



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República (Udelar)
Instituto Superior de Educación Física (ISEF)
Programa de Maestría en Educación Física (ProMEF)

Facundo Berriolo Balay

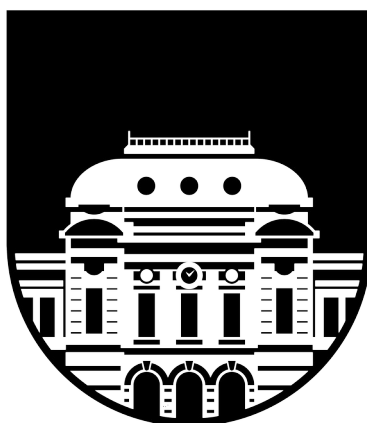
**De sentidos y representaciones. Un estudio de las Prácticas Profesionales de
Educación Física en la escuela desde una mirada de género.**

Montevideo, Uruguay

2025

Facundo Berriolo Balay

**De sentidos y representaciones. Un estudio de las Prácticas Profesionales de Educación
Física en la escuela desde una mirada de género.**



**UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY**

Director: Dr. Eduardo Galak

Co-Director: Dr. Pablo Kopelovich

Facundo Berriolo Balay

**De sentidos y representaciones. Un estudio de las Prácticas Profesionales de Educación
Física en la escuela desde una mirada de género.**

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

Área de concentración: Educación Física, cultura y sociedad.

Aprobada en Montevideo, _____ del 2025.

Tribunal compuesto por:

Prof. Dra. Paola Dogliotti
Universidad de la República

Prof. Dra. Isabel Pastorino
Universidad de la República

Prof. Dr. Santiago Zemaitis
Universidad Nacional de la Plata

*Para todxs quienes con gran esfuerzo, dedicación, valentía y amor transitaron procesos de
práctica profesional.*

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto de investigación y tesis de maestría no podrían haber sido posible sin algunas personas, colectivos e instituciones con las cuales estoy profundamente agradecido y trataré de nombrar a continuación.

A la Universidad de la República, casa de estudios, lugar de encuentro y confluencia de personas, que engrandecen año a año a nuestro país. Institución pública y gratuita que fortalece política e institucionalmente la democracia, con más intercambio, discusión y cogobierno, en pos de una sociedad más justa, inclusiva y menos violenta.

Al Instituto Superior de Educación Física, por ser mi casa de estudios desde que comencé la licenciatura en Educación Física hasta este momento en que me encuentro finalizando el Programa de Maestría en Educación Física. Por ser un espacio de trabajo en el cual me siento cómodo y he podido crecer como persona y profesional desde el 2017 hasta este momento.

Al Centro Universitario Regional del Este, por ser mi segunda casa. A mis compañeras y compañeros funcionarios técnicos, administrativos y de servicio con quienes cuento desde que en 2016 inicié mi trabajo allí, con una pasantía estudiantil siempre la voy a recordar como un antes y un después en mi vida y mi carrera profesional. A Mariana y a Silvia por su generosidad y cariño, por hacerme sentir en casa y acompañarme en el cierre de mis estudios de grado, en el inicio de mi trabajo como docente y en la postulación a mis estudios de posgrado. A Charlie, por haberme recibido allí y con quien desde ese momento comparto una hermosa amistad. A mi hermano Nacho, por iniciar ese proceso conmigo y por acompañarme en la toma de decisiones y en discusiones sobre el porvenir. A mis compañeras y compañeros docentes de todos los departamentos con los que tengo el gusto de compartir en el acuerdo o el desacuerdo diversos ámbitos de trabajo y co-gobierno que me hacen crecer y aprender sobre política institucional. A mis estudiantes, todxs, que me han acompañado desde el 2017 hasta el día de hoy siempre con comentarios de aliento, con cuantiosas enseñanzas y fuertes interpelaciones.

A quienes desde el comienzo de mi trabajo en la Coordinación de Carreras han trabajado como responsables del equipo. A Ismael, Diego y Marcela, quienes con disposición y generosidad me han acompañado y apoyado cada vez que lo necesité. A Cristina por cada espacio de trabajo en equipo, cada charla, por acompañarme en los procesos de concurso con un consejo o comentario y por cada catarsis en el transcurso de esta tesis.

A Franco, por su generosidad en cada charla, en cada llamada y en cada conversación a la hora de esclarecer alguna duda, de preparar algún concurso o alguna instancia académica y por encabezar un proceso institucional inclusivo hacia la consolidación de un programa de posgrado público y gratuito en Educación Física en el Uruguay.

A Eduardo y a Pablo, quienes con suma generosidad y respeto me han acompañado en este proceso de trabajo y crecimiento personal y profesional. Por cada tiempo de lectura de mi trabajo que significó resignar otras actividades laborales o personales, por ayudarme en cada etapa del proceso de trabajo y escritura, por sus aportes en términos de orden y por compartir todo su conocimiento y experiencia conmigo.

Al Colectivo de Estudios sobre Política, Educación y Cuerpo de la Universidad Nacional de la Plata con Eduardo a la cabeza y un montón de compañeros y compañeras que me han hecho sentir en mi casa cada vez que me tocó cruzar el Río de la Plata o en cada lunes que compartimos tiempo de forma virtual, en tiempos de aislamiento esto resultó especialmente valioso. Y sobre todo, por permitirme desarrollar actividades de estudio y escritura en un país que no es el mío, pero me ha adoptado como uno más a partir de la generosidad de estas personas. Al triángulo de la Educación Física; Maldonado, La Plata y Córdoba. Dentro de esta bella formación de amistad y estudio, a Agustina y Rocio, por su calidez, cariño y generosidad desde la primera vez que compartimos un mate.

Al Departamento de Ciencias Sociales y Humanas del CURE y en especial a Analía por su generosidad y apoyo a la hora de ayudarme con algunas tareas particulares en el marco del trabajo de campo de la tesis u otras actividades a lo largo de todos estos años de participación como docente.

A Martina y a Diego, quienes creyeron en mí y en mi trabajo y me invitaron desde el principio a participar de diversas instancias de trabajo, investigación y extensión. A todo el equipo de Picaditos Etnográficos, Martina, Pía y Lucía y en él al Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte, con Bruno y Liber a la cabeza, quienes me permitieron iniciar mis tareas en el Espacio de Formación Integral y las cuales me han hecho crecer año a año.

A Natalia, por ser mi profesora de Sexología en la Licenciatura en Educación Física, por permitirme preguntarme cosas, por interpelarme y por haberme introducido al universo de los estudios de género, haciéndome tomar decisiones académicas y personales sobre mi trabajo y mi vida. Por ayudarme con su generosidad en el armado del proyecto para ingresar al Programa de Maestría en Educación Física.

A todas las personas que colaboraron en el proceso de trabajo de campo que implicó esta tesis de maestría. A todas aquellas personas que siendo practicantes, adscriptoras u orientadoras en los procesos de prácticas profesionales abordados en esta investigación, cedieron su tiempo y contribuyeron a investigar sobre un tema poco profundizado en nuestro campo de conocimiento. A las escuelas que generosamente me recibieron junto a Lola en su carrito, con sus puertas abiertas y sus patios y corredores llenos de niños y niñas que con alegría y entusiasmo participaron de las clases.

A Nacho por haberme acompañado en mi proceso de práctica profesional, la vieja y querida *prado*, siendo motivo fundamental para elegirla como espacio sobre el cual indagar, preguntar y producir ideas que contribuyan a su crecimiento.

A mis amigos Mauro, Nacho, Nico, Mati y Alexis por cada escapada al fin del mundo, por cada risa, brindis y guitarra en los momentos justos.

A mis hermanxs Nacho, Vicky, Joaco, Bizzo y Vale por ser hermosas personas, por hacer todo más divertido y más fácil, por hacerme enojar, aprender, reírme y llorar en cada juntada o en cada toque. Desde Uruguay al mundo siempre con un comentario esperanzador y generoso que me ayudó en los momentos de más desánimo.

A Charlie, Vicky, Martina y mi ahijada Clarita, por cada momento compartido como una familia en Maldonado y por acompañarnos desde la ayuda, la escucha y la palabra en la crianza de Lola.

A Marti, Flo, Diegui y Foncho por ser amigxs y familia en el este, por acompañarnos en tiempos *pandémicos* y *pospandémicos* con comentarios esperanzadores, alegres y *desdramatizantes* cada vez que creí que no podría cerrar este proceso de tesis.

A Mauro, mi hermano de otra madre, por estar a cada momento al lado mío, desde acá hasta Berlín, o donde sea. Por su comentario justo, su dosis de humor necesario. Por cada canción o cada silencio compartido. Por cada visita o charla a tiempo, por el abrazo de desahogo y por el padrinazgo más gracioso que (siempre) nunca imaginé.

A mi familia, Mari, Sandra, Lito, Vale, Enzo, Anahid, Kiki, Viko, Manuk, Betu y Jorge, por su cariño a veces a la distancia y su compañerismo en cada una de las etapas de mi vida. A Leo por su invaluable ayuda, en la cercanía o en la distancia, a lo largo de todos los años. A Javier por las charlas y el tiempo compartido en este último tramo de vida juntos.

A mis hermanxs. A Flo por cada verano, invierno, noche y día, playa y camping compartido. Por cada charla de trabajo o de la vida, por cada comentario siempre generoso sobre mi

trabajo, por cada minuto de lectura de mis trabajos de grado y posgrado corrigiéndolos desde el cariño y la dedicación de una persona amorosa y una excelente profesional. A Tato por cada charla, cada partido, cada candombe y cada momento compartido, por enseñarme de construcción, diseño y de la vida con la misma paciencia de siempre. A Merce por enseñarme con entusiasmo y alegría que lo mejor está por venir. Esto no podría haber sido posible sin mis hermanxs Pablo, Jili y Valen, hermosas personas que siempre desde la palabra justa, el comentario acertado y el chiste necesario, me hacen ser una mejor versión de mi mismo. A mis sobrinxs Emma, Manu y Hele por hacer de mí el tío jodón y rezongón cuando es necesario. A Rox, además de por ser la mejor madre que me pudo tocar, por demostrarme que con amor y valentía, hasta las cosas aparentemente más difíciles pueden resolverse. Por apoyarme y acompañarme en cada una de mis decisiones.

Por último a Maru, bastón fundamental en mi vida y una de las responsables de que esto sea posible. Agradecerte por cada día compartido. Por el tiempo relegado y los cuidados compartidos para que yo pueda trabajar en esto. Por ser paciencia y calma en cada tormenta. Por tu cariño y amor. Por acompañarme y apuntalarme en cada una de todas mis decisiones, sin cuestionar ni juzgar. Por hacerme crecer y acompañar mi crecimiento y por sobre todo por exigirme buscar la mejor versión de mi mismo. Sin lugar a dudas tu ayuda ha sido y es invaluable para cada desafío que la vida me ha presentado. Y a Lola, por enseñarme de qué se trata el amor, pero no cualquiera, sino el más genuino, desinteresado, divertido y admirable que alguna vez pude conocer. Por obligarme a frenar cuando no pude más y por cada siesta, cada bicicleteada o cada cuento leído.

RESUMEN

La presente tesis, realizada en el marco de la cohorte 2019 del Programa de Maestría en Educación Física, recupera el trabajo desarrollado entre los años 2021 y 2023. Se trata de un análisis de las prácticas profesionales de Educación Física en la escuela, abordadas desde una perspectiva que toma al género como categoría político-analítica, con el objetivo de conocer los sentidos y representaciones que las y los practicantes ponen en circulación a través de sus propuestas educativas.

La investigación se propuso indagar en las relaciones que se tejen en el espacio escolar -entre pares, entre practicantes, así como entre éstos y las orientaciones o adscripciones- y en cómo esas relaciones participan de disputas por los sentidos que circulan en el campo escolar. Dado que la Educación Física escolar se constituye como una disciplina que pedagogiza un determinado repertorio corporal desde una lógica hetero-cis-patriarcal, la tesis busca pensar estas prácticas en clave de género, observando cómo la selección de ciertos contenidos por sobre otros, la forma de resolver emergentes en las clases o incluso los comentarios sobre los códigos de vestimenta, contribuyen a una construcción identitaria que es a la vez profesional y de género, tanto en practicantes como en escolares.

La investigación se enmarca en el paradigma *interpretativista*, desde un enfoque metodológico cualitativo. A lo largo de casi dos años se acompañó a cuatro unidades de práctica profesional, observando clases en tres escuelas del departamento de Maldonado (Uruguay) durante 2021, y realizando entrevistas individuales y grupales durante 2021 y 2022 con integrantes de esos grupos. En paralelo, se desarrolló una revisión documental de los planes de estudio correspondientes a distintas etapas históricas de la formación docente en Educación Física en Uruguay (1920–2017), con el objetivo de contextualizar los procesos de transformación de la disciplina. Esta revisión permitió identificar particularidades en clave de género y observar la presencia -o ausencia- de las prácticas profesionales en los distintos planes de formación a lo largo del tiempo.

Los principales hallazgos se organizaron en tres líneas (desarrolladas en el “*CAPÍTULO 5. Consideraciones finales*”). En primer lugar, se identificó que las prácticas profesionales tienden a reproducir modelos normativos de género, tanto en los discursos como en las dinámicas corporales propuestas, configurando un patrón homogéneo de “ser docente” que impacta de forma diferenciada en practicantes varones y mujeres. En segundo lugar, se

analizó cómo ciertos contenidos, enfoques y resoluciones pedagógicas refuerzan o tensionan las normas de género, poniendo en evidencia las disputas y ambivalencias presentes en el proceso formativo. Finalmente, se interpretó que las prácticas profesionales operan como una pedagogía del género, en tanto producen efectos significativos en la construcción de identidades docentes y de género, a través de interacciones, regulaciones simbólicas y disposiciones corporales. Asimismo, se observó que las y los practicantes construyen representaciones de las prácticas profesionales como sistemas complejos de formación, donde se entrecruzan saberes disciplinares, experiencias personales, relaciones institucionales y dimensiones afectivas que inciden en sus trayectorias formativas.

Palabras clave: Educación Física. Género. Prácticas Profesionales.

ABSTRACT

This thesis, developed within the 2019 cohort of the Master's Program in Physical Education, compiles the work carried out between 2021 and 2023. It offers an analysis of professional teaching practices in Physical Education within schools, approached from a perspective that considers gender as a political-analytical category. Its objective is to explore the meanings and representations that interns circulate through their educational proposals.

