollo, está bien pensado por ejemplo que en el nivel 1 haya mucho de predeporte, de habilidades básicas, de lo que llamamos las viejas familias de movimiento... Todo ese tipo de cosas me parece que está bien pensado, está bien estructurado. El 2do año apunte un poco más a la elaboración técnica de los deportes, a complejizar más las situaciones de juego y que el tercer año haya una especificidad en algunos deportes, yo eso lo mantendría. Quizás el cambio estaría dado en... Bueno, en el segundo año está incluido el tema de la de la recreación, que después se mantiene en tercero, y que además la recreación en tercero es opcional. Lo que sí, modificaría sería esto de las metodologías. Agregar más componentes. No sacar todo lo que existe porque yo creo que la metodología... Capaz que está mal decir que son caducas, es capaz que en un determinado momento el pase de frente con el compañero el viejo pase para determinadas circunstancias sirve, no lo vamos a descartar, pero bueno, pero apelar a otras metodologías está bueno y apelar a otras formas de evaluación también está bueno. Creo que por ahí pasaría lo que yo haría como una reformulación. Tema de congreso, David.

Entrevistador 2: Tema de congreso, sí, sí. Tengo claro que está la agenda de ustedes. Antes de entrar en la última parte, y que sabemos que nos queda un ratito, quedó colgado por

ahí, que el área específica aparte de los talleres tenía por ejemplo didáctica y tenían algunos, algunos otros cursos más, cuáles serían bien, primero porque están esos cursos ahí y cuáles sería el sentido de los contenidos de sus cursos en el área específica.

Entrevistado: Todos los bachilleratos de UTU de las diferentes orientaciones, Electrotecnia, Deporte y Recreación, lo que quieras, tienen estos dos componentes, los componentes específicos, que complementan el taller. Uno de los complementos que tenemos como componente específico es primeros auxilios. Es claro cómo puede complementar la tarea de taller. Cualquiera que esté en el deporte está expuesto al esguince, al golpe... Bueno, cómo asumo esa situación, tenés un primer auxilio que te da esa herramienta. La didáctica, cómo me paró frente a grupo o qué tipo de metodología existe. Esto lo ve un docente que tiene un programa elaborado desde la didáctica. Psicología deportiva, si estoy trabajando en el deporte la importancia que tiene la psicología. La materia la psicología deportiva también está dentro de ese bloque específico. Son complementos teóricos y prácticos de lo que sería el taller de deporte y recreación. Para no quedarnos en que el taller es “ir y patear la pelota”. El taller es mucho más que eso, es tratar de problematizar el deporte, problematizar la recreación y las situaciones que se dan en el entorno a todo eso.

Entrevistador 1: Como para ir redondeando, el departamento se define de cultura física. Lo que queremos preguntarte, es con el término o el concepto de cultura física y porque se conceptualiza cultura física en la en la UTU, por qué se denomina así y si de alguna forma eso permea los planes y los programas del taller deportivo. De... perdón del bachillerato en deportes.

Entrevistado: Agradezco la pregunta se llama cultura física porque me aceptaron que se llame cultura física. Cultura en realidad, si vamos a la definición de cultura, es la transmisión de valores, de costumbres que tiene una sociedad. Creo que los docentes de educación física somos fundamentales en esta transmisión de valores y de cuestiones éticas y morales y costumbres que

existen nuestra población. Dentro del concepto de cultura también pongo el concepto de corporalidad porque creo que la corporalidad, el concepto de corporalidad forma parte de la cultura. Porque algunos me han dicho “¿por qué no lo llamaste cultura corporal?” Porque lo incluyo dentro cultura. *Física*, porque evidentemente nosotros trabajamos con el físico de la persona, ya sea tanto en el ámbito de la recreación, el deporte, la actividad física. En general nuestro cuerpo está en movimiento y está en acción. Entonces entendí que esa conjunción de formadores y transmisores de cultura, que trabajan a través del cuerpo, con todo lo que implica eso, me pareció que sí, que daba forma a todo lo que nosotros queríamos generar y crear. Entonces ahí dentro ponemos la danza, ahí adentro ponemos la cultura corporal, ahí adentro ponemos el deporte, la recreación. Todo lo que tenga que ver con nuestra expresión y el movimiento lo ponemos dentro de ese concepto de cultura corporal.

Entrevistador 1: Entonces esto, por lo que tú traes, estaría permeando también un poco la visión de los planes y los programas de UTU.

Entrevistado: Claro. Esa concepción que estoy diciendo ahora en realidad creo que la llevo intrínseca. O sea, en cada oportunidad que tengo de discutir sobre el deporte; si el deporte educa o no educa, si la recreación educa o no educa, si es formativa, esto y lo otro, me parece que lo estoy llevando adelante con la postura y la ideología que uno tiene de determinadas cosas.

Entrevistador 2: Como para cerrar y relacionando también el bachillerato deportivo y la tradición que vos mismos traías formando trabajadores. Te parece que es la principal conexión o continuidad que tienen los egresados del bachillerato deportivo es el campo laboral o este bachillerato en deporte abre otro abanico distinto

Entrevistado: El 20% de los de los chiquilines nuestros del bachillerato intentan entrar al instituto, el 20% hacen el intento por entrar al instituto de los cuales, históricamente un 10 % quedaban en el instituto. Por el proceso de selección supongo que eso hoy en día ha aumentado

mucho y con unas cuestiones un poco favorable últimamente en los últimos años económicas, muchos también han entrado al Instituto de la ACJ. La otra inmensa mayoría hace otras carreras.

Entrevistador 1: ¿Qué pasa con eso?

Entrevistado: Nosotros hicimos gestiones, por ejemplo, para que muchos estudiantes entren en la facultad de medicina. Tienen el aval de la facultad de medicina para hacer la carrera. O sea, vos podés entrar a la facultad de medicina haciendo sexto de medicina en secundaria o bachillerato deporte en UTU. Pueden entrar a todas las carreras de IPA, de Magisterio, de Humanidades. Pueden entrar también a Nutrición, que también hicimos la gestión, o sea el abanico de apertura de continuidad educativa es muy grande, es importante. Y por eso escogen también el bachillerato, porque saben que tienen oportunidades de entrar en otras carreras sin problema ninguno.

Entrevistador 2: Y con el ámbito laboral que vos hace un ratito ya lo nombraste como al pasar con el tema laboral. De que no hay gran regulación en nuestro campo es la conexión que tienen estos egresados del bachillerato deportivo.

Entrevistado: Con el campo laboral específico, que yo te diga “sale un chiquilín y va a trabajar a una sala de musculación” mínimo, ínfimo. Me han dicho en algún Departamento, algún comentario, de Tacuarembó, Melo: “sí, este chiquilín, que hacía pesas, salió del bachillerato y ahora está trabajando en tal lado”. Pero son contados con los dedos de la mano. En realidad, muchos se quedan con eso, con el bachillerato y bueno no sé qué opciones laborales tendrán porque no tengo registro de eso, y otros siguen estudiando otras carreras.

Entrevistador 2: Y desde ustedes desde la coordinación y la inspección ¿está el interés de capaz de que esa esa formación que recibe el bachiller deportivo que se valide para poder justamente tener cierta inserción en algún área por ejemplo el deporte o en la recreación? ¿está como ese interés de parte de ustedes?

Entrevistado: Hemos tenido alguna propuesta de la secretaría de deporte. Pero me parece que hay que pensarlo bien no lo tengo claro, no lo sé. Hay que pensarlo bien qué cosa. Nosotros habíamos propuesto, por ejemplo, que en el verano ¿viste que hay servicio de verano de la secretaría de deporte? Que tengan lugar nuestros gurises los bachilleratos en vestuarios, ayudando en piscina, ayudando en las canchas. En vez de llamar a ciudadanos que no tienen ninguna formación es una manera de alentarlos. No sé si por escolaridad, por llamado, por necesidad. O sea habría que estudiarlo. Pero parece que eso sería una beta laboral para ellos, me parece.