The research aimed to investigate the relationships woven within the school environment—between peers, between practitioners, as well as between these and counselors and mentors — and how these relationships participate in disputes over the meanings that circulate in the school environment. Given that school-based Physical Education is a discipline that pedagogizes a specific bodily repertoire from a hetero-cis-patriarchal logic, this thesis seeks to consider these practices from a gender perspective, observing how the selection of certain content over others, the way in which emerging issues are resolved in class, and even comments about dress codes contribute to an identity construction that is both professional and gendered, among both practitioners and students.

The research is framed within the interpretivist paradigm, using a qualitative methodological approach. Over the course of nearly two years, four professional practice units were accompanied, observing classes in three schools located in the department of Maldonado (Uruguay) during 2021, and conducting individual and group interviews during 2021 and 2022 with members of these groups. In parallel, a documentary review of the curricula corresponding to different historical stages of Physical Education teacher training in Uruguay (1920–2017) was conducted, with the aim of providing contextualization of the discipline's transformation processes. This review allowed us to identify gender-specific characteristics and observe the presence—or absence—of professional practices in the different educational models that have emerged over time.

The main findings were organized into three lines (developed in the section “*CAPÍTULO 5. Consideraciones finales*”). First, it was identified that professional practices tend to reproduce normative gender models, both in the discourses and in the proposed bodily dynamics, shaping a homogeneous pattern of "being a teacher" which affects male and female interns differently. Second, we analyzed how certain content, approaches, and pedagogical solutions either reinforce or challenge gender norms, highlighting the disputes and ambivalences

present in the educational process. Finally, it was interpreted that professional practices operate as a pedagogy of gender, as they produce significant effects on the construction of teaching and gender identities through interactions, symbolic regulations, and bodily dispositions. It was also observed that interns construct representations of professional practices as complex educational systems, where disciplinary knowledge, personal experiences, institutional relationships, and affective dimensions intersect, impacting their educational trajectories.

Key words: Physical Education. Gender. Professional teaching practices.

LISTAS

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 –	Organización de los grupos de muestra o sujetos de investigación ...	32
Tabla 2 –	Los primeros seis cursillos de preparación para “maestros de Educación Física”	40
Tabla 3 –	Aparición de prácticas profesionales en el plan 1956.....	43
Tabla 4 –	Objetivos de la Práctica Profesional I - Sistema educativo. Plan de estudios 2017.....	54
Tabla 5 –	<i>Sujetos de la práctica escolar</i>	56

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
BID	Banco Interamericano para el Desarrollo
CERP	Centro Regional de Profesores
CEPAL	Comisión Económica Para América Latina y el Caribe
CURE	Centro Universitario Regional del Este
CNEF	Comisión Nacional de Educación Física
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria
CPEF	Curso de Profesores de Educación Física
DGEIP	Dirección General de Educación Inicial y Primaria
EF	Educación Física
EP	Espacio de Práctica
IPA	Instituto de Profesores Artigas
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
LGBTQI	Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Queer e Intersexuales

LEF	Licenciatura en Educación Física
MESyFD	Mejoramiento de la Educación Secundaria y de la Formación Docente
PP	Prácticas Profesionales o Prácticas Profesionales de Formación
PEIP	Programa de Educación Inicial y Primaria
ProMEF	Programa de Maestría en Educación Física
TEPRADE	Teoría y Práctica de la Didáctica Especial
UC	Unidad curricular
UDELAR	Universidad de la República
YMCA	<i>Young Men's Christian Association</i>

SUMARIO

INTRODUCCIÓN.....	18
Antecedentes.....	21
Descripción del problema de investigación.....	28
Objetivos generales y específicos del proyecto.....	30
Objetivo General.....	30
Objetivos Específicos.....	30
Preguntas que busca responder el proyecto e hipótesis.....	30
Preguntas de investigación.....	30
Hipótesis.....	31
Estrategia y metodología de investigación.....	32
Grupos de muestra o Sujetos de estudio.....	34
Fuentes de información.....	35
Técnicas de construcción de datos.....	36
Técnicas de análisis de datos.....	38
CAPÍTULO 1. Estado del arte: Educación Física en Uruguay y la formación docente...40	
1.1. Observar la Educación Física uruguaya a través del comienzo de su formación docente: tras el género y las prácticas profesionales.....40	
1.1.1. La configuración de las prácticas profesionales en la formación en Educación Física: transformaciones y persistencias (1956–1992).....45	
1.2. Del profesorado a la licenciatura. La formación docente y el caso de los planes de estudio 2004 y 2017.....48	
1.2.1. Plan de estudios 2004: el ingreso a la universidad. La construcción de sentidos y la adaptación a las lógicas.....50	
1.2.2. Plan de estudios 2017: Educación Física, enseñanza, investigación y extensión..52	
1.3. Del sistema de formación conformado por la práctica profesional I del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.....55	
CAPÍTULO 2. Aspectos teóricos para la discusión.....60	
2.1. Escuela y escolarización. Un campo de(en) disputa.....62	
2.1.1. Modernidad y racionalización, la consolidación del Estado educador.....62	
Educación y modernidad. El proyecto «Escuela» nación en el Río de la Plata.....65	

La Escuela pública y el Uruguay. De la barbarie al disciplinamiento y una nueva sensibilidad.....	68
2.2. Educación Física; campo disciplinar y pedagógico.....	70
2.2.1. La Educación Física y su génesis fundante.....	71
El caso <i>uruguayo</i> . Entramado nacional de Educación Física.....	74
2.2.2. El escenario contemporáneo. La crisis de la educación y los planteos de la Educación Física.....	78
Género y Educación Física. El espacio de práctica como un espacio de producción reproducción o ruptura.....	82
2.3. Género como categoría analítica y pedagógica.....	84
2.3.1. Género, sexo y sistema sexo/género. Lógicas, sujeciones y limitantes.....	85
Género como categoría de análisis.....	90
2.3.2. El proceso de consolidación social identitaria; la pedagogización del género.....	94
2.3.3. La centralidad en el cuerpo. Habitus y hexis en la <i>in-corporación</i> de la di-visión del mundo.....	99
2.4. Prácticas profesionales de formación en Educación Física.....	106
2.4.1. Re-significación de las prácticas profesionales de formación.....	106
CAPÍTULO 3. Practicantes, pero estudiantes. Sujetos esenciales del complejo sistema de formación y fundamentales en el campo de disputa.....	112
3.1. El universo práctico. Sentidos gritos y risas; <i>Registro personal de un día en la(s) escuela(s)</i>.....	115
3.2. (Re)construyendo la práctica profesional. Sentidos y representaciones estudiantiles al respecto.....	118
3.3. Sobre los roles en la práctica. Un análisis de las configuraciones y relaciones sexo/genéricas identificadas.....	124
3.3.1. Estereotipos. Construyendo practicantes mujeres y practicantes varones.....	132
3.3.2. Desvistiendo problemas. Algunos comentarios sobre la ropa y el ingreso de los estudiantes a la práctica.....	134
CAPÍTULO 4. Las prácticas de enseñanza en las prácticas profesionales. <i>Practicantes y docentes</i> de Educación Física en la escuela ¿y la pregunta por el género?.....	143
4.1. El <i>reingreso</i> a la escuela. Una posible reconstrucción de las historias escolares desde la voz, y el cuerpo, de los y las protagonistas.....	145

4.2. La <i>práctica</i> de las y los <i>practicantes</i> y sus discursos de género, en los intersticios de la Educación Física.....	153
4.2.1. El género <i>in-corporado</i> . Un recorrido tras los elementos estructurantes del discurso.....	153
4.2.2. Prácticas de enseñanza y perspectivas de género en las clases de Educación Física	159
4.2.3. Los conflictos de género en las prácticas profesionales de Educación Física.....	170
CAPÍTULO 5. Consideraciones finales.....	178
El desafío de investigar las prácticas profesionales.....	178
La escuela como espacio atravesado por estructuras o rituales sociales generificados, la Educación Física como vehículo.....	179
El potencial crítico de las Prácticas Profesionales ¿Producción o reproducción de sentidos?.....	180
5.1. Las <i>prácticas profesionales de Educación Física en la escuela</i>: sistema complejo de formación. Practicantes entre la lógica estudiantil y la construcción identitaria docente.....	180
5.2. Las <i>prácticas profesionales de Educación Física en la escuela</i>: pedagogías del género.....	184
REFERENCIAS.....	191

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge de la necesidad de generar conocimiento en torno a una temática que hoy, más que nunca, está presente en las discusiones de diferentes ámbitos de la sociedad: las tensiones y problemáticas sobre el género, la producción y *reproducción* de prácticas y discursos, en los diferentes ámbitos e instituciones estatales, como lo es la escuela. Tal es el caso del Uruguay, en donde si bien en los últimos años y gracias a una fuerte participación de los movimientos sociales y la lucha feminista -reflejado en una serie de cambios dispuestos por el estado-, ha logrado ciertas conquistas y avances en términos legales que “removieron la discriminación jurídica por orientación sexual e identidad de género” (Rocha Carpuic, C. 2015, p.44), aún existen algunos elementos presentes en lo cotidiano que se resisten al cambio profundo y conforman un campo de disputa. En contrapartida a la instalación y consolidación del patriarcado y sus mecanismos de control y poder que afectan de forma directa e indirecta a todos los niveles y sectores de la población, surge el ingreso de las luchas feministas al ámbito de lo político¹ generando gran inestabilidad, cuestionando e interpelando estas relaciones de poder y visibilizando las violencias de género tradicionalmente ejercidas, aunque recién hoy comienzan a estar en el foco de la discusión tanto en la academia y la producción de conocimiento, como en diferentes ámbitos de la sociedad². Por tal motivo, la educación no puede ni debe quedar por fuera de su discusión y abordaje, ya que conforma un sector fundamental para el desarrollo y la justicia ciudadana.

La Educación Física (EF en adelante) ha sido la encargada de llevar adelante prácticas educativas y de enseñanza vinculadas al movimiento o las prácticas ligadas íntimamente a los

1 Siendo al mismo tiempo un campo de lucha y de poder, el campo político está intercalado en el gran total del mundo social (Bourdieu 1981a, p.3. En Meichsner, S. 2007, p.12) Las luchas tienen por objetivo cambiar las relaciones de fuerzas que dan estructura a este campo (Bourdieu 1981a, p.3, citado en Meichsner, S. 2007, p.12).

2 Ver más en: <https://findesemana.ladiaria.com.uy/articulo/2019/1/por-que-la-toma-de-rehenes-en-pocitos-fue-un-episodio-de-violencia-de-genero/>

juegos, deportes y gimnasias, pero también ha pedagogizado de algún modo -y en conjunto con otras disciplinas de la cultura escolar- las conductas de relacionamiento que hacen a las y los ciudadanos. Asimismo, concentra una gran cantidad de discursos en torno a una educación del cuerpo, donde se deja “entrever toda su dimensión política” (Ruggiano, 2011, p.12) ya que forma parte de un proceso político. En ese sentido, son numerosos los discursos que han acompañado a la Educación Física escolar; entre otros: el médico, militarista y el psicologizado (Rodríguez, 2012), a los que podríamos agregar las influencias de la iglesia católica en lo que sucedía a la interna del espacio escolar de principio del S XX, los cuales han añadido al campo diferentes perspectivas que configuraron en diferentes momentos y desde diferentes lugares la educación orientada a los cuerpos. Allí surge interesante pensar en el género, sexo e identidad, como valiosas perspectivas en donde poner el foco de análisis. Es decir, ¿cómo han operado los discursos en torno al género y el sexo de las niñas en su paso por las clases de EF, en relación con las construcciones de las identidades? Un primer ejemplo puede visualizarse en el siguiente fragmento de Scharagrodsky, sobre las identidades, a principios del siglo XX: “el destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología. Otras disciplinas escolares (...) colaboraron fuertemente en la construcción de masculinidades y feminidades jerarquizadas” (2007, p.9). Tal como lo menciona el autor, se puede observar que históricamente han existido prácticas dentro de la EF que reprodujeron una dualidad, las ideas de fortaleza, agresividad, habilidad deportiva y desarrollo físico han sido asociadas al ideal de masculinidad y por la armonía, la estética en los movimientos y la fragilidad al ideal de feminidad. Estos elementos conforman y reproducen estereotipos de género -o “configuraciones de prácticas de género”, al decir de Connell, (1997, p. 35, citado en Scharagrodsky, 2002)- y dejan implícitas ciertas relaciones de poder que se ejercen entre lo masculino y lo femenino que luego se extienden del plano escolar a todos los ámbitos de la

sociedad y viceversa; “se incorporaron, a través de ciertos juegos y deportes, las relaciones desiguales entre los varones y las mujeres” (Scharagrodsky, 2007, p.11). Si bien ambas referencias utilizadas responden a un análisis historiográfico del autor realizado en instituciones escolares de Argentina, resultan útiles ya que uno de los principales intereses del presente trabajo pasa por tratar de indagar estas cuestiones hoy en día en Uruguay.

Resulta necesario en la actualidad, asumir y visualizar al género como un elemento que permea las relaciones entre sujetos, que pueden consolidar al mismo tiempo que responder a lógicas hegemónicas. Estas reproducciones, arrojan como resultado en muchas ocasiones, la discriminación y la hostilidad hacia aquellas identidades que no se ajustan a “la norma” y a los modelos “ejemplares” que se traducen en mayores desigualdades sociales, políticas, económicas generando formas complejas de violencia (Rocha Capuic, 2015, p.55). Estas son vividas, interiorizadas y reproducidas en muchas instancias, conformando un círculo vicioso en torno a las violencias de género. Es interesante pensar cómo las clases de EF resultan espacios de circulación de lógicas y expresiones, algunas hegemónicas y otras contra-hegemónicas, configurándose como espacios donde se dan relaciones entre sujetos, transformándose en “contextos de interacción que permiten resistirse/acomodarse a las personalidades de género hegemónicas” (Sánchez Álvarez, et al. 2019, p.1).

Asimismo, es interesante pensar al género como categoría analítica, ya que se basa en la intención por identificar las formas en las que se construyen las identidades genéricas, vinculando los resultados con “actividades, organizaciones sociales y representaciones culturales, históricamente específicas” (Scott, 1986, p.25). Entre otras cosas, su uso comprende al problema como un “conjunto de esferas” que se interrelacionan, lógica desde la cual no es posible estudiar una única dimensión “desconectada” del resto, para comprender el

asunto de fondo, ya que esto de algún modo “perpetúa la ficción de que una esfera, la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ver con la otra” (Scott, 1986, p.36).