Entrevistador 2: Ya para irnos despidiendo preguntarte Daniel, como esto que estamos buscando información recopilando datos alguna investigación no sea alguna estadística. Algo que nos pueda recomendar de los niveles de egreso, todo esto que vos para ciertas cosas ya tenés cifras, donde podíamos nosotros en encontrarlo

Entrevistado: Bueno, hay estadística dentro de la UTU, hay una cuestión de estadística, pero muchos de estos datos yo los he relevado a través de mis coordinadores que tenemos en todo el país. Pero no desde eso concretamente. Si vos me decís ¿cuántos chiquilines salen y van a trabajar? Eso no tengo, no existe estudio sobre eso, no vas a encontrar datos sobre esas cosas. Hay algunos trabajos que han hecho, algunas tesis que han hecho, mismo creo que ahí en el ISEF, y algunas investigaciones, pero no sé si se han abordado esas temáticas, no lo tengo claro.

Entrevistador 1: Algo que nos quieras decir libre

Entrevistador 2: ¡Andamos volando con el tiempo!

Entrevistador 1: Capaz que querés agregarnos algo que te quedó por decirnos.

Entrevistado. No, no. Ahora a las siete, estoy haciendo un curso sobre liderazgo y me tengo que enganchar a continuación, pero no, agradecer, agradecer este trabajo. Me parece que es importante. Hay pocos hitos en la historia de este país en el área a nuestra, pocos. Yo si me piden que me apure un poco, diría: la creación de la Comisión Nacional de Educación Física

por el año 1911, la época de José Batlle y Ordóñez. Hay un hueco enorme en el resto de la historia. Después por el año 1970 o setenta y pico es la inclusión... Bueno, obviamente, por los años 50 la creación del Instituto Superior de Educación Física. Cuando se incluye en secundaria y en UTU la educación física. Pero después los grandes cambios así que han ocurrido, más allá de esto que acabo de decir, es el crecimiento del ISEF, impresionante que ha tenido, el desarrollo de cultura física y la inclusión de la obligatoriedad en primaria de educación física. Me parece que esos son pilares contemporáneos los cuales tenemos que hacer conciencia que eso es así y que es un desarrollo que creo que en las décadas nos van a poner como uno de los pilares del crecimiento de nuestra área en el país.

Entrevistador 2: Está bueno pensarlo eso, porque justamente fueron estas últimas tres cosas que nombramos fueron cosas medias cercanas en la obligatoria de la educación física en 2008 ustedes en 2011 el ISEF también allí por el 2015 todo medio cercano en el tiempo.

Entrevistado: Sí, sí. No tiene más de años. Gente, un abrazo grande.

Entrevistador 1: Bueno, Daniel, ¡gracias! Estamos entusiasmados con el trabajo así que nos vamos a seguir contando cómo vamos

Entrevistado: Con mucho gusto.

Entrevista 2

Entrevistado: ¿Cómo surge la propuesta del bachillerato de deporte? ¿cuál fue la expectativa inicial al momento de crearlo?

Entrevistador: Bien. Yo tomo la dirección en el 2009 Y de alguna manera se habíamos pasado en el 2006 estaba muy reciente la ley de Educación la ley de Educación sacudió bastante Un poco las perspectivas de isef porque tuvo un primer momento que suponía la creación del instituto de educación y el pasaje de isef a esa institución y era contradictoria había un artículo que daba por sentado que pasaríamos para ahí Aunque no lo decía concretamente pero sí y Había otro artículo que englobaba como docentes Y obtener el carácter universitario a la Alice pero no decía que tenía que estar en esa institución ahí empezaron a jugar varios movimientos políticos sectores políticos a la misma vez esa ley de Educación generaba una comisión mixta para está por ley que tenía un determinado proceso que generar un documento que tenía que ver con esta institucionalidad con la

creación del instituto de educación es cuando yo agarro director una de las gestiones que a instancias de comisión directiva hace formar parte de esa delegación por lo tanto durante desde que me aprueban como como como delegada o sea como parte fue una de las personas que representó en esa comisión de la ley de educación a la universidad o sea iba con tres personas más esa comisión en el marco de esa comisión me conozco con Wilson Neto.

Wilson neto era en ese momento el presidente del Consejo de Educación técnico profesional. Entonces en ese momento nosotros estábamos con toda una situación que era valorar esa nueva institucionalidad que se estaba creando lograr el momento y el proceso difícil que había sido del 2006 a 2009 la inserción en la universidad y como dialogar con la formación docente que estaba creándose la institución que ojalá se hubiera creado y a la misma vez tomar una decisión propia en relación a nuestro lugar en la universidad Entonces se gobierna en mi caso potencia fortalecer los lazos con propuestas concretas con el con la con la estructura por la parte de

formación 12 de la Net pero planeta en particular y a la misma vez la propia comisión directiva decide mantenerse en la universidad Mira que eso llegó hasta dibujos o sea con el ministro personalmente de la comisión directiva en ese marco concretamente un día Wilson Neto salíamos de una reunión y me dice “Cecilia necesitaría hablar contigo” cuando podemos... Tenemos que tener en cuenta que las reuniones no tocaban estrictamente programas propios si no esta nueva institucionalidad y me plantea que en el marco de las de los FPB de la formación profesional básica la gol al futuro un proyecto que era reciente en ese momento y que estaba directamente vinculado al Ministerio de supongo que en ese momento era deporte tú Habría que ver De cuál es lo que hoy es secretaría de deporte o lo que en otro momento fue Comisión Nacional de Educación Física ese proyecto tenía uno de los Pilares era el la continuidad educativa de los jugadores de la ya digamos que dentro del sistema competitivo deportivo de fútbol séptima, sexta, quinta en ese panorama querían conseguir una propuesta que permitiera la reinscripción de jugadores y él no abandono. Entonces en ese paquete que a la UTU demanda gol al futuro un trabajo conjunto para generar una propuesta dice nosotros no tenemos tradición en educación física pero es que no tuvieron nada pero de verdad no tenían como si tuvieran que armar un programa de carpintería de mecánica no tenían capacidad crítica para ser el actor que respondiera hasta dinámica Aunque la propuesta sí era una propuesta de nivel medio está entonces comenzamos invita al ISEF a trabajar juntos en eso el convenio que yo te paso el acuerdo dice cdtp que vendría a ser acuerdo porque en el Macro esa ANEP-UDELAR Ah entonces esto es un acuerdo por esto se vincula el FPB empezamos a trabajar estas tres puntas el gol al futuro ctp y consejo educación técnico profesional e hice se genera un grupo de trabajo que inicialmente eran Paola y Juan por ISEF.

Por el otro lado y se elabora o sea El isef en ese equipo es quien escribe el FPB bueno para llegar a eso esa conversación con Wilson fue sobre final de año y él me da lo que serían los

currículos tipo de FPB y EMT está o sea ¿cómo se piensa esto? Cómo la UTU venían incursionando en modificar su sus Pilares educativos O sea no los Pilares el pilar educación y trabajo pero modificar y hacer por áreas de conocimiento entonces a partir yo me voy cuando vuelvo lo converso con comisión directiva comisión directiva Define apoyar esta línea de trabajo conjunto a lo cual ahí recién se convoca a docentes para y aparecen Juan se queda un grupo de trabajo Yo trabajé bastante directo porque no es de 17 ahora la dirección no tenía casi equipo no había casi gente para hacer o sea que yo voy buscandote cosas tengo trabajar con el borrador de Juan y Paola y hacer comentarios o sea pero de alguna manera mi rol era directora dice y el equipo que trabajaban eran Juan y Pavón está pero bueno era todo muy todos en ese momento de ahí sale el FPB del cual le dicef escribe el FPB en esa comisión pero era verdad que quien podía escribir un currículum en ese momento vamos nosotros en ese mismo escenario empiezan todos los trabajos con la uno que termina en la creación del FPB en que dice el mismo participe de los llamados al personal a los docentes que dice el mismo participe de una demanda No pero en el trabajo conjunto nos dimos cuenta que vos podías hacer en Uruguay en ese momento el FPB de electrónica y pasabas hacías primero segundo y tercero que tiene la característica es que son semestrales O sea que son seis trayectos o así hacen de cuatro trayectos o sea es un realmente un programa de reinserción entonces tiene más corto más largo según lo que cada en ese panorama cuando salían del último trayecto del FPB ingresaban a cuarto del Liceo de secundaria sin ningún problema y no tenían educación física ningún trayecto del recorrido te perdimos cuenta que si vienen obligatoria la educación física en Secundaria se habían o había pasado inadvertido ese escenario Por lo cual también afecta indirectamente aunque no trabajamos directamente en eso afecta la pertinencia de la educación física en los otros programas que no eran específicamente sobre deportes ya que venimos como engrosando el trabajo conjunto.

A este a ese trabajo conjunto se le agrega que, yo no sabía, en un momento la comisión de representantes, o sea la comisión de deporte del senado, llama a sala a una reunión a la Universidad el que va es el prorector de enseñanza. Para esta reunión me ponen de antecedentes, el prorector que era Calegari¹⁹, que venían teniendo problemas, ya desde el período de Delia²⁰, porque una vez que entramos a la Universidad la Tecnicatura en deportes pasó a tener la exigencia de sexto terminado, bachillerato. Eso generó como una especie de proceso de un par de años en los cuales se hicieron como cursos...no sé llamarla de nivelación; yo cuando entro eso se cerraba, porque la Universidad había hecho con Delia un paquete a tiempo, a término para atender en ese proceso de inserción... Mirá que yo entro al ISEF y se termina el título inserción y la comisión de inserción porque ya tenían una directora electa. Entonces esto me entero que había tenido un montón de problemas que había habido conflictos importantes entre la dirección de ISEF y el gremio de futbolistas, el gremio de entrenador o sea de todos ellos porque en realidad por el problema de cómo abandonan los estudios los jugadores de fútbol no tenían... o sea para ellos entrar con sexto era a una complejidad los dejaba por fuera del sistema educativo.

Entonces, bueno tengo esa reunión para la cual un poco me comenta que alegar y vamos a Calegari y yo una experiencia interesante en el Palacio legislativo de esas que tuvo muchas Delia pero yo tuve esa y alguna más alguna Pero y ahí me entero un poco de varias cosas de la demanda de Rivera de falta de profesores O sea que la la comisión rondó por estos dos temas en el trabajo que teníamos con Wilson soy yo la que lee pero yo en primera persona ni siquiera dice la que le digo a Wilson bueno Wilson cuando vos me diste antes de que entráramos a trabajar en FPB los dos libros me pareció muy interesante el bachillerato tecnológico Por qué no pensamos una dimensión de continuidad educativa en la que si bien no cubrimos todas las

¹⁹ Dr. Luis Calegari

²⁰ Mag Prof. Delia Chiappini

propuestas que tiene la UTU para lo que sería la enseñanza media sino sólo el FPB tenemos FPB generamos una un EMT, una enseñanza media tecnológica Y eso se engancha o con la licenciatura con la tecnicatura y desde el primer momento le dije es continua educativa no una preparación de ingreso a ISEF para que los que salgan de acá ingresen directamente porque eso corre por otro problema que le dice tiene hace muchos años que no lo podemos trasladar a este problema Entonces Bueno lo que sí puedo decir es que si lo hubiera patentado del EMT ya me podía dejar de trabajar tranquilamente no le sigue creo que los currículas las ideas no se patentan en la educación

Pero de verdad Salió muy digo tuvo... sedujo muchísimo pasó a ser en algún momento la propuesta de enseñanza media tecnológica a la que se anota más jóvenes. Entonces no fue poca cosa en ese escenario durante el camino hubo ruidos primero porque la auto estaba también en su propia posicionamiento en relación a secundaria en su propia posicionamiento en esta cuestión de áreas de conocimiento en un empuje muy fuerte de El ITS que sí había salido en una serie de proyectos con la universidad de tecnólogos que son congestionados y eso sí los conocía porque que gestaban desde la comisión mixta ANEP-UDELAR.

Entonces yo escuché hablar de los tecnólogos la idea de largar una licenciatura común como es la de fue primero Melo y hoy está en Rivera la licenciatura en educación física fue producto de participar había tecnólogos que son el eslabón anterior en términos de carrera de grado y nosotros postulamos la licenciatura ya que con en la mixta surgieron muchas cosas de trabajo conjunto yo ahí lo que te querría decir es esa idea le parece bien a Wilson a mí me surge básicamente por este agujero que quedó entre básicamente con la tecnicatura en fútbol en Montevideo está le permitía un acceso a la enseñanza media tecnológica a todo el que quisiera y eso tenía sus sentidos y era una propuesta de calidad educativa por las propias principios de

la de la de la UTU no. O sea era la idea no era que el que hacía deporte, y eso me preocupe, solo pudiera entrar al ISEF sino que entraba dentro de una propuesta de bachillerato que accedía a completar los estudios y eso era seductor como propuesta educativa mayor en Uruguay, otra forma que pudiera llevar a la continuidad educativa en general.

A nosotros nos permitía generar esa propuesta que también solidificadas propuestas en materia educación física entre ANEP Y UDELAR cuando estábamos diciendo no vamos al lugar y a la misma vez nos resolvía un problema que era la dificultad de los técnicos de fútbol y de los jugadores... Mejor dicho los jugadores de fútbol cuando quieren hacer la técnica captura ese agujero que había generado, ya te digo a mí no, conflictos importantes.

Es ahí donde coloco esta propuesta y empieza a caminar a Wilson le parece bien ahí ya no está Paola empieza a María Rosa y bueno y después tuvimos algunos ruidos. Cuando yo termino mi gobierno y empieza Paola surge también la idea de una tecnicatura en recreación común, empezamos a tener ruidos porque por un lado ellos vieron la riqueza de... O sea la demanda del bachillerato en deportes y el cuello de botella del ingreso ISEF y a la misma vez quisieron hacer su propia técnica durante deportes entonces aquella continuidad educativa empezó a tener algunos ruidos con nuestra propia tecnicatura la misma vez la Uff estaba proponiendo sus propios cursos de técnicos todos por debajo de la carga horaria nuestra. Pero no por debajo de las propuestas de la UTU entonces esa ordenamiento que habíamos intentado desde el principio de una continuidad de la formación en educación física pero fundamentalmente la formación en deportes empieza a hacer ruido el currículum inicial del bachillerato en deportes se hace con escritura desde dice fuertemente en equipo con el otro la revisión y transformación del FPB se hace como parte del equipo de trabajo conjunto la transformación del EMT deporte en deporte y recreación ya no se hace con ella ya no se hace ya estaban los dos currículos mira que le mete estábamos todavía terminándolo y no había entrado aprobación de del Consejo de Educación

técnico profesional cuando ya había privados que estaban esperándolo para abrir el año siguiente o sea desbordó para la para la UTU fue en números marcar un año en el que tuvieron más inscriptos que y este esta fue una propuesta que funcionó muy bien tenía sus ventajas de un lado y otro y creo que con que el mayor problema que nos enfrentamos es que fue el diálogo dentro de instituciones en esto del cuello de botella del ingreso del instituto y otro problema en el que habiendo estado por fuera porque habla el futuro empieza a no estar como activo el FPB y el EMT pasan a ser propuestas que no fueran estrictamente para gol al futuro sobre todo el FPB por eso propusimos que no fuera sólo de varones y de fútbol que esos jóvenes tenían que mezclarse como mujeres con otros estudiantes ahí nos aceptan esa publicidad FPB queda no solamente con gol al futuro pero cuando hacemos el EMT ya estaba la federación de básquetbol haciendo sus cursos técnicos y tuvimos algunos momentos difíciles, muy difíciles, en que había que colocar un perfil de egreso que tuviera un lugar laboral, porque eso está como clave en los cada una de las formaciones de la de en cada campo no mecánica bueno el que sale de un FPB para En qué puede trabajar el que sale un EMT en que puede trabajar cuando quisimos poner ahí un mojón ordenado según las formaciones que existían ahí tuvimos problemas porque en realidad Está había que ordenar de alguna manera el campo profesional público y aparecieron otros intereses.