Por otro lado, en Uruguay la Educación Física se encontró a lo largo de la historia fuertemente vinculada a los procesos de formación docente y en particular a las prácticas profesionales. A partir de los elementos presentados, resulta interesante para este trabajo pensar en los procesos de consolidación identitaria profesional, que configuran las prácticas profesionales de formación, en su relación con las lógicas del género mencionadas anteriormente. Como afirman Silva y Gaspar, las prácticas profesionales son por un lado, espacios de aprendizajes de la profesión docente y por otro de construcción de una identidad profesional. Es en ese sentido que se configura como un campo de conocimiento con un trasfondo epistemológico insoslayable de la práctica (Silva & Gaspar, 2018, p.206)³. El pasaje por dichas prácticas, resulta no sólo un conjunto de relaciones de las practicantes y los practicantes con las niñas y los niños⁴, sino también la práctica y desarrollo de los sentidos docentes que comienzan a estructurar de cierto modo un perfil docente. A la interna de ese proceso de estructuración que resultan este tipo de prácticas, ingresan ciertas lógicas vinculadas al género y a los sentidos que los y las docentes le asignan a los cuerpos de los y las niñas que forman parte de los procesos de socialización que -también- significan estos encuentros.

Por último, ese contexto que se configura en torno a las prácticas profesionales de formación, en cierta medida como un campo de disputa a la interna de las y los estudiantes pero también en su relación con todos los elementos que la conforman, resulta interesante pensarlo a partir

3 Traducción propia.

4 La expresión “las y los practicantes” no pretende reducir la escritura a una lógica binaria ni asumir que las identidades de género se agotan en las categorías mujer/varón. En esta investigación, sin embargo, se trabajó con un grupo de practicantes que están de acuerdo con que se las incluya dentro de estas categorías, sin demostrar incomodidad con esta forma de nominación. A lo largo del texto, cuando se utilice la fórmula “las y los practicantes”, se hará referencia al conjunto de estudiantes que participaron en el estudio. En los casos en que se explicita una distinción por género, se usará “las practicantes” o “los practicantes” según corresponda.

del género como una categoría analítica, siendo no uno, sino el más importante de los fines del presente trabajo.

Antecedentes

Si bien no fueron encontradas en Uruguay investigaciones que aborden específicamente el vínculo entre el género y las prácticas profesionales de formación en Educación Física, hay algunas que involucran de forma independiente algunas de las temáticas abordadas. Sin embargo, en otros países como Brasil, Argentina y España, se encuentran trabajos e investigaciones de intenciones similares a las que circulan en torno al presente trabajo.

En primer lugar, la tesis de maestría realizada por Pastorino, *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF* (2015) si bien pone el foco en la figura del o la docente orientador u orientadora, resulta un recurso sumamente interesante como para abordar la cuestión de las Prácticas de Formación Profesional⁵. Este trabajo, además de abordar uno de los ejes principales de este trabajo -las prácticas de formación profesional- en donde las define como “escenarios de aprendizaje muy relevantes para la adquisición y la puesta en práctica de las competencias profesionales específicas de cada campo disciplinar”. (2015, p.44) es un antecedente valioso ya que fue realizado en el ISEF.

En *Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay* (2015), Rocha Carpiuc, aborda las cuestiones vinculadas a la violencia institucional homo-lesbo-transfóbica, dentro de las que se incluyen normas visibles e invisibles, regulaciones “que asumen la binariedad genérica de los sujetos, enfrentando a quienes no se reconocen en ésta a situaciones de estrés, incertidumbre, ansiedad, preocupación, incomodidad y riesgo en el desplazamiento por estos espacios” (2015, p.09). Si bien el trabajo no es específico de la EF

5 Así aparecen mencionadas las Prácticas Profesionales de Formación en el texto.

existen dentro de esas regulaciones, normas y comportamientos, algunas cuestiones vinculadas directamente a las prácticas desarrolladas en los espacios curriculares, tal como lo es la EF.

La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física (2016), es un trabajo realizado por Oroño, Pastorino & Sarni, sobre la práctica docente (hoy día Prácticas Profesionales). En el mismo las autoras aportan una mirada interesante sobre las características de las prácticas profesionales, su estructura, el abordaje teórico-conceptual que en ellas se realizan y sus objetivos como unidad curricular. Asimismo, esboza las proyecciones que se piensan a futuro (el trabajo es del 2015, actualmente se vive un proceso de transformación institucional y por lo tanto alguna de esas proyecciones se están implementando hoy en día) y resulta un interesante antecedente para realizar el análisis de las prácticas educativas de los estudiantes que transitan por las prácticas profesionales de formación.

En *Género y didáctica de la educación física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia* (2002), Gómez pone en tensión las categorías género, mujer, masculinidad y feminidad con los contenidos y las metodologías de enseñanza de la Educación Física en la escuela. El autor sostiene que en aquellos espacios en dónde se construye la identidad, “los niños aprenden representaciones estereotipadas de los roles masculino y femenino, siendo que estas (...) ocultan la necesidad de los grupos de poder de conservar determinado *statu quo* que permita (o refuerce) la distribución desigual del capital existente” (p.1). Desde esta tesis, se desprende que la construcción -individual y social- de las identidades de los sujetos o se configura “como una propiedad adherida a valores de libertad, igualdad, fraternidad, solidaridad, cooperación, individualización” (Gómez, 2002, p.1), sobre la cual estos tienen capacidad de decidir, o bien se construye a partir de reproducciones de estereotipos sociales que “tienden a

la homogeneización y al disciplinamiento de los sujetos” (Gómez, 2002, p.1), predisponiendo a los sujetos a aceptar por un lado ciertos determinismos ajustados a los roles masculinos y femeninos y por otro las distribuciones económicas y políticas de la sociedad toda. Gómez plantea que las categorías de lo masculino y lo femenino, no se desprenden de lo biológico, sino que, como construcciones sociales e históricas, se interiorizan a partir de los procesos de socialización en forma de lo que Bourdieu denomina *habitus*⁶. El trabajo, si bien es de principios del siglo y describe algunos cambios por los que han transitado algunas prácticas corporales y deportes en términos de participación, señala en cuanto a la enseñanza de la Educación Física escolar, algunos conflictos en torno a los contenidos y los recursos metodológicos que se utilizan para enseñarlos en términos de marginación en la participación, discriminación de las identidades no hegemónicas y la producción/ reproducción de los estereotipos para estas.

Una investigación realizada por Scharagrodsky, *Juntos pero no revueltos* (2004), analiza a grandes rasgos las prácticas y discursos de un conjunto de profesores de Educación Física escolar en Argentina, al mismo tiempo que observa las relaciones entre estos y las estudiantes. El análisis focaliza “las prácticas, los saberes y los efectos en la configuración y reconfiguración de los cuerpos masculinos y femeninos, centrándose en la disciplina escolar conocida como educación física” (Scharagrodsky, 2004, p. 59). Otro título del autor, *En la educación física queda mucho ‘género’ por cortar* (2003), propone un análisis desde la categoría de género de las prácticas en Educación Física para “describir cómo opera la simbolización de la diferencia sexual en las prácticas, discursos y representaciones culturales sexistas y homófobas” (Scharagrodsky, 2003, p. 25).

6 El concepto *habitus* será desarrollado dentro del **CAPÍTULO 2. Aspectos teóricos para la discusión**; más precisamente en el sub apartado **2.3.3. La centralidad en el cuerpo. Habitus y hexis en la in-corporación de la di-visión del mundo**. Como es abordado en esos apartados, los conceptos de *habitus* y *hexis* resultan fundamentales para este trabajo.

En una línea similar de interés, en *Educación física y escuela secundaria-: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la provincia de Buenos Aires (Argentina)* (2017), Kopelovich indaga en los sentidos y prácticas que circulan en el nivel secundario de una institución de enseñanza media en torno a la asignatura Educación Física. Se discute allí el lugar que ocupa la asignatura dentro de la propuesta formativa institucional, considerando las características socioeconómicas de la población estudiantil. El estudio analiza las concepciones disciplinares presentes en los documentos institucionales y en las prácticas de los docentes, así como la forma en que estas concepciones impactan en las clases y en las representaciones de los cuerpos estudiantiles. A través de una metodología cualitativa, basada en análisis documental, observaciones participantes y entrevistas en profundidad, se examina cómo se inscribe la Educación Física en el proceso de socialización de los estudiantes desde el abordaje de la vida cotidiana escolar.

Estereotipos y representaciones sociales en las clases de Educación Física: una perspectiva de género (2020) de Trussi, es un trabajo que analiza los estereotipos y representaciones sociales y culturales que surgen de las clases de Educación Física de escuelas de nivel medio de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Dicha investigación parte de la noción de escuela como un “producto histórico-social, al igual que otras instituciones, forma parte en la construcción de las relaciones sociales y en la subjetividad-objetividad de los sujetos” (Linares, 2018, p. 56 citado en Trussi, 2020, p.148). Luego de la conceptualización de la Educación Física como un fenómeno social y cultural, se estructura en torno a dos cuestiones centrales: por un lado, la exclusión de las mujeres en las actividades deportivas a partir de estereotipos y, por el otro, el caso de varones excluidos dentro de una dicotomía motriz habilidad-torpeza. También el autor pone de manifiesto que si bien son importantes los contenidos a enseñar, es en esta etapa de formación obligatoria que se desarrollan las

subjetividades. Según el autor, a partir de las “frustraciones, presiones, naturalizaciones y estandarizaciones” se configura “la verdadera pedagogía” (Trussi, 2020, p.159). Por último, en el trabajo se propone un cambio cultural a partir de la identificación y el reconocimiento del problema en cuestión, para que sea posible una verdadera ‘deconstrucción’ de las naturalizaciones y jerarquizaciones “que niegan las libertades de expresión, deseo y goce por el juego o la actividad en interacción con las personas y el mundo.” (Trussi, 2020, p.159)

A su vez, y teniendo en cuenta el caso de Brasil, *Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula*⁷ (2016), Roveran & Altmann se propusieron estudiar cómo se dan las relaciones entre niños y niñas al momento de transcurrir por instancias de enseñanza de diferentes contenidos de la Educación Física. Además de las relaciones, el interés estuvo puesto en la manera en que se enfrentan niños y niñas a la diversidad de contenidos y como repercute en el aprendizaje. El foco del estudio estuvo puesto en torno a las respuestas a dos preguntas: ¿diferentes contenidos propician relaciones de género distintas durante las clases de Educación Física? y ¿están los contenidos de deporte más relacionados a las desigualdades de género? A lo largo de la investigación las autoras observaron algo que a priori se imaginaban, una diferencia en la participación de niños y niñas en las clases de Educación Física. Esto fue analizado a la luz del término práctica efectiva, siendo la forma en la que niños y niñas se desenvuelven y participan activamente en una determinada actividad, juego o propuesta ajustándose al objetivo pensado para ese encuentro. En ese sentido, en varios contenidos, juegos y actividades puede evidenciarse un uso desigual del espacio, del cuerpo y de los materiales. A modo de ejemplo en el juego “manchado” en un grupo de 14 niños y 15 niñas, los niños tuvieron un total de 30 tiros, frente a 8 de las niñas. Las autoras concluyen que la desigualdad en la participación no

⁷ La educación física y las relaciones de género en la escuela: diferentes maneras de participar y asumir riesgos en el contenido de la clase.

sólo no ha sido superada -a pesar de la aparición de los grupos mixtos- sino que ahora se encuentra argumentada a partir de supuestas conceptualizaciones del cuerpo y las habilidades de las niñas, considerándolas a través del discurso menos hábiles que los niños.

Considerando el contexto europeo, el caso de *¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria* de González Pascual (2005), si bien se trata de un análisis realizado en la educación secundaria española, tiene algunos puntos en común que resultan de interés para el presente trabajo. El mismo se trata de un análisis en clave de género de los contenidos que se enseñan en Educación Física; en particular, el problema se centra en el análisis de los “libros de texto del alumno” en donde se explicitan esos contenidos. Entre los resultados arrojados por el estudio, se destaca la redacción y publicación de los mencionados libros de texto a partir de un “universal masculino”, genérico irreal ocultando la presencia femenina. El estudio confirma la existencia de muestras de sexismo en la Educación Física (en particular en España) concretamente en los materiales de estudio para los y las estudiantes. El autor agrega que este caso pretende ser un antecedente para observar la medida en que los materiales a seleccionar, refuerzan o contrarrestan las relaciones permeadas por un sexismo que sucede entre la Educación Física escolar y el género.

En *Género y Educación Física. Análisis de buenas prácticas Coeducativas* (2013); Piedra *et al*, proponen un análisis de las prácticas educativas en Educación Física desde una perspectiva de género, pero con la incorporación de términos al menos interesantes; las buenas prácticas y lo ‘coeducativo’. Asimismo, el análisis se estructura en torno al término proveniente de la teoría sociológica ‘*doing gender*’. Esta noción no toma al género como un atributo, sino como algo que las personas hacen (Crawford & Chaffin, 1997; Crawford, 2006; Ridgeway, 2009 citado en Piedra *et al*, 2013, p.222]) transformándose en constructo social que resulta de la

interacción de los sujetos en un contexto determinado (Piedra et al., 2013). Es a partir de esta dimensión, que se permiten analizar las prácticas en Educación Física y entre otras cosas identificar que, el cómo se transmite y los discursos que se producen en la disciplina, perpetúan o eliminan “los estereotipos o roles sexistas.” (Piedra et al., 2013, p.223). Incorporan para el análisis en educación el término buenas prácticas, que a partir de la influencia de diversos autores y autoras, se conceptualizan como prácticas con potencial transformador. Por tanto, cuando piensan al término en torno a la Educación Física implica pensar en la necesidad de desarrollar prácticas inclusivas, vinculando las actividades y los contenidos, con las relaciones sociales. Asimismo, centran su intención no solo en evidenciar el problema, las diferencias y discriminaciones de género producidas en la escuela, sino en considerar “la cultura del género en la escuela (...) a través de la enseñanza, particularmente de la Educación Física” (Scraton, 1990 citado en Piedra et al., 2013, p.237). Sin embargo los autores terminan afirmando que en muchos de los casos analizados, las buenas prácticas son resultado del esfuerzo particular de algunas y algunos docentes que llevan adelante planificaciones organizadas desde una perspectiva sensible y coherente.