Entonces el diálogo de ese perfil fue un diálogo que no fue claro adentro de ese grupo y que pasó a ser una decisión entre la el Ministerio y ahí se metió recreación ahí se metió colocarles otro lugar de trabajo que venía con intereses más puntuales del carácter político en ese momento y la verdad es que para mí eso no quedó bien en ese momento yo no sé tendría que mirar ahora cómo están funcionando los egresados Pero había como una idea de colocarlo en los primeros niveles que ya

la federación tenía o sea esos en los que no hay que entrar con cesto terminado a la federación de básquetbol que ya que podés dirigir los más chicos no es lo que más nos gusta a nosotros pero entraban un ambiente laboral que le permitía engancharse con propuestas privadas y públicas que el Uruguay tenía para seguir estudiando pero a la misma vez decir bueno está apto para esto si al estado le dice que puede trabajar en esto y ahí me parece que la Federación es más fuertes no acompañaron y el Ministerio no hizo la fuerza política de colocar esta propuesta en términos de perfil de egreso laboral claro. y

Bueno hasta ahí es lo que yo te puedo contar porque fue de las reuniones más fuertes. Después llega Wilson cambia para el CODICEN y agarra... me tendría que acordar el nombre de ella... y empieza Paola²¹ a conversar con la que quedó como presidenta (no me sale del nombre, de repente después me acuerdo). Y bueno, y ahí entran otro tipo de problemas y de cuestiones y ya ahí creo que es Paola la que puede decir como siguió el vínculo, Qué pasó con la Tecnicatura en Recreación, si el pasaje del EMT a ser Deporte y Recreación tuvo que ver con un grupo de trabajo que estaba hablando de la Tecnicatura o fue algo que de entrada hemos dicho que no que era no vamos a hacer un EMT en educación física acá entonces meter recreación era mezclar una cuestión que desde el punto inicial era si queremos ordenamos la formación en deporte. Y la verdad es que creo que ahí se dieron el crecimiento desbordó opiniones, intenciones, creo que hoy en día la UTU tiene profesores y propuestas muy ricas que son producto de esa época. Y bueno y es quien tenía que empezar a opinar porque no podemos obviar que el currículum el trabajo fue conjunto, las ideas surgieron de ahí, pero el currículum como tal es el auto algún documento que yo te puedo decir de esa época creo que el acuerdo es del 2010 que el trabajo podés tener buscando yo más de una vez en entrevistas que me han hecho por este tema le he dicho a los estudiantes Qué documentos hay que uno puede decir son

²¹ Paola Doglioti, asume la dirección de ISEF entre 2013 y 2018

documentos públicos claro obviamente convenio de acuerdo pero cada año la universidad nos exigía por lo menos mientras yo fui directora una memoria anual que se publicaba junto con todos los servicios la memoria anual del 2010 tiene que hacer alguna referencia al FPB yo creo que la que te voy a poner ahora en el chat es la memoria anual del 2011 que claro vas a encontrar poca cosa pero como fueron cosas importantes en el editorial de la memoria todo eso hay que hacerlo con una cantidad de caracteres que te daban obligado no podías escribir millones y te daban cuadros en los que tenías que poner determinada información pero todo decano director tenía que iniciar el informe quedaba para esta memoria anual de la universidad con una editorial entonces en mi periodo en los editoriales seguro aparecen un año el diálogo con el FPB porque el proyecto de dirección decía abrir el diálogo con las otras instituciones de Educación Pública entonces Bueno vas a encontrar en un año el FPB en otro año entre medio de otros proyectos destacados del EMT y en otro año más vas a encontrar destacado la licenciatura conjunta con el consejo de formación en educación. Claro, acordate que en ese periodo se crea el Consejo de Formación en Educación²². La ANEP tenía Secundaria, UTU y Primaria no tenía estructurado un consejo de formación en educación esos productos de la de ese proceso A partir de la Ley de Educación entonces sobre el final Supongo que la del 2013 debe estar la licenciatura como proyecto conjunto

O sea son esos tres mojones que yo durante mi gobierno trabajo con la educación pública con lo que podría ser ANEP nada más allá de los que se hagan con la universidad con la otra

²² **Artículo 157**, Ley de urgente consideración, **Ley N° 19889** de 09/07/2020

(De la formación en educación).- La formación en educación para los niveles inicial, primario y medio estará a cargo de un **Consejo de Formación en Educación** de cinco miembros designados por el Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública, según la normativa que este órgano establezca. El Consejo Directivo Central también designará a uno de esos cinco miembros como presidente del Consejo de Formación en Educación, el que integrará el Consejo Directivo Central con voz y sin voto. Se designará un consejero docente y uno estudiantil mediante la elección directa por sus órdenes respectivos. Para la organización de los actos electorales previstos en este artículo intervendrá la Corte Electoral.

Este artículo dio nueva redacción a: Ley General de Educación, Ley N° 18.437 de 12/12/2008, artículo 62.

institución terciaria fuerte porque evite esa recién se armaba no y estaba en su negociaciones con la UTU porque la porque evite ese realmente tenía hasta presupuesto que discutir con la UTU porque el trabajo y todo lo tecnológico ahí en los tecnólogos todo eso se mezclaba con el ITS Entonces no con el instituto de Educación entonces ahí la verdad es que el último tiempo fue ya se había creado, Edith estaba de presidenta del Consejo Formación de Educación²³ y formando a mano con ella que surge la licenciatura como proyecto conjunto cuando el ISEF el en el 2012 creo el CDC vota por unanimidad la permanencia del ISEF

O sea yo estuve durante todo el gobierno hasta que se vota eso y en ascua porque hasta para dar los presupuesto era este presupuesto se lo llevará ISEF se quedará dos gobiernos después el tercero este no así sigue sin exigir eso de educación.

Pero bueno la votación del CDC marcó un antes y un después porque a partir de ahí ya no se discutía que le hice fuera de ningún otro lado es después de eso que también se consolida el el hacer esta propuesta conjunta a nivel de licenciatura es distinto a pensar una propuesta como lo fue el EMT que de alguna manera fuimos demandados como institución de referencia de la educación física del deporte en Uruguay o sea ahí fue que nos demandó Wilson en ese momento hoy Supongo que tiene una estructura como secundaria porque la propia demanda del FPB y del EMT sobre todo han generado contratos docentes toda una estructura funcional adentro del auto.

Pero mirá que hasta fallamos los primeros docentes en el tribunal estábamos en los primeros docentes, armando el perfil para llamar estuvimos nosotros o sea así un poco fue esa primera etapa

Entrevistador: Al momento de su creación, ¿Se consideró preparatorio para alguna carrera en particular? ¿cuál es el perfil de egreso que se pensó para los estudiantes del bachillerato?

Entrevistado: De verdad, más allá de qué enseñanzas media tecnológicas funcionan mejor o peor yo tutoría una tesina de estudiantes que siguieron más que nada y el EMT... o sea uno de los estudiantes era adscripto del Elbio²⁴. El Elbio tenía el EMT y su preocupación era Cómo se consideraban las matemáticas cada una de las otras Materias si los profesores exigían más o menos cuando era el hombre en el helio O sea la perfecta el estudiante Este que era escrito del nervio sentía que los profesores les exigían menos a los estudiantes del EMT deporte del Elbio que a los que hicieron por ejemplo científico humanístico del eso le dije mira eso no te vas a poner a estudiar el helio Pero eso le interesó y ellos hicieron como todo un estudio de en uno sobre el EMT en uno de los de los de la Sub y una de las cosas que sí seguimos de cerca es que bueno algunos se meten en funcionar mejor que otros en el caso nuestro mensaje de la primera etapa que el grupo de trabajo también evaluó la primera implementación funcionó mucho mejor En aquel momento en el interior que en Montevideo. El primer intento del EMT funcionó mejor en el interior que en Montevideo. Digo, por la cantidad de alumnos que egresaron, por la cantidad de alumnos que asistían a clase, por cómo eso constituyó una propuesta educativa enriquecedora. Yo voy a sostener que en ningún momento ISEF se metió en el EMT para hacer públicamente una formación en deporte y esa fue una cosa que nos preocupó siempre la idea era hacer formar parte de una propuesta que formara para entrar a medicina si querés porque la UDELAR ya había avanzado a que vos haciendo ciertos créditos venga desde la orientación que vengas puedes entrar entonces que no fuera de segunda entonces una prioridad de esto. Más allá de cómo después de por dos y estos chiquilines se les prometió no de dónde salió que iban a poder entrar directo no sé pero un Pilar del asunto era continuó educativa porque así había

24 Colegio Elbio Fernández

llegado el FPB no era para que la gente se forme desde primero de liceo en deporte, era porque los FPB ponen un área tecnológica en diálogo con las áreas de conocimiento: matemáticas, química y física como un área, informática como un área, historia.

Entonces no era formar a alguien mal y tampoco de segunda pero sí esa continuidad y en el caso de que te mete lo mismo tenía que tener la calidad en cada una de esas áreas en nuestro trabajo fuimos como después yo no sé si eso se respetó tanto en el en el currículum un espacio de taller un espacio de tecnología y el currículum que tratamos de colocar para tecnología era un currículum que discutiera el deporte como objeto del punto de vista crítico.

Entonces creo que después yo tendría que hoy ver cómo está todo eso pero en ese momento me acuerdo que hasta Domenech decía que la fundamentación que habíamos hecho era demasiado complicada. Claro la fundamentación llevaba a tomar al deporte como un fenómeno cultural. Me acuerdo que yo había hecho un taller hace muchos años con Adriana de encargada de área sobre deporte y parte de lo que aparece ahí se sacó porque yo me acordaba que lo había escrito está escrito palabra por palabra por mí sacado de ese taller por eso te digo que hasta trabajé directamente y también te digo que voy a estar un artículo de Paola porque uno no sabe quién escribe qué Y Paola eso que quedó en el FPB en la fundamentación lo puso en un artículo yo tengo todo el documento en la previa pero no me robó... Nada es que esas cosas pasan. Y de verdad, nos parecía seductor que hubiera un espacio en alguno de los currículos de enseñanza media en las que aparece la enseñanza del deporte donde se trabajarán ciertos problemas que tienen que ver problemas en términos teóricos no problemas porque para nada vas a hacer un currículum para caerle al deporte sino para mirar ese objeto. Yo me acuerdo, yo siempre decía el deporte “es una cuestión seria” y me acuerdo de estar en más de una inauguración iniciando mi disertación con eso por qué porque de verdad ya podemos decir que un acumulado de producción de conocimiento quizás la sociología del deporte fue la primera que lo colocó Qué

bueno que tiene que ver con un consumo de masas que tiene que ver con una apropiación del tiempo libre a veces a crítica...

Entonces era importante tener un currículum en la enseñanza media que pudiera sí darles muchas horas de diferentes deportes de él pero que también tuviera elementos de ese tipo puestos en tensión con los jóvenes y para eso estaba buenísimo el diálogo con las otras áreas porque los otros profesores en teoría en el currículum trabajan lenguaje matemáticas de la mano del área tecnológica en cuestión. Entonces está buenísimo pensar que eso podía salir si hoy sale mejor o peor según la creatividad según el equipo docente de cada lugar, no lo sé. Pero era el único currículum que posicionaba un egresado de la enseñanza media que pudiera consumir el deporte por gusto, pero con ciertas perspectivas de discusión teórica que habían estado en su currículum. Entonces eso sí te lo digo es se discutió bastante. Y quizás no fuimos un poco arriba porque la cosa no sé hasta qué punto quedó igual la fundamentación en las siguientes versiones porque este discurso de reformular no sé si igual quedó bien quedó con este peso en el EMT y se achicó en el FPB. No lo sé. Pero parecía como una mirada compleja del deporte para instaurar en el en los docentes que entraban un que no tenía tradición de venir discutiendo estas cosas y nosotros le propusimos a Domenech y ahí digo que lo hice yo estaba directamente en esa comisión una continuidad de trabajo a nivel de formación de los docentes. Y eso, no sé hoy, pero recuerdo directamente a donde ellos contestando que la UTU ya no necesitaba la continuidad del trabajo en equipo con ética. Pero eso creo que viene de rencillas anteriores en las que yo no estuve del cambio del plan 96 al 2004 en el que Domenech estaba de encargado de la orientación de deporte el plan anterior tenía orientación recreación orientación deportes y tenía prácticas docentes. Entonces él estaba claramente ubicado en ese lugar y cuando cambiamos de plan, entre comillas se queda sin trabajo o sea yo solo conozco por las repercusiones ni ahí estaba de directora ni nada por el estilo entonces su vínculo con el ISEF si lo tomas a título personal puede haber sido complejo

es seguida porque calculo que a nadie le gusta o sea cambia un plan y yo ya no tengo trabajo yo me pongo en el lugar de él pero el vínculo entre Y ser

UTU fue un vínculo en el cual la UTU ganó mucha propuesta de ese bingo y hubiera estado bueno continuar la formación pero cuando yo digo continuar la formación es porque hay un congreso a nivel nacional en el que presentamos nos piden que hagamos una disertación presentamos en el Antel Arena y formamos parte de la publicación que saca ese año la UTU había como un escenario para que el departamento de deportes y para que dice continuar este proceso de empoderar esta oferta educativa que tiene muchas horas de deporte y también que eso se acompañara de un diálogo formativo con el equipo con los docentes que iban entrando a tomar una propuesta de esta naturaleza y yo no sé si eso durante el periodo de Paola continuó Pero recuerdo la UTU de cerca de ISEF de Malvín Norte esa reunión en la que bueno

Aparentemente ya lo que podía aportar a iniciarse estaba aportado que había sido básicamente la idea del MP y todo y los dos currículos formalmente mucha escritura desde Paola, de María Rosa, de Juan, claro. Entonces me parece que hubiera estado bueno seguir trabajando juntos ambas partes en esa continuidad educativa. La tecnicatura y al estado en sí tener organizados esos recorridos inter institucionales era importante y darle fuerza conformaciones continuas en diálogo también la junta que hasta ahora no hemos podido hacer práctica docente ahí. O sea, es una pena para una para una cosa que en algún sentido funcionó y funciona. Entonces ese diálogo funcionaba ¿por qué cortarlo? Pero bueno ahí siempre te pasa que depende de personas y también depende de momentos de las instituciones de las propias desafíos que las instituciones tienen que hacer porque también tienes un montón de jóvenes que están terminando y quieren ir a estudiar y no tienen dónde no entonces hay que entender también como cada institución tiene sus propias responsabilidades y carga con la frustraciones de sus propios estudiantes. Entonces no lo quiero dar como una culpabilidad de nadie, eso pasó claro. Otros fueron teniendo otra versión y es entendible porque parado desde cada lugar los desafíos a mí como parte del

Estado me da pena que continuado trabajando las dos instituciones juntas porque había habido frutos útiles para el Estado de las dos instituciones juntas claro. Pero está nadie es culpable y no es matar a alguien por eso pero es una pena porque es importante seguro

Entrevistado: En tu opinión ¿cuáles han sido los fundamentos generales de la propuesta educativa de UTU en relación a los bachilleratos tecnológicos? En la elaboración de la propuesta curricular de los bachilleratos ¿se tuvo en cuenta un análisis previo de los fundamentos educativos generales de la UTU?