Finalmente, resulta pertinente señalar la inclusión de un artículo propio en el dossier coordinado por Galazzi y Labaké, publicado en el Vol. 14, Núm. 27 (2025) de la revista Polifonías. Este dossier se propuso contribuir al análisis de las tensiones, continuidades y desafíos en la transversalización de la Educación Sexual Integral (ESI), desde un enfoque situado en la formación docente, alojando discursos críticos frente a los sesgos androcéntricos, cissexistas y heteronormados. En ese marco, el artículo titulado Practicantes. Una mirada de género sobre el proceso de construcción identitaria de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del ISEF CURE Udelar (Uruguay) presenta algunas de las

discusiones teóricas y reflexiones surgidas del trabajo de campo de la presente investigación, ofreciendo un primer acercamiento a los problemas abordados en esta tesis.

Descripción del problema de investigación

La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son contruidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas. (Bourdieu, 2007[1980], p.85)

El tema de este trabajo consiste en el estudio y análisis desde una perspectiva de *género*, de las *prácticas educativas* desarrolladas por los estudiantes de la Licenciatura de Educación Física (LEF), del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en la sede Maldonado⁸ del Centro Universitario Regional del Este, en su paso por la Unidad Curricular Práctica Profesional I⁹.

El mismo buscará abordar la siguiente problemática; cómo a pesar de que en los últimos años en el Uruguay se han obtenido numerosos logros en términos legales¹⁰ significando un momento histórico de transición y de cambios en ciertas prácticas y discursos¹¹, se pueden reconocer aún en lo cotidiano algunos elementos que se resisten al cambio profundo. Tal como lo expresa Morgade:

(...) la persistencia de las significaciones patriarcales tanto en el currículum formal prescripto por la administración educativa, como en el llamado currículum oculto es decir, las expectativas de rendimiento y comportamiento hacia mujeres y varones, y en las omisiones

8 Ciudad de Maldonado. Maldonado, Uruguay.

9 Udelar, ISEF. Licenciatura en Educación Física, Plan de estudios 2017. 5° y 6° semestre.

10 “En los últimos años Uruguay fue testigo de una serie de importantes conquistas legales que removieron la discriminación jurídica por orientación sexual e identidad de género.” (Rocha, 2014, p.39)

11 Obligatoriedad de la Educación Física en la escuela pública para todas las niñas, clases mixtas, inclusión de algunos contenidos tradicionalmente resistidos, como las Actividades Circenses entre otros.

sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres, el llamado currículum omitido, aquello de lo que no se habla o se habla a través del silencio. (2017, p.50)

En el entendido que las prácticas profesionales de formación son un espacio no sólo de formación sino con potencial tanto reproductor como problematizador y rupturista de la cultura hegemónica, este trabajo buscará por un lado analizarlas desde una perspectiva de género y por otro comprender las bases estructurales que las configuran como un campo de disputa, en las que se asientan las construcciones y relaciones de *género* puestas en juego en dichas prácticas. Es decir, en qué medida están permeadas por los *habitus* “de *género*” de los y las practicantes adquiridos en la familia, en el barrio, en el trayecto educativo o en el consumo de los medios de comunicación, entre otros espacios productores de identidades del género y la sexualidad de los sujetos.

Objetivos generales y específicos del proyecto

Objetivo General

- Indagar acerca de las prácticas educativas llevadas a cabo por los y las estudiantes de la LEF de ISEF Maldonado, en su tránsito por la Práctica Profesional I desde una perspectiva de género.

Objetivos Específicos

- Identificar relaciones entre un posible “*habitus* de género” y el desarrollo de las prácticas educativas llevadas a cabo por las o los practicantes.
- Analizar en clave de género el discurso de los o las practicantes en sus clases, identificando posibles elementos que evidencian el campo de disputa.

- Conocer las relaciones que se suscitan durante las prácticas educativas llevadas a cabo por los y las practicantes, mediadas por el intento de poner a circular contenidos propios de la Educación Física.

Preguntas que busca responder el proyecto e hipótesis

Preguntas de investigación

¿Cómo se configuran las prácticas educativas realizadas por los y las estudiantes (de la LEF de ISEF CURE Maldonado) en su tránsito por la PP1 en clave de género? ¿Cuál es el vínculo entre el discurso sobre *género* que sostienen los y las practicantes y sus posteriores prácticas educativas a la hora de desempeñar su rol como docente/practicante?, ¿Qué actividades proponen y qué contenidos pretenden enseñar en sus clases de EF?, ¿En qué medida éstas prácticas profesionales responden a la heteronorma o ingresan como elementos contra-hegemónicos al campo de disputa? ¿Qué actividades propuestas y contenidos abordados - propios de la EF- por las y los practicantes, posibilitan un abordaje de las problemáticas vinculadas al género y posibilitan la crítica, la reflexión y una futura transformación del mencionado problema de fondo?

Hipótesis

A partir del desarrollo de los estudios de género, en especial su influencia en el campo de la educación y en menor medida en el campo de la EF, luego de la lectura del conjunto de antecedentes es posible formular algunas hipótesis a modo de punto de partida.

Si bien gracias a conquistas de movimientos sociales, feministas e intelectuales se ha reducido la discriminación y desigualdad de género en el ámbito de lo legal o jurídico, al día de hoy se encuentran en la cotidianidad muestras de sexismo, desigualdad y reproducción de la heteronorma, la Educación Física no está ajena a esa realidad.

Asimismo, las prácticas profesionales son instancias de formación y también conforman una primera expresión de la identidad docente. Esta se encuentra fuertemente marcada por el *habitus*, estructuras de percepción y subjetividad enmarcadas y condicionadas en gran parte por el contexto socio cultural y económico, que se vivencia durante la escolarización de los sujetos y se ve reflejada en las clases y los encuentros llevados a cabo por los y las practicantes. En términos de estructura de subjetividad y percepción es posible verlo reflejado en los discursos que sostienen los sujetos, y en el caso de la labor docente, es posible ver la reproducción de problemáticas vinculadas al género y las identidades hegemónicas en los contenidos que se abordan, las actividades que se proponen y la forma en la que ese o esa practicante se dirige a *sus*¹² estudiantes.

Por otro lado, y a pesar de encontrarse en un proceso de transformación la práctica profesional como unidad curricular, tiene un carácter instrumental muy fuerte y por lo tanto en los espacios que complementan la práctica (los espacios de taller y teoría) se desarrollan más que nada aspectos vinculados a la profesión docente y el manejo de los grupos. Esto significa muchas veces, la pérdida de su potencial como espacio de discusión de las problemáticas que surgen en los diferentes espacios de práctica y el abordaje desde la disciplina. En ese sentido, es prácticamente nulo el abordaje que se realiza de temas como identidad, género y desigualdad en los espacios teóricos de la unidad curricular.

Por último, a lo largo de la historia la Educación Física en el Uruguay ha desarrollado una escolarización del cuerpo bastante particular, dejando implícitas -y muchas veces haciendo explícitas- formas de relacionarse, de permitir determinadas relaciones, de dirigirse a niños y niñas, que contribuyen a la construcción de determinados “ideales” de identidad. Asimismo, la EF ha sido permeable ante los discursos y las prácticas generificadas, reproduciendo muchos

12 Los niños y niñas que se encuentran a su cargo en los encuentros de práctica.

de esos sentidos. En este caso tratándose de formación profesional, muchas veces estas formas son reproducidas por los y las nuevas “formadoras” sin que esto resulte problemático o se transforme en un emergente para trabajar en instancias de reflexión, imposibilitando así a las y los practicantes de reflexionar en torno a cuestiones que escapan a los contenidos propios de la disciplina, pero que muchas veces surgen de los mismos.

Estrategia y metodología de investigación

La realidad social es entonces construida desde la práctica humana, la cual sólo puede ser comprendida en el seno de la totalidad social que contribuye a producir y que la produce. En el plano del conocimiento, la práctica teórica merece ser entendida también como una forma de práctica social (transformadora de una materia prima, sean datos empíricos en un nuevo producto, conceptos, hipótesis, etcétera) (...). (Guber, 2004[1991], p.29)

Esta investigación fue pensada mayormente a partir de un paradigma *interpretativista*. Al decir de Corbetta (2007), el mismo “se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Para ello se basa en técnicas que no implican el análisis por variables, sino por casos y no aparece el uso de la estadística” (Citado en Batthyány, 2011, p.77).

Asimismo el abordaje metodológico fue cualitativo. Los diferentes recursos que se ubican dentro de esta metodología están caracterizados por su desarrollo en el contexto natural del fenómeno, es decir, los datos fueron recogidos en el lugar donde se desarrollan los sujetos que componen al fenómeno a estudiar. En ningún momento se buscó desnaturalizar al fenómeno, mediante su aislamiento, descomposición, o traslado a contextos diferentes. Otra de las características que presenta esta metodología es la relevancia del investigador; éste será quien recopile, examine y releve los datos en todo momento, por tanto adquiere un rol central en el trabajo. Dichos estudios se remiten a fuentes múltiples, utilizando así diferentes recursos para

obtener la información que luego será recopilada, clasificada y organizada en categorías que permitirán un mayor acercamiento al fenómeno en cuestión. “Los investigadores cualitativos suelen construir patrones, categorías y temas, de abajo hacia arriba, organizando sus datos hasta llegar cada vez a unidades de información más abstractas” (Batthyány, 2011, p.78). Es decir, se utilizan análisis inductivos que requieren de reiterados acercamientos a los participantes, datos y demás hasta lograr una comprensión general de los temas que se pretenden abordar. Una de las características fundamentales de la metodología cualitativa es la significación que se le da al fenómeno por parte de los integrantes. No es la definición teórica o propia del investigador la más relevante en cuestión, si no la que él mismo podrá identificar en las diversas relaciones entre los integrantes o mismo en la comunicación que se da con cada uno de ellos. Por último, se debe tener en cuenta en todo momento, la construcción en formato de diseño emergente que caracteriza este tipo de investigaciones. Esto implica que si bien el plan inicial servirá de guía al investigador y por lo tanto “las fases del proceso pueden cambiar. Por ejemplo, las preguntas pueden cambiar, las formas de recogida de datos pueden modificarse, así como los individuos y el contexto del estudio” (Batthyány, 2011, p.79).

Grupos de muestra o Sujetos de estudio

Los grupos de muestra o sujetos de estudio fueron seleccionados de forma intencional y premeditada. Se trata de 8 estudiantes de la unidad curricular Práctica Profesional I12, 5 mujeres y 3 varones de entre 20 y 30 años de edad, organizados en cuatro grupos de dos integrantes cada uno, de la siguiente forma:

Tabla 1. *Organización de los grupos de muestra o sujetos de investigación*

Grupo de muestra	de Integración	Denominación	Plan de Estudios	Generación
GP1	Mujer	DP1	2017	2019

	Mujer	DP2	2017	2017
GP2	Varón	DP1	2017	2017
	Varón	DP2	2017	2017
GP3	Mujer	DP1	2004	2013
	Mujer	DP2	2004	2014
GP4	Varón	DP1	2004	2015
	Mujer	DP2	2004	2015

Cómo puede observarse en el cuadro, a la hora de seleccionar los grupos de práctica (GP) fueron utilizados al menos dos criterios; que no todos los grupos fueran o de dos varones o de dos mujeres, Por tanto se buscó seleccionar al menos un grupo mixto, y que no todos los grupos fueran de la misma generación o plan de estudios. Sobre esa condición se obtuvo una cierta paridad, en el sentido que de los cuatro grupos dos son del actual plan de estudios (2017) y dos son del plan de estudios anterior (2004). Los grupos fueron contactados por correo electrónico y por esa misma vía se fueron pactando los encuentros. Otra particularidad de los sujetos de investigación es que, si bien la mayoría reside en el departamento de Maldonado —lugar donde se desarrolla la investigación—, solo una de las personas nació allí y cursó la escuela primaria en ese mismo departamento. El resto nació en otros departamentos, donde también realizó su educación primaria. En cuanto al tipo de escuela la mayoría transitó por escuelas del sistema de educación pública, mientras que una sola dijo haberla hecho en un colegio privado. Por otro lado, los grupos de práctica desarrollaron sus actividades en es escuelas del departamento de Maldonado. Dos de ellos lo hicieron en la escuela N°5 de la ciudad de Punta del Este y los restantes dos en las escuelas N°7 y N°99 respectivamente, ambas en la ciudad de Maldonado.

Fuentes de información

Primordialmente, fueron utilizadas fuentes de información primarias. En ese sentido y en concordancia con D'ancona (1996, p.20) se trata "(...) de cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos (...)" (Citado en Batthyány, 2011, p. 85). En este caso las fuentes fueron -en primera instancia- los datos construidos a partir de la realización de observaciones y entrevistas a las y los estudiantes practicantes. Asimismo, fueron revisadas algunas fuentes secundarias. Estas no fueron generadas, sino que son producidas con anterioridad por sujetos y organismos ajenos al proceso de investigación. Entre éstas se destacan "a) datos no publicados, elaborados por organismos públicos y privados relativos a su actuación; b) datos publicados por organismos públicos y privados: estadísticas e informes; c) investigaciones publicadas en libros y revistas; y d) investigaciones no publicadas" (Citado en Batthyány, 2011, p.85). Para el caso de esta investigación se trató de algunos de los programas de las Prácticas Profesionales y planes de estudio observados. Al mismo tiempo, fueron compartidas por parte de las y los practicantes algunas de sus planificaciones de clase.

Técnicas de construcción de datos

Dentro de las técnicas de recolección de datos utilizadas se destacan las observaciones/observaciones participante. La observación (Valles, 2000) tiene algunas características fundamentales, dentro de las que se destacan: estar orientada a un objetivo particular, debe ser planificada en función de los aspectos que se pretenden conocer, controlada con diversos elementos propios de la investigación y debe ser sometida en todo momento a controles de "veracidad, precisión y fiabilidad" (Valles, 2000, p. 88). Por su parte, en lo que respecta a las

observaciones participante, resulta importante, detenerse ante el planteamiento realizado por Guber, en el siguiente apartado;

(...) ha sido replanteada en su lógica interna, en tanto técnica de obtención de información y metodología de producción y elaboración de datos; en una y otra el investigador desempeña un papel central que se orienta a registrar -por cualquier vía- material del referente empírico. (2004[1991], p.118)

En ese sentido la autora le otorga un particular énfasis a la participación del investigador en los diferentes encuentros, siendo esta, una etapa más en el acercamiento a los sujetos en cuestión y por lo tanto al fenómeno de estudio. Por tal motivo, lejos de ubicar a dicha participación en las antípodas de la observación, es entendida como “la disposición general del investigador hacia lo real: su conocimiento” (Guber, 2004[1991], p.119). El contenido arrojado por este tipo de observaciones, es pensado desde esta lógica como una elaboración reflexiva teórico-empírica del investigador, a partir del vínculo con sus informantes. Por tanto lejos de tratarse de dos técnicas aisladas o diferentes, componen un recurso combinado y con un difuso límite entre sí; tal como puede observarse en el siguiente fragmento de la autora:

El contexto puede habilitar al investigador a adoptar roles que lo ubiquen como observador puro, por ejemplo, en el registro de clases en una escuela, tomando notas a un lado y diferenciado de los alumnos por la edad. Sin embargo, su presencia afecta el comportamiento de los observados y de cuanto sucede en la escena; en este sentido, el observador puro es más un tipo ideal que una conducta practicable en el contexto (...) (2004[1991], p.120)

A partir de lo enunciado recientemente no se puede afirmar que la observación no interfiere en el campo o sobre los sujetos que hacen al fenómeno, simplemente difieren en la relación cambiante entre los roles del investigador.

Sin embargo, no toda la información pudo ser obtenida a partir de observaciones realizadas. Según Guber, la entrevista es de las técnicas más apropiadas para conocer el “universo de significaciones” (2004[1991], p.132) de los sujetos y las define como una relación social asimétrica a través de las que se obtienen enunciados y verbalizaciones (Guber, 2004[1991]). Se presenta como asimétrica por varios motivos, entre otros, puede deberse a diferencias sociales o culturales. Sin embargo, si estas no llegaran a ser tales, simplemente surgen de los roles en la interacción. “(...) epistemológicamente, el investigador impone el marco del encuentro y de la relación, las temáticas a tratar y el destino de la información” (Guber, 2004 [1991], p.137). Asimismo los resultados obtenidos no se pueden tomar descontextualizados, deben agregarse al conjunto de informaciones que se observan en el marco del o los encuentros. En cambio, estos resultados no pueden tomarse como objetivos o libres de algún tipo de sesgo, ya que al igual que en la observación, la sola presencia de las o los investigadores hace que los grupos observados, informantes, entrevistados o entrevistadas, no se desarrollen en su contexto “natural” (si existe tal contexto). “El solo hecho de un encuentro a solas con alguien que se presenta como investigador o científico, la puntualización de temas, todo esto implica ya cierta orientación y condicionamiento de las respuestas” (Guber, 2004[1991], p.137).

En este caso, las observaciones fueron realizadas sobre dos tipos de clases. En principio el foco estuvo puesto sobre los encuentros o las clases dictadas por las y los practicantes en sus respectivos espacios de práctica, escuelas de la ciudad de Maldonado y Punta del Este. Asimismo, fueron observados los espacios teóricos de la unidad curricular práctica profesional I. En cuanto a las entrevistas, las mismas fueron realizadas a las y los practicantes seleccionados, tanto de forma individual como en presencia del otro u otra integrante del equipo de práctica. Teniendo en cuenta los diferentes momentos de la investigación, las

entrevistas fueron realizadas durante tres etapas del proceso, el comienzo de la práctica profesional (2021) a mediados de la misma y sobre el cierre del trabajo de campo (2022).

Técnicas de análisis de datos

Por las características de este tipo de investigaciones, que fueron enunciadas algunos párrafos más arriba como diseño emergente, es que no pueden afirmarse con tanta anterioridad qué técnicas serán utilizadas para analizar los datos, ya que no se sabe con precisión de qué tipo serán los mismos, cuál será su cantidad, ni calidad.

Sin embargo, las corrientes antropológicas otorgan una herramienta valiosa en una de sus formas de pensar el vínculo entre la recolección y el análisis de datos. Esto es, dentro de los estudios etnográficos se toma en cuenta al registro del campo como un primer acercamiento y también un primer análisis de los datos obtenidos. Esta cualidad es otorgada principalmente a los parámetros del naturalismo que hereda el trabajo de campo, entre los que se destacan la “captación inmediata de «lo real», «recolección de datos» y posterior análisis en gabinete” (Guber, 2004[1991], p.166). A partir de esta influencia, el registro es el medio por el cual se duplica el campo, en notas, imágenes y sonidos. Asimismo, uno de los aspectos fundamentales en el vínculo entre la recolección y el análisis de datos es el recorte de lo relevado por parte del investigador.

Con el registro, el investigador no se lleva el campo a casa; se trata más bien de una imagen especular del proceso de conocimiento que incluye las condiciones en que dicho conocimiento tiene lugar. Al situarse en un contexto determinado, la relación entre investigador e informantes se concreta y complejiza incorporando las variantes de dicha relación. (Guber, 2004[1991], p.166)

CAPÍTULO 1. Estado del arte: Educación Física en Uruguay y la formación docente

El siguiente capítulo constituye una guía fundamental para comprender las lógicas actuales de la Educación Física y su vínculo con la formación docente y las prácticas profesionales en Uruguay. Si bien no forma parte del marco teórico, ya que no se plantea como un abordaje teórico-conceptual, presenta una recuperación de los principales antecedentes en la consolidación y el desarrollo de la formación en este campo. Su propósito es brindar una orientación a quienes se dispongan a leer este trabajo.

1.1. Observar la Educación Física uruguaya a través del comienzo de su formación docente: tras el género y las prácticas profesionales

La Educación Física en el Uruguay tiene una tradición innegable, asociada a la formación de formadores. Es fácil observar, por ejemplo, ciertos consensos que vinculan su legitimación disciplinar o epistemológica al ingreso de su formación a la órbita universitaria. El Instituto Superior de Educación Física (ISEF en adelante) tal y cómo se lo conoce hoy en día, puede decirse que tiene su origen en el Curso de Profesores de Educación Física creado por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF en adelante) el 3 de mayo de 1939. La formación de formadores en Educación Física, además de pertenecer hace poco más de veinte años a la Universidad, se construye como parte del discurso estatal de principio del siglo XIX en el momento en que miembros del poder ejecutivo encabezados por el presidente José Batlle y Ordoñez ponen sobre la mesa la creación de la mencionada comisión (Dogliotti Moro, 2012). Por tales motivos, es posible afirmar que la Educación Física se encuentra innegablemente asociada a la docencia. Esto, puede deberse entre otras cuestiones a una tradición normalista, que se constituye a partir de la articulación entre individuo y sociedad, a diferencia de las lógicas universitarias que se plantean en torno al saber y la producción de

conocimiento. Dicha relación con la docencia y la formación docente representa toda una configuración moderna a partir del desarrollo de los nuevos “estados-Nación en su papel específico de control de los individuos y regulación de la población” (Varela & Álvarez-Uría, 1992; Foucault, 1989, citado en Dogliotti Moro, 2012, p. 239]).

Realizando una breve revisión de los antecedentes en torno a la formación docente en Educación Física en el período histórico en cuestión, es posible observar que en primer lugar se desarrolló una experiencia en torno al “Curso Intensivo Teórico-Práctico para la preparación de maestros de educación física” (Dogliotti Moro, 2012, p. 221). Esta abarcó una serie de cuatro cursos de corta duración, desarrollados entre 1920 y 1925 que respondieron a la urgencia y la necesidad de formar ‘maestros de Educación Física’ para ocupar la figura de directores y organizadores de las plazas de cultura física¹³. Estos primeros cuatro “cursillos” estaban dirigidos a profesores varones (según destaca Dogliotti Moro, 2012) de gimnasia de los liceos de educación secundaria. En segundo lugar, se desarrolló en 1930 una experiencia intermedia por fuera de la primera serie de cursillos, con una duración de 2 meses. La misma, no incluía internado y tenía una particularidad interesante para los objetivos del presente trabajo. Tal como indica Dogliotti Moro (2012), el curso de 1930 se trató de una experiencia mixta. Quienes asistían a realizar los cursos podían ser varones o mujeres, mientras que quienes disertaron en el curso continuaban siendo casi en su mayoría varones. Según indica la autora, entre profesores y conferencistas a cargo del curso se encontraban “3 doctores, 3 graduados en EF en la Universidad Springfield YMCA (Estados Unidos) 6 maestros de EF y 1 maestra de EF” (2012, p. 224). En tercer lugar, se puede interpretar como una primera transformación en la formación en Educación Física, la conformación en 1936, del primer curso de carácter anual de preparación de “maestros de educación física”¹⁴. El mismo, además

13 Para profundizar en las plazas de deporte consultar Blanco, 1948; Dogliotti Moro, 2012; Scarlatto García & Bassani, 2016.

14 El término ‘educación física’ se encuentra escrito en minúsculas por la autora.

de tratarse nuevamente de un curso mixto y por fuera de la lógica del internado presentaba otra novedad para los intereses del trabajo, ofrecía por primera vez dentro de su grilla curricular una instancia de práctica profesional. Esta particularidad puede identificarse en el siguiente pasaje de las actas de la CNEF;

(...) el curso práctico incluirá, además de la instrucción regular en las diferentes ramas de la cultura física, un completo y bien preparado curso de práctica de enseñanza. Estas actividades se podrán dividir en dos partes. La primera comprenderá la práctica de enseñanza que el estudiante podrá hacer, en su propia clase, y la segunda la que podría hacer en las plazas de deportes, escuelas públicas, liceos, etc. (CNEF, 1930a, p. 46 [En Dogliotti Moro, 2013, p. 237]).

Así, las primeras seis ediciones de los cursos destinados a la formación específica de docentes de Educación Física pueden analizarse desde las perspectivas que interesan a este trabajo. A continuación, se presentan sus principales particularidades, organizadas en una tabla que detalla la duración, el género de las y los estudiantes, el género de las y los docentes, y la presencia o ausencia de práctica docente en cada caso.

Tabla 2. *Los primeros seis cursillos de preparación para “maestros de Educación Física”.*

	1°	2°	3°	4°	5°	6°
	1920	1923	1924	1925	1930	1936
Fecha	2/3 al 12/3	4/3 al 22/3	17/3 al 29/3	23/3 al 2/4	1930	1396
Duración	10 días	18 días	12 días	9 días	1 año	1 año
Estudiantes	varones	varones	varones	varones	mixto	mixto
Docentes	8 varones	Sin datos	11 varones	13 varones	12 varones 1 mujer	Sin datos
Práctica docente	No	No	No			

La *Tabla 2* resulta clave para comprender el carácter inicialmente breve y exclusivamente masculino de estas formaciones, así como los cambios paulatinos que se introdujeron con el tiempo, particularmente la extensión temporal del cursado y la incorporación de mujeres a partir de 1930. Esta información permite observar gráficamente los modos en que se configuraron, desde sus orígenes, ciertas normas de género y criterios de legitimación profesional en el campo de la Educación Física.

Luego de esta seguidilla de cursos entre 1920 y 1936, es en 1939 que finalmente se daría el puntapié inicial para la creación del Instituto Superior de Educación Física. El 3 de mayo de ese año, a partir de un decreto del Poder Ejecutivo, se crea el “Curso para la preparación de Profesores de Educación Física”. Según menciona Dogliotti Moro, la denominación original era “Instituto Normal de Cultura Física” y los cambios pueden deberse, por un lado, a la identificación que, a nivel nacional, comenzaba a tener su campo de conocimiento bajo el término “educación física”. Por otro lado, aunque el intento de adoptar la denominación Instituto Normal respondía a una clara influencia de la tradición normalista¹⁵ que primaba en los sentidos de las autoridades del Ministerio de Instrucción Pública, según la autora, dicha denominación podría generar una “competencia con sus institutos normales de preparación de maestros” (2012, p. 271). Este curso tenía una duración de tres años, con una nueva distribución de materias teóricas y prácticas, organizadas en cuatro grupos: ciencias biológicas, educación física, ciencias de la administración y psicología. Entre las novedades, destaca la incorporación de la asignatura “Práctica de Enseñanza”, que contaba con dieciséis horas semanales, sumando un total de quinientas doce horas anuales. Este dato no es menor, ya que, tras la experiencia piloto de 1936, representa la primera instancia de “práctica

¹⁵ Se trata de un modelo de institución formativa que busca transitar modelos diferentes a las instituciones e instituciones medievales.

profesional” desarrollada durante un año lectivo completo, constituyendo un antecedente fundamental.

La consolidación de la formación de docentes en educación física estuvo directamente vinculada al fortalecimiento de esta práctica profesional, también denominada práctica docente o práctica de enseñanza. En cuanto al perfil del cuerpo docente, predominaban los varones en una proporción de cuatro a uno. Según lo relevado por Dogliotti (2012), se destaca la presencia de trece varones entre conferencistas, profesores de diversas disciplinas deportivas, directores de Educación Física de la CNEF, líderes de la *Young Men's Christian Association* (YMCA) y miembros del ejército. En contraste, de las cuatro mujeres al frente de los cursos sobre las que se tienen registros, se sabe que una de ellas era maestra, mientras que de las otras tres solo se conocen sus nombres, sin información sobre sus profesiones. La primera generación egresada fue en 1942 y “estuvo compuesta por cinco mujeres y cuatro estudiantes varones” (Dogliotti, 2012, p.277). Según la autora, tanto en el curso de 1939 como en el siguiente, el de 1945 se destacan las diferencias de género explicitadas a lo largo y ancho de los programas y los rendimientos en dónde existe una clasificación de técnicas y marcas específicamente determinadas para uno u otro sexo.

En la materia Fisiología Aplicada al Ejercicio, del año 1940, dictada por el Dr. José Faravelli, se dedica una bolilla especialmente al tema “educación física femenina” (CPEF, 1940). Según el discurso médico dominante, las diferencias orgánicas entre sexos determinan la presencia de una “educación física femenina” que tenga que ser desarrollada en una bolilla en forma específica. No sucede lo mismo para la construcción de lo masculino, no hay una bolilla específica sobre educación física masculina. (Dogliotti, 2012, p.287)

Luego del curso de 1945 el que incluyó un cambio en su denominación¹⁶, pero que no presentaba cambios sustanciales respecto al de 1939, entre 1950 y el 2000 existieron cinco

16 En 1945 se le cambia el nombre a “Curso de Profesores de Educación Física”.

planes de estudios diferentes; uno por década, para finalmente a partir del 2004 dar paso a la formación docente en Educación Física en su versión universitaria. Como dato de relevancia, en 1952 finalmente se cambia la denominación de curso de profesores a Instituto Superior de Educación Física a pedido de los estudiantes (Gomensoro, 2012 citado en Dogliotti, 2012). Para los intereses de esta investigación se propone un recorrido por los planes mencionados anteriormente, analizando las prácticas profesionales y las particularidades de género.