Entrevistado: Cuando empezamos el trabajo conjunto, yo me llevo los currículos. Me acuerdo en la playa leyéndolos y probar el libro amarillo tuve que involucrarme mucho con la noción de trabajo la fundamentación de esos currículums se apoya mucho en Figari está ahí conocí toda la dimensión filosófica de Figari y también el peso del lugar con el cual se comprende la noción de trabajo ahí cuando le presento la iniciativa que parecía un poco descolgada para ISEF, que tenía problemas presupuestales, que estaba complicado en un montón de cosas. Presento el valor no solo del diálogo interinstitucional sino de la relación trabajo tiempo libre que es propia de la de la fundación de la educación física del lugar que es la educación física y cómo se sostenían estas esta idea de alfabetización que tenía el auto el gran discurso de la UTU es la alfabetización. Entonces, bueno ¿Cuál sería la alfabetización de la educación física? De ahí que el artículo que con Ana escribimos y ese compromiso que tuvimos con Wilson de presentar el área educación física para dentro de la UTU para agregar la comunaria más y si uno mira el libro que edita la UTU nos

colocan el área porque ya estábamos con área de conocimiento corporal bueno alfabetización corporal y el artículo que tenemos que escribir es básicamente de alfabetización corporal y entra de esa manera. Porque, acordate lo que te decía los FPB de las otras orientaciones, no tenían, entre comillas, alfabetización corporal desde ese lugar es que hacemos el artículo con Ana eso

es un material que está publicado que hacemos el participamos del Congreso con nuestra disertación y había invitados de la Universidad para alfabetización matemática, alfabetización lingüística, etcétera. entonces como dos pilares importantes ahí el desafío de pensar en el marco del sistema educativo la idea de alfabetización y la idea de pensar el binomio de Educación-Trabajo. Pero pensarlo con resortes teóricos importantes. El comienzo de ese libro tiene el marco teórico que sostuvo esta esta idea de hacer currículums por áreas que responden a alfabetización entonces toda la parte que tiene que ver con una pedagógica integrada por áreas porque es un poco la pedagogía que sostenía estos currículums que la UTU y va llevando. En aquel momento estaba Marcelo Ubal como principal referencia, como académico de resorte y hay toda una lectura con varios autores de qué entiende por alfabetización, por trabajo y por lenguaje. En ese marco entonces los currículos están hablando de alguna manera como pensar un currículum de, en el caso nuestro, de deporte que combina la educación con el trabajo en términos tecnológicos. No educar para el trabajo solamente. El trabajo es un pilar de una propuesta pedagógica. Esto la UTU lo tienen muy claro. Entonces es armar un currículum donde el problema tecnología-trabajo, en el caso nuestro incluido tiempo libre ¿por qué? Porque nuestra historia incluye la relación trabajo-tiempo libre, pero era realmente muy interesante pensarlo desde ese lugar entonces los currículos se arman con ese resorte pedagógico y es y por eso decía ojo cuando dialogamos acá porque teníamos ahí mucha cosa para aportar. Y por eso te digo, que no podía quedar el perfil de egreso sin declarar no porque tiene que ver con un lugar particular por un que es la UTU con su propia lógica de la relación educación trabajo. No es educación para entrar a un campo laboral no es el discurso neoliberal de formemos para que trabajen en este lugar no es un punto de partida teórico que se sostiene desde Figari y cuál es el lugar. Si quieres hasta dignidad. Cuál es el lugar de la relación entre educación y trabajo total y como eso también estuvo desde el comienzo como un desafío en la propuesta. El otro pilar era como pensar alfabetización en educación física y alfabetización deporte Esa idea de una

alfabetización corporal está porque ese es el área que quedamos por más que después en la tradición de la educación física tome cultura física porque claro la UTU en las propuestas que tenía educación física tenía documentos que de época que estuvieron vinculados a llamarle cultura física, pero fue en el primer momento. Fue todo un tema pensar un currículum de la educación formal obligatoria de nuestro país que tenía esta idea en el marco de Educación Física como alfabetización corporal y en el marco de la propia cultura relación educación trabajo

Entrevistador: ¿Este artículo lo tienen publicado?

Entrevistado: Sí. Es el libro que publica el auto en el marco de nuestro trabajo conjunto en realidad es un es un libro que la hace cuando hace ese congreso en el que quiere con le pide a diferentes figuras por ejemplo estuvo. Ay ¿cómo se llamaba? Este en matemáticas o sea cada uno tiene algún “capo”. Y a nosotros, en aquel momento Wilson nos dice si podemos participar nosotros. Había que hacer un congreso en el que trajeron a los diferentes profesores del interior. Se hizo en la torre de las comunicaciones y tenés que presentar tu área de conocimiento y a la misma vez escribir un artículo a partir de eso que se publicaba en un libro que se publicó como homenaje a Castro, al educador. Estaban todas las áreas (de UTU) Nosotros escribimos una posible alfabetización corporal qué caminos es ese pero el currículum de ellos. ¡Ojo! Mira que yo lo que te digo es que también mirar las bases de la propuesta educativa que ahí se estaba colocando. No digo que según tu trabajo tengas que meterte con esto. Lo interesante es leer el prólogo del libro y la fundamentación de Marcelo Ubal, en términos generales para entender el encuadre. Aunque es viejo, tiene que estar publicado. Te mando foto de todo.

Entrevistador: ¡Muchas gracias!

Entrevista 3

Entrevistador: ¿Cuál ha sido su trayectoria dentro de CETP?

Entrevistado: Todo surge, en la creación 2011, del Área de Cultura Física. Le proponen a Daniel, Landoni consejero de UTU levantar el Área. Educación Física, era un área de 2 horas.

Landoni, creía en la Educación Física como un medio integrador.

Daniel, pasa a formar su equipo de trabajo. Él pasa de me pide a mi docente de secundaria efectiva y a otro profesor que es Gonzalo Pereira, un profesor veterano. A partir de ahí conformamos el equipo de CULTURA FÍSICA. Yo era parte del equipo. Quien gestionaba todo era Daniel Domenech, empezamos a recorrer el país. A dejar redes con todos los actores que tenían que ver con el área. Y desde ahí vamos viendo las necesidades.

En el 2012, empezamos a tener conexión con el ISEF a través del FPB de deportes. Son cursos de ciclo básicos, para mayores de 15 años. FPB de deporte con 20 horas de taller, en este caso era de deporte. Quienes habían trabajado eran María Rosa Corral y Juan Cardozo en la confección de esos planes. Ahí nos involucramos nosotros como área y a realizar modificaciones. De 70 que había en Montevideo, hoy creo que hay 8000. A través de iniciativas de involucrar a los docentes. A través de cursos y congresos, las hacíamos efectivas. FPB, deportes y recreación. Porque antes habíamos trabajado en EMT, 16 horas de taller de recreación. Primero FPB de deportes y después a sugerencia de Wilson Netto, porque no crean un bachillerato de EF. Ahí vamos a pensarlo. Se consultó al ISEF, y ahí se creó el bachillerato deportivo. Se comenzó con 6 departamentos, con 900 estudiantes y ahora se creó en cada rincón del país. Y hay chiquilines que quedan afuera. Terminan ese bachillerato, no lo abandonan.