1.1.1. La configuración de las prácticas profesionales en la formación en Educación Física: transformaciones y persistencias (1956–1992)

Más adelante en el tiempo, la “estructura académica - plan 1956”¹⁷, del curso de profesores de educación física se organiza a partir de tres años y dos semestres de diecisiete semanas cada uno. De dicha estructura curricular se destaca la presencia de asignaturas para varones, señaladas con la letra “M” de masculino y la presencia de asignaturas para mujeres, señaladas con la letra “F” de femenino. De un total de cincuenta y cinco asignaturas relevadas, se destacan seis asignaturas para varones (Fútbol, Introducción a la Gimnasia en Grandes Aparatos, Gimnasia en Aparatos, Deportes de Defensa Personal, Gimnasia en Grandes Aparatos y Deportes de Defensa Personal Boxeo) y dos para mujeres (Gimnasia Rítmica, dictada en tanto en segundo como tercer año) y cuarenta y siete asignaturas tanto para mujeres como para varones. Sin embargo, no se cuenta de información sobre la asistencia a los mismos espacios o a espacios diferenciados según sexo.

Sobre los espacios destinados a la práctica profesional o Práctica Docente como se la menciona en el plan, se organizan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Aparición de prácticas profesionales en el plan 1956.*

¹⁷ Así aparece en el documento indagado.

Asignatura	Año	Semes tre	H. Sema nales	H.
Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones infantiles	2	1	2	34
Práctica Docente en Establecimientos de Enseñanza Primaria	2	2	1	17
Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones infantiles	2	2	2	34
Práctica Docente en Establecimientos de Enseñanza Primaria	3	1	2	34
Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones infantiles	3	1	3	51
Práctica Docente en Establecimientos de Enseñanza Secundaria	3	1	1	17
Práctica Docente en Natación	3	1	2	34
Práctica Docente en Establecimientos de Enseñanza Primaria	3	2	2	34
Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones infantiles	3	2	3	51
Práctica Docente en Establecimientos de Enseñanza Secundaria	3	2	2	34
Práctica Docente en Atletismo	3	2	1	17
Total de horas reloj involucradas en prácticas profesionales				357

De la tabla se destaca el lugar que toman las prácticas profesionales, en este caso prácticas docentes, en el nuevo marco curricular respecto a sus antecesores de 1939 y 1945 respectivamente. No solo con un total de trescientas cincuenta y siete horas, sino con la especificidad que muestra ya que son prácticas docentes que se desarrollan en contextos particulares y con objetos particulares (instituciones de enseñanza primaria, de enseñanza secundaria, en plazas de deporte, en rincones infantiles y gimnasios; en atletismo, en natación). De este nuevo plan de estudios se puede observar cómo con el paso del tiempo, las prácticas profesionales demuestran vital importancia en la formación de las y los futuros formadores en Educación Física.

Posteriormente, el plan de estudios de 1966 presentó algunas particularidades. Se agregaron al profesorado en Educación Física, cursos preparatorios, de postgrado y formaciones técnicas en deportes y seguridad (tecnicaturas en deporte y curso para formación de guardavidas). El “curso de profesores de Educación Física” (1966, p.2) tenía un año de curso preparatorio y tres años de “curso profesional”. El primer año del profesorado contaba con once asignaturas, el segundo año con catorce y el tercero y último con doce. De las treinta y siete asignaturas, había dos exclusivamente para varones (Fútbol en segundo año y Gimnasia en Aparatos en tercer año) y dos exclusivamente para mujeres (Gimnasia en aparatos en segundo año y Gimnasia Rítmica en tercer año). Sobre la inclusión de las Prácticas Profesionales en este plan de estudios, se destaca en segundo año la “Práctica Docente Primaria” (p.3) con cuatro horas semanales, y en tercer año la Práctica Docente Secundaria con cinco horas semanales y la Práctica Docente Recreativa, también con cinco horas semanales.

Seguidamente del plan de estudios de 1974 del profesorado de Educación Física, también organizado en tres años, no se puede extraer mucha información, ya que no incluye muchos más datos que el listado de asignaturas para cada año. Se destacan en el tercer año de la carrera, una serie de asignaturas de las cuales las y los estudiantes debían elegir sólo una. Fútbol, *Basket Ball*¹⁸, Voleibol y Handball, son las asignaturas, sobre las cuales se indica:

De entre ellas cada alumno seleccionará una; en caso de que el número de voluntarios para algunas de estas actividades no alcance a $\frac{1}{5}$ del número total de alumnos reglamentados, la dirección procederá a designar hasta esa cantidad a quienes cursarán estas asignaturas, excluyéndose a las damas de la materia Fútbol (1974, p.4).

Sobre las Prácticas Profesionales, se destacan en segundo y tercer año la asignatura “Práctica Docente” con cuatro y ocho horas semanales respectivamente.

18 Así aparece en el documento indagado.

Luego, el plan de estudios de 1981 del Curso de Profesores de Educación Física consta de treinta y seis asignaturas repartidas de igual forma a lo largo de tres años lectivos, compuestos por veintiocho semanas de clase. Del total de asignaturas únicamente “Fútbol I” de primer año y “Fútbol II” de segundo año, son exclusivamente para varones, mientras que no hay asignaturas para mujeres. Sobre las Prácticas Profesionales, el plan 1981 incluye únicamente en segundo año la asignatura Práctica Docente Escolar y Liceal con un total de ciento sesenta y ocho horas repartidas en seis horas semanales.

Por último, el plan de 1992 fue la primera estructura curricular que inició las transformaciones que, más de veinte años después, llevaron la formación docente en Educación Física a la Universidad de la República. El plan, además de las asignaturas implicadas en la formación, incluye algunos lineamientos generales, una nueva agrupación de asignaturas por áreas teóricas de formación (ciencias biológicas, ciencias de la educación y ciencias del movimiento) y una nueva organización por niveles de conocimiento; nivel básico (dos semestres), nivel aplicado (dos semestres), nivel profesional (tres semestres) y nivel diversificado (un semestre). Sobre las asignaturas exclusivas para mujeres y varones, se destacan de las veintiún asignaturas del nivel básico, Fútbol I y II exclusivo para varones; de las dieciocho asignaturas del nivel aplicado, se destaca Básquetbol exclusivo para varones; de las veintitrés del nivel profesional, se destaca Gimnasia Rítmico Deportiva exclusiva para mujeres, mientras que de las seis u ocho asignaturas del nivel diversificado, según se eligiera el trayecto, no se incluye ninguna exclusiva para varones o mujeres. Sobre las Prácticas Profesionales, se destaca la inclusión de la asignatura Teoría y Práctica de la Didáctica Especial (TEPRADE) I, II, III y IV en cada uno de los niveles con ciento veinte, setenta y dos, treinta y seis, y treinta y seis horas respectivamente para cada uno de estos. En ese caso, cada una de esas prácticas apuntaba a un subsistema educativo específico, la I era con

educación primaria, la II con educación inicial y secundaria, la III con personas en situación de discapacidad y la IV era en el ámbito no formal y se encontraba condicionada según la orientación elegida por las y los estudiantes, pudiendo ser orientación recreación, “orientación excepcionales” (referencia al programa) (pre escolares, personas en situación de discapacidad y tercera edad) u orientación deportes.

1.2. Del profesorado a la licenciatura. La formación docente y el caso de los planes de estudio 2004 y 2017

Hacia finales del siglo XX, el Instituto Superior de Educación Física comenzó a dar pasos significativos con el objetivo, en primer lugar, de lograr el reconocimiento de su profesorado como una carrera universitaria (Licenciatura) y, en segundo lugar, de concretar su incorporación a la órbita de la Universidad de la República (Udelar). En ese sentido y como resultado de un acuerdo político preelectoral hacia mediados del 2000 la Comisión Nacional de Educación Física fue transformada en el Ministerio de Deporte y Juventud, mediante la ley 17.243 promulgada el 29 de junio de ese mismo año, dejando al ISEF bajo su dependencia. Luego de esto, el 17 de julio de 2001 la Universidad de la República reconoció el nivel de Licenciatura para los estudios de grado del Curso de Profesores. Finalmente, el 29 de diciembre de 2001, se firmó un acuerdo entre la Udelar y el Ministerio que estableció la creación de una comisión con el propósito de convalidar los títulos de Licenciatura y analizar la integración del ISEF a la Universidad (Esto se sacó de la página de ISEF).

Este proceso de transformación de las carreras del ISEF, por un lado, y de consolidación académica del campo de conocimiento de la Educación Física, por otro, se materializó en la reforma curricular de 2004, con un nuevo plan de estudios que, además de enfocarse en la formación centrada en la enseñanza, incorporó el desarrollo de las otras dos funciones

universitarias: la extensión y la investigación. Por otro lado, luego de más de diez años de trayectoria universitaria y de discusiones teórico-epistemológicas, la Licenciatura en Educación Física vuelve a reformar su plan de estudios. El plan 2017, ya con una estructura académica y de cursado con una fuerte impronta universitaria, que fue pensado y construido íntegramente dentro de la institución se encuentra sin lugar a dudas centrado en la producción de conocimiento sobre las diferentes áreas temáticas de incidencia y abordaje de las y los futuros licenciados en Educación Física. A continuación, se presentarán las particularidades de cada estructura curricular, con un enfoque especial en las prácticas profesionales y en los abordajes de género a lo largo de la formación.

1.2.1. Plan de estudios 2004: el ingreso a la universidad. La construcción de sentidos y la adaptación a las lógicas

En 2004 se produjo la transformación del plan de estudios, lo que sentó las bases para que, al año siguiente, el Instituto Superior de Educación Física consolidara su transición de la órbita del Ministerio de Turismo y Deporte a la Universidad de la República. Este cambio se debe, entre otras razones, a un proceso de profesionalización que la Educación Física atravesó en Uruguay durante las últimas dos décadas del siglo XX. Dicho proceso incluyó profundas reivindicaciones y transformaciones, entre las cuales, sin lugar a dudas, el reposicionamiento de la producción de conocimiento dentro de la carrera fue un elemento fundamental. Según Muñío, Riso y Seré, esta incorporación, supuso un “importante acontecimiento para la tradición del campo, más próxima a la formación de profesionales, y sin embargo ajena a la tradición normalista que en Uruguay forma maestros y profesores en dependencia directa de la Administración Nacional de Educación Pública” (2017, p.2)

Así, en el 2006 y ya con un nuevo plan de estudios en funcionamiento se comenzó a desatar el recorrido universitario de la formación en Educación Física. Dentro de esas lógicas se estructura la formación y se desarrollan las prácticas profesionales de algunos de los y las estudiantes que participaron de esta investigación.¹⁹

El diseño curricular propone la formación de Licenciados en Educación Física capacitados para integrarse a diversas áreas profesionales y para poder desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión, de forma comprometida y comprensiva, a los efectos de poder aportar desde la especificidad de la disciplina. (ISEF, 2004, p. 1)

Tal como puede observarse en ese fragmento inicial, el diseño curricular apunta, por un lado y de forma explícita al desarrollo de las tres funciones universitarias²⁰, y por otro, al aporte de las y los licenciados a diversas áreas profesionales desde la especificidad del campo de estudios. En ese sentido, que la formación docente en Educación Física pasara al ámbito universitario “concretó, en términos formales, la incorporación de la investigación. En tanto ésta es una de las tres funciones a partir de las cuales la Udelar construye su lógica y estructura” (Muiño Orlando et al., 2017, p.2). Por otro lado, en los lineamientos de la carrera se incluyen menciones a la formación de un profesional con recursos “técnicos - científicos y pedagógicos-didácticos, que lo habiliten a desempeñarse con idoneidad en la tarea docente” (ISEF, 2004a, p.4). Asimismo, en este apartado, es posible observar una orientación potencial hacia un papel central y la conciencia de los impactos que las prácticas de enseñanza pueden tener en la sociedad y en los individuos.

El plan de estudios en cuestión, se organiza en torno a dos ejes; por un lado, el tronco común, que es obligatorio para todos los estudiantes de la carrera de Educación Física, y por otro, un tronco de formación opcional destinado a complementar la formación de grado en Educación

19 Más información sobre este tema es abordada en el capítulo específico sobre las prácticas profesionales y los planes de estudio implicados en la investigación.

20 Enseñanza, investigación y extensión.

Física. Además, el tronco común se compone de las siguientes áreas de conocimiento: ciencias biológicas, ciencias de la educación y el área técnico-profesional.

Más allá de las particularidades de cada una de las áreas de conocimiento y de su relevancia en la formación de futuros licenciados y licenciadas, es necesario destacar el enfoque que se da a las prácticas profesionales. Resulta importante mencionar que en el plan de estudios de 2004, aún son denominadas 'Prácticas Docente'. En otras palabras, con el término 'práctica profesional' (que aún no se menciona como 'práctica profesional de formación') en dicho plan aparecen exclusivamente las prácticas profesionales en entornos no formales, mientras que las prácticas profesionales en el ámbito de la educación formal (escuelas, liceos y enseñanza técnico-profesional²¹) se conocen como 'PRÁCTICA DOCENTE'²².

Por primera vez, se hace referencia a la práctica docente en una serie de secciones dedicadas a cada año de la formación. En el tercer año, titulado “La intervención educativa” (ISEF, 2004a, p.6), se considera un componente estructural de la formación. En este fragmento, la práctica docente se conceptualiza como un espacio donde se desarrollan los elementos teóricos adquiridos hasta ese momento, una intervención mediada por estrategias pedagógicas. En dicho contexto, los conocimientos previos y los recientemente adquiridos permiten una profundización en las prácticas de enseñanza (2004a). La última referencia a este tipo de prácticas en el plan de estudios se encuentra en el apartado “Espacios integradores” (2004, p.7). En este punto, se establece una estrecha relación entre las prácticas docentes y la didáctica, considerándose la columna vertebral de las diferentes áreas de conocimiento.

Por último, es de destacar que a lo largo del plan de estudios no se incluyen referencias ni se desarrollan cuestiones ligadas a la incorporación de una perspectiva de género en la formación

de las y los licenciados en Educación Física. Al mismo tiempo, en su grilla curricular, se

21 Enseñanza primaria, enseñanza secundaria y enseñanza técnico profesional, son los tres ámbitos educativos formales en dónde se desarrollan las prácticas profesionales de formación.

22 Así aparece en el documento indagado.

integra en la formación de las y los licenciados en Educación Física, la asignatura²³ “Sexología”²⁴ dentro del grupo de actividades obligatorias comunes, agrupadas dentro del “área de la educación” (ISEF, 2004a, p.7). Al mismo tiempo realizando una rápida búsqueda por términos en el plan de estudios, en el mismo no se encuentran los términos, género, sexo, sexualidad, sexismo, diversidad, desigualdad o identidad.

1.2.2. Plan de estudios 2017: Educación Física, enseñanza, investigación y extensión

Las últimas décadas muestran un movimiento institucional anclado en la preocupación por el desarrollo académico y la potencialidad epistémica del campo, lo que supone replantear la formación profesional desde su relación con la producción de conocimiento como elemento fundamental de la enseñanza superior. De este modo, se actualiza la tensión entre aspectos propios de los intereses profesionalistas y los académicos. (ISEF, 2017, p.2)

La creación del plan 2017 significó, de algún modo, la consolidación de la formación académica en Educación Física. Con una propuesta explícitamente orientada al desarrollo de las tres funciones universitarias sustantivas; la extensión, la investigación y la enseñanza, se trató de romper con la lógica pre-universitaria, en dónde el foco estaba puesto casi en exclusividad en la formación de formadores y formadoras. En este caso, la propuesta curricular busca favorecer “la formación de profesionales capacitados para pensar, intervenir y valorar su práctica educativa, en relación con la producción de la academia sobre el amplio campo de la Educación Física (...)” (ISEF, 2017, p.2). Tal como indica el plan de estudios, ahora la formación de las y los futuros licenciados en Educación Física, intenta fomentar una enseñanza dinámica que integre de manera especial la investigación y las actividades de

²³ Así aparece en el documento indagado.

²⁴ La asignatura aborda la salud sexual como un componente integral del bienestar físico, psicológico y sociocultural, reconociendo su vínculo con los derechos sexuales. Dado el lugar que ocupa la Educación Física en el trabajo con el cuerpo, el placer, el contacto y las relaciones, se propone formar profesionales capaces de promover la salud sexual desde una perspectiva crítica, inclusiva y no estigmatizante. Para ello, se recurre a una metodología participativa y vivencial, orientada a deconstruir estereotipos, tabúes y discursos normativos sobre la sexualidad.

extensión, con el propósito de fortalecer esas prácticas, orientándolas también hacia el fortalecimiento del aprendizaje. Asimismo, se alentará la incorporación de recursos en las prácticas educativas que tengan como objetivo ampliar las oportunidades de acceder al conocimiento (ISEF, 2017).

El plan de estudios se estructura a partir de tres tipos de unidades curriculares que le otorgan a las y los estudiantes cierto grado de navegabilidad durante su proceso de formación. Esto se trata de unidades curriculares obligatorias comunes (obligatorias para todos y todas las estudiantes), unidades curriculares obligatorias de cada opción (la formación ofrece cuatro áreas u opciones con unidades curriculares específicas de cada opción) y unidades curriculares optativas y electivas (unidades curriculares que buscan complementar la formación y pueden hacerse tanto en otras opciones o áreas, o inclusive en otros servicios universitarios). Al mismo tiempo y como fue mencionado, se divide en cuatro áreas de formación: Deporte, Prácticas Corporales, Salud y Tiempo Libre y Ocio. Las y los estudiantes elegirán una de estas áreas a partir de las cuales profundizar, estructurando así su perfil de egreso. Por otro lado, la formación incluye dos ejes transversales a las áreas, Educación Física y Educación, y Educación Física y Ciencias Biológicas. El primero de ellos, reviste especial importancia para este trabajo, ya que es dentro del cual se incluyen las prácticas profesionales.

Este eje tiene como objeto desarrollar el conocimiento acerca del campo de la Educación Física y la educación. Se destacan dentro de este las teorías vinculadas a la Educación Física y las vinculadas a la enseñanza, el aprendizaje, las ciencias humanas y sociales, la historia de la Educación Física, las prácticas profesionales de formación y la formación en investigación. (ISEF, 2017, p.)

Del plan se destaca, dentro de la grilla de unidades curriculares, la cantidad de créditos asignados a la Práctica Profesional I Ámbito educativo (seis por semestre), que traducidos en “horas de trabajo estudiantil” (2017, p. 3), representan un total de 128 horas reloj de clase, a

lo que se suma el tiempo que las y los estudiantes dedican fuera del aula. Al mismo tiempo en términos de formación específica en géneros, sexualidades y diversidades en la grilla de unidades curriculares²⁵ aparece “Sexualidad y Género” (ISEF, 2017, p. 15). Sin embargo, en este caso este curso se encuentra ubicado dentro del grupo de unidades curriculares obligatorias específicas del trayecto de Educación Física y Salud. Esto quiere decir por un lado, que la unidad curricular se enmarca dentro de un área temática específica y por otro que la misma no es obligatoria para el egreso de las y los licenciados en Educación Física, por tanto, más allá de aquellos casos en los que por intereses particulares, algunos docentes atraviesen sus unidades curriculares con elementos teórico-metodológicos específicos que tematizan al género, hay estudiantes que al egresar de sus estudios universitarios no habrán abordado estas cuestiones en ningún ámbito. Por último, realizando una búsqueda de términos como diversidad, género, feminismos o sexualidades no aparecen lineamientos generales ni específicos a lo largo de la estructura curricular.

1.3. Del sistema de formación conformado por la práctica profesional I del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República

Las y los lectores podrán o no identificar con precisión a qué se hace referencia con un término bastante mencionado a lo largo de esta primera parte, Prácticas Profesionales de Formación o Prácticas Profesionales. Resulta interesante realizar una inmersión en este fenómeno particular que son las PP, las que en principio resultan complejas instancias educativas para algunas personas, de aprendizaje para otras, de observación para algunas y de contralor para otras. Los elementos centrales que configuran las prácticas profesionales para el caso estudiado en particular serán desarrollados a continuación.

²⁵ Así aparece en el documento indagado.

Resulta interesante transitar por las PP²⁶ desde la óptica curricular e institucional. La Práctica Profesional I Sistema educativo (así el nombre con el que aparece en el programa) se incluye como una unidad curricular (UC) obligatoria dentro del plan de estudios para obtener el título de grado en la Licenciatura en Educación Física. Se encuentra en el tercer año de la carrera y para poder cursarla se debe haber transitado por una cantidad importante de UC. Denominadas *previaturas*, estas unidades curriculares “preparan” desde el punto de vista académico a las y los estudiantes que deben transitar por cursos como Teoría de la Educación o Teorías de la Enseñanza en dónde aparentemente se enfrentan con una formación específica del campo de la Educación o los procesos de escolarización, Gimnasias, algunos Deportes y otras Prácticas Corporales del campo de la Educación Física; Fundamentos Generales de las Ciencias Humanas, Teoría de la Educación Física u otras del campo de las Ciencias Sociales y Humanas. En fin, todo un principio de formación que oficia de preparación teórico-práctico conceptual para las y los estudiantes que van a enfrentarse a este primer escenario de prueba o ensayo con una base hipotética que posibilite un tránsito no sólo reflexivo, sino también posibilitador para las y los niños que pasen por sus clases. Asimismo, es una UC transversal a todos los departamentos académicos y núcleos temáticos²⁷ por tanto independiente a la trayectoria académica específica que las y los estudiantes vayan a realizar en su formación de grado.

26 Existen dos tipos de Prácticas Profesionales en la carrera. En el quinto semestre de la carrera se encuentra la *Práctica Profesional I Sistema educativo*, mientras que en el séptimo semestre se encuentra la *Práctica Profesional II Comunitaria*. Este segundo tipo de prácticas se encuentran centradas en el desarrollo profesional del conjunto de prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el campo de trabajo comunitario. Ver más en <https://isef.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/07/Programa-Practica-Profesional-II-Comunitaria.pdf> Importan para este trabajo, las Prácticas Profesionales desarrolladas en el ámbito formal.

27 El Instituto Superior de Educación Física está integrado por cuatro Departamentos Académicos: Educación Física y Prácticas Corporales, Educación Física y Deportes, Educación Física y Salud y Educación Física, Tiempo Libre y Ocio. Cada departamento contiene UC específicas y por fuera de estos existen UC transversales.

Según puede observarse en el programa de la PP, la misma está centrada en la enseñanza de la Educación Física en el sistema educativo formal y pretende problematizar las cuestiones sobre la formación y práctica docente a partir de diferentes sentidos.

La intervención de la Educación Física en el sistema educativo (escuelas, liceos y escuelas técnicas) llevada a cabo por estudiantes/practicantes, implica una práctica pedagógica atravesada por lo histórico, lo político y lo social. Pone el énfasis en la enseñanza, y descansa, desde el punto de vista de sus supuestos –con mayor o menor intención- en prácticas asociadas: planificación, metodología y evaluación. (ISEF, s.f., p.1)

Tabla 4. *Objetivos de la Práctica Profesional I - Sistema educativo. Plan de estudios 2017.*

Facilitar un lugar de ensayo y reflexión sobre la docencia, en particular sobre la enseñanza de la Educación Física en el sistema educativo.
Analizar la relación entre lo político, lo histórico y lo cultural de la enseñanza de la Educación Física escolar, vinculándola a sus legitimidades, social y epistémica, en diálogo con las funciones universitarias sustantivas.
Discutir el lugar del docente de Educación Física en la escuela como constructor colectivo de currículum.
Promover, acompañar y formar en el análisis de las prácticas educativas y prácticas de enseñanza.

La Tabla 4 expone los objetivos establecidos para la asignatura Práctica Profesional I según el plan de estudios 2017, que actualmente orienta la formación de las y los practicantes. Puede destacarse el énfasis en la reflexión crítica sobre la enseñanza, la articulación entre lo pedagógico y lo político, y la construcción del rol docente como proceso colectivo. Estos objetivos ofrecen una referencia clave para analizar cómo se posicionan las prácticas profesionales dentro del proceso formativo y qué sentidos se promueven *a priori* desde la universidad sobre el ser docente de Educación Física. Por otro lado, corresponde observar algunas particularidades que las prácticas tienen. La primera de ellas es la inter-institucionalidad; es que las PP dependen del ISEF en tanto institución que ofrece la unidad

curricular, dentro de la formación de la licenciatura en Educación Física y de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (DGEIP²⁸-ANEP) ya que se lleva a cabo en escuelas “reales”. Esto presenta la segunda particularidad. Las prácticas, reúnen sujetos con diferentes roles y objetivos. Por un lado, se encuentran los sujetos centrales de esta investigación; las y los practicantes (P)²⁹, quienes tendrán como tarea llevar a cabo los ensayos, tratando de poner en juego sentidos, intereses y contenidos en los espacios destinados a las clases de Educación Física de niños y niñas de un determinado grado de la educación primaria³⁰. Ahí se visualiza el segundo grupo de sujetos; niños y niñas que asisten a estas clases de forma regular, tal y como si quién estuviera a cargo del espacio fuera la auténtica profesora o profesor titular del grupo. Esta persona, resulta la tercera presente en las prácticas y desarrolla la figura de docente adscriptor. Las profesoras y profesores dependientes de la DGEIP a cargo de los grupos que se ofrecen como posibles grupos de práctica, deben acreditar un curso de adscriptores -formación ofrecida también por el ISEF- para oficiar de adscriptor y así observar, guiar, aconsejar y evaluar a las practicantes. Pero el adscriptor no es el único agente de contralor que llevará a cabo las evaluaciones a las y los practicantes; surge la figura del orientador. Este grupo de docentes, que dependen del ISEF e integran el equipo docente de la unidad curricular, son quienes se encargan de realizar las evaluaciones y calificaciones específicas; son quienes deben interceder entre las y los practicantes y el equipo de docentes de la práctica, solicitar las planificaciones y en conjunto con el mencionado equipo docente realizar las evaluaciones correspondientes. Además de cumplir la figura de contralor y articulador, el orientador u orientadora, será quien guíe al grupo de docentes en su trayecto por la práctica con un sentido de acompañamiento

28 Anteriormente denominado Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

29 Observándose en este trabajo tanto en sus roles de estudiantes (estudiantes-practicantes) como de docentes (docentes practicantes).

30 Las y los practicantes desarrollan sus prácticas en primaria y secundaria, sin embargo el interés del trabajo radica en abordar el fenómeno de las prácticas profesionales en la escuela, es decir, enseñanza primaria.

pedagógico y humano y por supuesto se encarga de hacer circular determinados contenidos y saberes, es decir, también se encarga de intentar llevar a cabo prácticas de enseñanza. En ese orden de cosas, Pastorino (2015) afirma que quienes realizan las orientaciones, hacen circular una diversa cantidad de saberes, pero identifica dos que resultan preponderantes. Por un lado, saberes del orden didáctico “La planificación, la formulación de los objetivos, el recorte y la vigilancia del saber seleccionado para enseñar, etc.” (p. 81); por el otro, saberes propios de la Educación Física escolar “los contenidos y su tratamiento, sus sentidos, sus posibilidades de abordaje metodológicas, y las discusiones en torno a estos” (Pastorino, 2015, p.81). Más allá de estas cuestiones, como fue mencionado anteriormente, el interés del presente trabajo radica en la figura de las y los practicantes.

Tabla 5. *Sujetos de la práctica escolar.*

Sujeto	Institución	Rol
Practicante	ISEF	Cursado
Docente	ISEF	Orientación
Docente	DGEIP	Adscripción
Escolar	DGEIP	Cursado escolar

Ahora, corresponde detenerse un instante ante el funcionamiento de las PP. Las mismas están organizadas en torno a dos espacios, por un lado están las instancias teóricas generalmente desarrolladas en el edificio universitario, a cargo de un equipo integrado por una coordinadora y docentes de ISEF en donde se abordan diferentes contenidos relacionados a las prácticas profesionales de formación y también dentro de estas instancias, se desarrollan talleres de grupos reducidos; por otro lado, cada equipo o unidad de práctica compuesta por dos practicantes³¹ elige en un formato ensayo de una elección de horas real³², un grupo de educación primaria y un grupo de educación secundaria, el espacio de práctica (EP en

31 En el caso de esta investigación son duplas, pero en otros casos hay grupos conformados por tres practicantes.

32 Proceso mediante el cual, las y los docentes eligen un grupo en un subsistema educativo para dar clase.

adelante)³³. Ese EP estará completamente a cargo de las y los docentes practicantes, quienes previo al comienzo de los encuentros mantienen reuniones con las o los adscriptores que además de estar presente en todo momento una vez empezadas las clases, mencionan cuáles son sus formas de trabajo, qué contenidos acostumbran a trabajar, etc. Luego de un breve encuentro de presentación y conocimiento de las principales características del grupo, ya en el segundo encuentro, las y los docentes practicantes comienzan con sus clases en los EP.