Entrevistador: Te íbamos a preguntar por compañeros que comenzaron con el proyecto.

Entrevistado: Gonzalo Pereira. En 2009 nos conocimos en la SND y en el 2011 en la primera que pensó fue en mí y al otro compañero fue pensar en un compañero que conociera a los profesores de UTU, él era el vínculo. Yo venía de Secundaria.

Después como el área fue creciendo y construyendo redes. El equipo en el 2013 y se nombran a dos compañeras más y a otro compañero.

FPB, EMT, Tecnicaturas.

En el Uruguay, no había nada público.

Con un equipo más ampliado con Ariel Castello, Quique Piazza, las asignaturas, los programas, se creó en el 2014 la tecnicatura de Recreación. Uno de nuestros logos, es la educación con compromisos. No era crear por crear sino darle un seguimiento. Compañeros que trabajaron con nosotros para darle una continuidad.

En el 2012, también Daniel, fue uno de los promotores de las coordinaciones con ANEP enseñanza media trabajando en conjunto.

2002, en la Floresta ese vínculo de trabajar los sub sistemas juntos para darle una propuesta y continuidad a nuestros alumnos.

Cuando no lo sugerimos más, se dejó de hacer. Una linda propuesta se construía un montón.

Entrevistador: ¿Para el diseño curricular era el mismo equipo de trabajo o recurrían a otra gente?

Entrevistado: En la tecnicatura, esos actores y también la inspección de turismo de UTU. Ellos tenían una tecnicatura ramada de UTU y nunca salió, para deportes Náuticos invitamos a Marcelo Ambrosio, una persona con experiencia. Mauricio Arévalo dependiendo del tema y del curso invitábamos actores de UTU.

Para el EMT, estaba Daniel, yo, gente de Planeamiento de UTU. El diseño lo hace planeamiento educativo. De hecho, sale una resolución con el plan y después es anulada por otro. Tenía

portugués, arbitraje, convenio con Federación, tenía como auxiliar. Luego se modificó. El idioma sugirió que fuese inglés.

Entrevistador: ¿Hoy estás en UTU o no estás?

Entrevistado: El equipo fue creciendo. Gonzalo Pereira, se trasladó a Mercedes.

En el 2017 quedo Daniel y yo. El equipo creció, asistentes técnicos donde hay bachillerato de deportes. Y también surge el coordinador del centro que tiene un perfil de gestor. Referentes, coordinadores, asistentes. Esta estructura es necesaria.

Luego se comenzó a realizar llamados, año a año pueden volver a elegir.

Se hizo un llamado, y no pudo participar de ese concurso Efectividad Grado 3 de UTU, no se le permitió concursar.

Entrevistador: Al equipo de investigación le interesaría conocer los principales aspectos estructurales del proyecto, esencialmente la dimensión administrativa -roles, lugares y posiciones-, la dimensión pedagógica - perspectivas político educativas y la intención académica, esencialmente si se considera como un bachillerato de orden propedéutico como secundaria o si pretende vincularse directamente con el campo laboral.

Entrevistado: Antes de abrir un bachillerato hay que hacer unas gestiones. Ejemplo: lugar cerrado, asegurar no solo docentes del Taller sino de resto de las asignaturas, demandas del bachillerato. Como es sabido no hay gimnasios en las utus, se busca a través del Referente Departamental (RED) en clubes, plazas de deportes. Quien cumple el rol administrativo, es el RED que se vincula con la dirección de la Institución.

Hay 20 RED, porque Canelones tiene 2.

El área de primeros auxilios. El área de psicología. Estas las habilita la inspección de EF. Tenemos que asegurarnos a través del RED, se consiga los docentes para dar las asignaturas.

Entrevistador: Entre el Red y el profesor de E.F hay algún otro cargo.

Entrevistado: El coordinador de centro y luego viene el asistente En algunos casos existe uno de los dos. El asistente se crea con 20 horas para que esté atento a las necesidades de los espacios, materiales. Tratábamos de comparar los mejores materiales. Pero igual, hay fondo para las escuelas y ahí es el referente que busca que ve que hace falta. El asistente también puede cubrir esa hora para que los chicos no se queden sin clase.

En 2do año de Bachillerato, tienen campamentos, había que coordinar, financiar ese campamento. El asistente colabora todo eso. El coordinador hace todo eso, pero no cubre esas horas. Gestiona a través de los docentes, auxiliar (un segundo docente). Puede sugerir evaluación a la dirección, calificación anual.

Asistente, es por cantidad de estudiantes.

El RED, se mueve por todo el departamento.

El asistente surge por esa necesidad de coordinar el centro. El cargo que tenía la UTU, era de asistente. Hay asistente en todas las áreas.

Nosotros teníamos que adaptarnos. Hay un perfil de cultura física para ese cargo: coordine con la inspección de cultura física y que coordine campamento.

El coordinador surge después. La UTU, ya la tenía. Y pedimos un coordinador de Cultura física.

Entrevistador: El coordinador, ¿es organizativo, logístico, administrativo no es técnico pedagógico que vista las clases?

Entrevistado: Ojo, puede sí. Acompañar. Visitar. Este profesor no viene nunca. Ahí va el coordinador y puede dar sugerencias, está habilitado administrativamente.

Entrevistador: ¿Cuál es la intencionalidad académica del bachillerato, se considera preparatorio para alguna carrera en particular?

Entrevistado: Dejar bien claro, que la intención no es que salga un profesor de EF.

La intención es que: salga con un nivel aprobado y que tenga la voluntad, intención de poder continuar. De hecho, nosotros ofrecemos esa intención de nivel terciario.

Si, quiere terminar su ciclo, pero no quiere seguir con EF.

Que los jóvenes se mantuvieran y pudieran culminar el ciclo y que se sintieran motivados. Que tengan la intención de seguir formándose, como personas que puedan seguir construyendo en sociedad en familia, con un trabajo.

Entrevistador: Nosotros, queríamos saber ya que en la historia de la UTU el que sale es para el trabajo, directo al campo laboral y secundaria es para seguir formándose.

Formación Terciaria, convenios para poder acceder.

Entrevistado: En un principio lo podía recibir cualquier organismo que no tuviera una formación específica. Podían hacer el IPA, Ciencias Sociales, no podían hacer Medicina, Nutrición, Ciencias. Entonces hubo que hacer gestiones, Planeamiento educativo tuvo que hacer las gestiones. Carreras técnicas de medicina. Cuando surgen esos inconvenientes, los estudiantes se comunican y se hace la gestión.

Sí, no podemos entrar en arquitectura, abogacía que son más específicos. El vínculo está abierto para otras facultades.

Entrevistador: En su opinión: ¿Por qué considera que se ha dado este crecimiento exponencial en estos bachilleratos?

Entrevistado: Yo creo que es distinto y nuevo. Te da la facilidad que hay muchas horas de práctica. Muchos jóvenes vienen en busca de otra cosa, que están haciendo algo productivo. En 3ero tienen que hacer un proyecto, que puede ser aplicado a algo laboral. No a tragar libros. O porque hay un montón de jóvenes que le gusta el deporte.

Pasantías, se han generado convenios con las plazas para dichas pasantías. Ayudantes.

Qué empiecen a conocer el ámbito laboral. Si, quiero seguir trabajando en la plaza como profe, tengo que seguir trabajando. Si quiero ser un profesional.

Entrevistador: ¿Existe alguna articulación entre los diseños curriculares de los diversos bachilleratos que ofrece hoy la CETP? ¿Existen asignaturas comunes a todos los diseños y otras específicas de deporte?

Entrevistado: Mira, eso se encarga planeamiento educativo. Todo bachillerato tiene un bloque de equivalencia que las puedes cursar incluso de secundaria. Las tecnológicas, no, son específicas. Vienen estudiantes de secundaria que aprobaron 4to año, pero para hacer el EMT tienen que hacer el bloque tecnológico. Pierden un año porque tienen que hacer 4to tecnológico.

Entrevistador: En este punto nos interesa conocer el proceso de elaboración de los diseños curriculares, las asignaturas que se incluyeron, el porqué de las asignaturas seleccionadas, la forma en que han permanecido o no cada una de ellas.

Aclaración, en si aparece Didáctica y no es una formación para la docencia. ¿Esas discusiones, como se dieron?

Entrevistado: Claro, sí. Deporte y Recreación. No es una asignatura, sino que es un intercambio. Puede venir gente de afuera a dar alguna charla, podemos hacer que un alumno idóneo, nos transmita sus saberes. Y si el día de mañana, estamos hablando de una continuación, tengo que tener alguna herramienta básica de eso que quiero transmitir. Especificidad. Un proyecto. Yo para realizarlo tengo que tener herramientas. Corre caminatas, adultos mayores, campamentos. Como lo puedo transmitir. Tengo que tener herramientas de psicología, anatomía y conocer el cuerpo. Básico.

Entrevistador: Contenidos que ingresan a cada asignatura. Lo que entra dentro de cada una, cómo fue, en qué se pensaba.

Entrevistado: Se discutió bastante, otro actor fue Wilson Nebril, UTU, AFUTU. Jóvenes, que continuaran en el sistema educativo por eso lo hicimos abierto. Y todos hacen deporte, son deportistas, el Taller de 1er año tiene que ser de nivelación: que todos quieran

hacerlo. Pre deportes. El Taller de 2do año, más profundo en cuanto a técnica del deporte. Y Recreación. El Taller de 3er año, cada estudiante eligiera un deporte. Orgánicamente es imposible. Que el grupo vote y elija un deporte y recreación.

Entrevistador: ¿Cómo es la articulación entre el núcleo común y el específico?

Entrevistado: Los programas que son tecnológicas, el inspector, hace el programa en base a ese curso. Biomecánica, piensa en un programa de biomecánica, pensada en el deporte.

Física en automotriz, cada inspección diseña un programa a cada curso.

Entrevistador: En el caso particular de los talleres, al momento de seleccionar los contenidos que ingresan a cada uno de ellos: ¿cuáles fueron los criterios aplicados?

Entrevistado: Daniel Domenech, Wilson Nebril, en un principio estuvieron compañeros del ISEF, María Rosa Corrales, Juan Cardozo, inspectores de UTU. Psicología, pertenece a un área que es legislación. Hubo coordinación con otras áreas. Proyecto, lo tiene administración. Tienen los 3 años porque a fin de año tienen que hacer un proyecto. Esto no está en secundaria. Esto es innovador también.

Entrevistador: ¿Cuándo surge la idea de agregar la opción RECREACIÓN y cuál es la necesidad que genera la demanda?

Entrevistado: Continuidad. 2012 – 2013 incorporar un contenido de RECREACIÓN. 2014. Sale la tecnicatura. 2015. En un congreso se reformula el FPB, trabajamos en una línea común. Que no sea solo deporte.

Entrevistador: ¿Existe alguna figura que se ocupe actualmente de acompañar a los docentes en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza? Rol de visitar las clases o esa figura no existe.

Entrevistado: Sí, existe es Daniel Domenech, uno solo a nivel nacional. Potestad, de pedirle referencias a los RED. Hacen salas a nivel país, para atender los emergentes.

Sala laboral y de noche una reunión de camaradería.

Entrevistador: Hemos observado que en los diseños curriculares se incluyen sugerencias en relación con la metodología e inclusive con las prácticas de evaluación, sugiriendo inclusive qué será lo que se debe evaluar. En este punto: ¿con qué intención se incluyen estos elementos en los diseños curriculares? ¿Por qué se incluyen esos elementos y no otros? Metodología, Evaluación. Con qué intención se incluyen en el diseño curricular, hablando de Taller.

Entrevistado: Jóvenes, que ya no son 2 o 3 horas de clases. Sino que es un taller que involucra muchas acciones. Si tengo una guía, al docente que toma este curso nuevo ayuda y hacemos algo en común. Hay mucha demanda. De 140 profesores ahora hay más de 600. Nunca dieron 16 horas de taller. 4 horas por día 4 veces por semana. Es una guía para trabajar en un taller.

Entrevistador: ¿Con qué criterios seleccionaron la bibliografía para los diseños curriculares de CETP? ¿Cuál destacaría como “la base” del curriculum actual?

Entrevistado: Olvídate. Yo soy más práctica.

Entrevistador: ¿A su criterio cuáles considera que son las fortalezas y cuáles las debilidades de estos programas?

Entrevistado: En el primer congreso se elaboró un libro, que los docentes elaboraban 8 clases. Se editó ese libro como para tener de apoyo. Ese libro se lo podemos regalar.

Fortalezas: Estilo de gestión. El estilo que Daniel género, de esto de mano a mano con los docentes, los estudiantes permiten este vínculo fuerte y permanezca. Se necesita presupuesto, material didáctico, es una inversión. Esto es al estilo, nos enseñó a trabajar así. Involucrar a los docentes. Debilidades: No contábamos con el apoyo de las autoridades. No contábamos con el presupuesto. Pero los cursos siguen y las direcciones piden estos cursos.

Entrevistador: ¿Qué aspectos mantendría y que cambiaría si hay algo para modificar de estos planes?

Entrevistado: Escuelas específicas de UTU, que le brinde al estudiante un lindo gimnasio y materiales.

Entrevistador: **¿A nivel curricular habría que modificar algo, planes, para que siga creciendo?**

Entrevistado: Sí, hay un tema que está obsoleto hay cursos de actualización, se forman. No sé si modificaría esos planes, no estoy en la práctica. Pero si pasa eso los cursos de actualización me renuevan que son profes idóneos (Gestión, Voleibol).

Entrevistador: **¿Existe un marco normativo que valide la formación del egresado y su posible inserción en el campo?**

Entrevistado: No, que yo tenga el conocimiento no. Ayudante técnico, pero hay que tener una conversación con cada federación. Son pasantías, mientras estudian. Puede haber algún convenio con la IMM en el interior ese estudiante puede ir hacer alguna actividad. No hay nada seguro.

Entrevistador: **¿Existen relevamientos que describen el recorrido de estos nuevos procesos en relación con su alcance, los niveles de egreso y las posibilidades de inserción en el campo laboral tanto a nivel de Montevideo como del interior?**

Entrevistado: Terminar el Bachillerato. Otras carreras.

Entrevistador: Finalmente: **¿Por qué decidieron optar por el concepto de cultura física?**

Entrevistado: Cultura Física, Lamas y otro autor inglés. Daniel, la tiro con una intención. Lo que conlleva la cultura, los hábitos, las costumbres, lo que significa la actividad física. Con todo esto de la pandemia es necesario hacer algo con la familia, con los amigos, el cuerpo, no es que simplemente se le ocurrió a Daniel, sino que quería transmitir más de lo que es la actividad física.

Entrevistador: **¿Qué otros actores del proceso consideras que aportarían a la construcción de este recorrido?**

Entrevistado: Maldonado, escuela técnica. Cerro Pelado. Montevideo, ITS y Paso Molino.

Para preguntarles.

¡Adiós!