Por último corresponden algunos comentarios en torno al espacio universitario y la formación académica. En Uruguay, la mayor cantidad de ofertas académicas de formación docente se encuentra en espacios públicos no universitarios. Tanto el Instituto de Profesores Artigas³⁴ en Montevideo, como los Centros Regionales de Profesores³⁵ y Magisterio o los Institutos de Formación Docente³⁶, son instituciones públicas terciarias especializadas en la formación de docentes, que no dependen de la Universidad de la República. Asimismo, la Educación Física en el Uruguay está estructuralmente ligada a la formación de formadores. Es que históricamente quienes egresan de las carreras ofrecidas por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF)³⁷, desarrollan mayoritariamente sus funciones profesionales en el

33 En este trabajo el interés está en estudiar las prácticas llevadas a cabo en ese grupo de primaria, sin desconocer que las y los EP conviven con ambos grupos durante un año entero y muchas cosas que piensan o suceden afectan sus posicionamientos, influyen sus reflexiones y modifican sus prácticas en una u otra instancia.

34 Institución de formación docente. Se trata del instituto en dónde las personas estudian para ser docentes. Se ubica en Montevideo y es referencia dentro de los diversos centros del Consejo de Formación en Educación.

35 Los Centros Regionales de Profesores (CERP) se crearon a partir del año 1997 en el marco de la reforma educativa 1995 – 2000, conocida popularmente como la “Reforma Rama” que fue articulada a partir de un profundo diagnóstico de la educación uruguaya realizado por la Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL). En ese marco se desarrolló el programa de Mejoramiento de la Educación Secundaria y de la Formación Docente (MESyFOD) y se estableció un acuerdo de financiación entre el gobierno uruguayo y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que incluía la creación original de cuatro CERP en el país (posteriormente se amplió a seis). La creación de los CERP se vinculó con los tres objetivos de dicha reforma orientados a la consolidación de la equidad social, a la mejora de la calidad de la educación y a la “dignificación de la formación y la función docente” constituyéndose en el aspecto más destacable y quizás el evento más significativo para la formación docente desde la creación del IPA en 1949. <http://cerpdelnorte.cfe.edu.uy/index.php/2016-04-14-14-25-43/historia-del-instituto>

36 Estos espacios ocupan los espacios de los tradicionales institutos normales que se encontraban repartidos por todo el país.

37 El ISEF no siempre perteneció a la Universidad de la República. Como fue observado, es importante recordar que el ISEF, transitó desde su origen en la Comisión Nacional de Educación Física, por diversos espacios gubernamentales, tanto educativos como “no educativos” en esencia; tal es el caso del Ministerio de Turismo y Deporte.

sistema educativo formal y no formal. Por este motivo, otra particularidad que presenta la formación docente en EF es que es la única que se encuentra en el marco de la Universidad de la República. Por tanto las posibilidades de pensar los vínculos entre la formación docente y la academia, resultan de sumo interés y tal vez las líneas que siguen puedan esbozar algún camino para hacerlo.

CAPÍTULO 2. Aspectos teóricos para la discusión

En este capítulo se abordan los principales aspectos teóricos que sustentan la investigación, con el objetivo de situar analíticamente las prácticas profesionales de formación dentro de un entramado más complejo en el que se articulan escuela, género y Educación Física como elementos fundamentales.

El análisis se organiza en torno a cuatro grandes ejes. En primer lugar, *Escuela y escolarización. Un campo de(en) disputa*, introduce una perspectiva histórico-social sobre la consolidación del sistema educativo en la modernidad, atendiendo al rol del Estado en la formación de ciudadanos y en la regulación de los cuerpos a través de la educación. A partir de una revisión de dichos procesos en clave *rioplatense*, y en Uruguay en particular, se examina cómo la escuela pública se configuró como un espacio de disciplinamiento y producción de subjetividades.

En el segundo apartado, *Educación Física; campo disciplinar y pedagógico*, se profundiza en la Educación Física como una construcción histórica y política, explorando su génesis y desarrollo en el contexto uruguayo. Se examina su rol dentro de la escuela y los cambios que ha atravesado en el marco de crisis educativas y debates pedagógicos contemporáneos. En este punto, cobra centralidad la relación entre Educación Física y género, entendiendo el espacio de práctica como un escenario donde se producen, reproducen o, en algunos casos, se tensionan las normas de género en la enseñanza.

El tercer apartado, *Género como categoría analítica y pedagógica*, ofrece una fundamentación conceptual sobre el género como una construcción social y relacional que estructura jerarquías y regula el comportamiento de los sujetos en función de diferencias corporales. Se busca una introducción en las relaciones entre género, cuerpo y educación, analizando la pedagogización del género en los procesos de formación docente. Asimismo, se

explora la noción de *habitus* y *hexis* como claves para comprender la incorporación de normas de género en la práctica pedagógica y en la configuración identitaria de los y las futuras docentes.

Por último, el apartado *Prácticas profesionales de formación en Educación Física* sitúa a las prácticas como un espacio central en la construcción de la identidad docente, donde no solo se adquieren herramientas pedagógicas, sino también se reproducen y disputan sentidos sobre el género y la enseñanza. A partir de la idea de re-significación de las prácticas profesionales, se reflexiona sobre el modo en que estas pueden operar como un dispositivo de formación que no solo habilita la transmisión de conocimientos técnicos, sino que también configura subjetividades, roles y *performances* docentes en diálogo con estructuras de poder y desigualdad.

A lo largo del capítulo, se busca evidenciar cómo las prácticas profesionales en Educación Física no son meros espacios de aplicación técnica, sino escenarios de socialización que inciden en la formación de los futuros docentes, reproduciendo o cuestionando los órdenes de género que estructuran tanto la disciplina como la institución escolar en su conjunto.

2.1. Escuela y escolarización. Un campo de(en) disputa

Nosotros no negamos esa corrupción, pero señalamos que las omnipresentes tentativas de apropiación y de corrupción de la escuela suceden precisamente para domesticar el potencial radical específico que es propio de lo escolar mismo. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que el «capital» (conocimiento, destrezas, cultura) es expropiado, liberado como un «bien común» para su uso público y, por lo tanto, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Y esta radical expropiación, ese «hacer público», es difícil de tolerar para quienes pretenden proteger la propiedad. (Masschelein & Simons, 2014, p.6)

2.1.1. Modernidad y racionalización, la consolidación del Estado educador

Esta investigación surge a partir de una serie de cuestionamientos internos e inquietudes sobre la realidad de la Escuela, los procesos que se dan dentro de ella y los vínculos que estos tienen con la educación física. Más allá de las particularidades que implica el ejercicio de una práctica profesional en ese escenario, no deja de ser el trasfondo de lo escolar, con sus cargas, sentidos e implicancias y su cultura la que produce determinados efectos en las personas. En esa misma línea la Escuela resulta un tema sensible para todas las personas, lo que allí dentro sucede inquieta a la población toda y muy especialmente al Estado. Por eso es muy común escuchar hablar sobre las crisis de la educación, o sobre la falta de educación de un determinado sector de la sociedad o de los problemas que existen en determinado barrio y los vínculos con lo que sucede dentro de la escuela. Para poder transitar cierto recorrido que permita nuevos elementos, nuevas posibilidades o condiciones que permitan discutir las cosas que allí se ponen en juego y problematizar la cuestión de fondo, es clave detenerse ante algunas puntualizaciones e implicancias históricas sobre la Escuela.

Existen diferentes puntos de vista sobre la modernidad que se pueden tener en cuenta para este trabajo. Según Habermas, en su ejercicio de analizar filosóficamente el discurso de la modernidad, resulta imposible no realizar la siguiente asociación; a partir de un abordaje *weberiano*, los vínculos entre modernidad y racionalismo occidental son innegables. Modernidad y racionalismo, dos cuestiones ligadas en el transcurso -discursivo al menos- del devenir histórico. Así, el término «racional» hace alusión a una serie de procesos que produjeron entre otras cosas un supuesto “desencantamiento” del mundo y el ascenso del pensamiento occidental como la racionalidad dominante. Procesos sucedidos en Europa a partir de las cuales se hacen a un lado las imágenes religiosas, y según el autor se configura así la base de la cultura profana moderna occidental.

Con las ciencias experimentales modernas, con las artes convertidas en autónomas, y con las teorías de la moral y el derecho fundadas en principios, se desarrollaron aquí esferas culturales de valor que posibilitaron procesos de aprendizaje de acuerdo en cada caso con la diferente legalidad interna de los problemas teóricos, estéticos y práctico-morales. (Habermas, 1993[1989], p.11)

Allí a partir de la sucesión de esta serie de procesos históricos, se da también la *producción* de unas nuevas condiciones y estructuras sociales. Habermas identifica principalmente dos factores esenciales o “núcleos organizativos” (1993[1989], p. 12) en torno a estas estructuras sociales; “la empresa capitalista y el aparato estatal burocrático”. (1993[1989], p. 12) Weber observa en esto una “institucionalización de la acción económica y de la acción administrativa racionales con arreglo a fines” (1993[1989], p. 12). Esta forma clásica -por llamarla de alguna forma- de pensar la modernidad en Weber, es una primera lectura del fenómeno, sin embargo ya a partir de la sociología de segunda mitad del siglo XX, es posible configurar a la modernidad como esa serie de procesos o condiciones de posibilidad que dieron lugar a la organización de las sociedades y sus Estados -en líneas generales- tal y como las conocemos hoy en día. Como describe el autor mencionado, posee elementos y estructuras fuertemente orientadas, principalmente, a la formación de capital, al desarrollo de las fuerzas productivas y la productividad en el trabajo, pero también “a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas” (1993[1989], p. 12). Por último y antes de pasar a la cuestión específica de esa educación formal y sus vínculos con el proceso civilizatorio, es importante mencionar la crítica que realiza Habermas en términos de romantización si se quiere -el autor utiliza el término *estilizar*- del concepto o la teoría de la modernización de los estados de Weber, a la cual le atañe una serie de cuestiones a tener en cuenta. Una de ellas es

la del efecto de segmentación que presenta la abstracción del término, lo que aísla o separa conceptualmente a la modernidad de sus orígenes europeos con las consecuencias que esto tiene. Por otro lado la ruptura entre la modernidad y el racionalismo occidental hegemónico “de modo que los procesos de modernización ya no pueden entenderse como racionalización, como objetivación histórica de estructuras racionales” (1993[1989], p. 12).

Como fue mencionado algunas líneas más atrás, la cuestión de la educación formal o los procesos de escolarización y la cultura escolar, están fuertemente ligada a los procesos civilizatorios sucedidos principalmente sobre la segunda mitad del siglo XIX y todo el XX. Es que la escuela de algún modo, era para niños y niñas, lo que la fábrica para los adultos. En el afán civilizatorio, niños y niñas tuvieron una atención particular por parte de los Estados, ya que al decir de Barrán, se debía por un lado a su “naturaleza bárbara (...) y luego porque si se lograba incluir en él el control del cuerpo, se obtendría un adulto disciplinado y respetuoso” (1993 [1989], p.213). Así, modernización del nuevo Estados nación y disciplinamiento de los cuerpos de niñas y niños fueron dos cuestiones que se sintetizaban de forma cuasi *natural* en un entorno que favorecía la asimilación por parte de todas las personas, la Escuela.

Educación y modernidad. El proyecto «Escuela» nación en el Río de la Plata

Como es sabido, la escuela tal y como la conocemos hoy en día, hereda muchas características del sistema educativo desarrollado durante finales del S XIX y todo el XX a lo largo y ancho de muchos países de Latinoamérica. La configuración de ese sistema educativo respondió en cierta medida a los intereses políticos propios de la construcción de los nuevos Estados nación, a los sistemas económicos y a las lógicas del mercado del momento (D’Ambrosio, 2016). En el caso de países como Uruguay y Argentina, se vivió una potente transformación y configuración de ciertos valores (re)producidos en la escuela, asociados a una “moral laica y

republicana” que perseguía la construcción de la nación, dejando atrás ciertas cuestiones que existían antes de los nuevos proyectos de Estado, que en ese momento comenzaban a implementarse. (D’Ambrosio, 2016; Dussel, 2000) Según Dussel, en este proceso de construcción se consolida una paradoja en torno a la noción de inclusión-exclusión, cuestión que conforma uno de los pilares fundacionales de la escuela moderna. Esa construcción sucede entre otras cosas a partir de la búsqueda de un modelo “que asegurara la replicación y la uniformidad de una cierta experiencia educativa para un conjunto más grande de la población”. (2000, p.2) La autora se refiere a la noción de inclusión educativa, como un relato y afirma sin embargo que en la mayoría de las ocasiones, la escuela homogeneizaba y uniformizaba toda aquella diversidad de docentes y alumnos que a esta asistían. En ese contexto, se configura una determinada identidad a través de mecanismos que a priori «y a posteriori» a partir de la exclusión de otras identidades, definiendo una frontera en el espacio donde también se comienza a configurar una otredad. En ese marco, la identidad se configuró en una relación compleja, política y violenta con las diferencias que buscaba dejar de lado. A partir de estos aportes, es posible comprender cómo la inclusión escolar, se vuelve dentro de la construcción del Estado nación, homogeneización e igualdad a ciegas y a un coste invaluable bajo el precio de una garantida libertad y prosperidad general (D’ambrosio, 2016, p.18). Sin embargo estos conceptos no son contrapuestos, sino que están “mutuamente imbricados, y que pueden ser tratados como un concepto singular que funciona como un doblez, habilitando y desalentando prácticas” (Dussel, 2000, p.3). Así es como igualdad y homogeneización -principios básicos de la escuela moderna- consolidan la diferencia como sinónimo de deficiencia; en dónde la identidad perseguida a través la inclusión y la nivelación de todo un grupo de ciudadanos que asistían al mismo nivel de escolarización, establecieron un conjunto de “jerarquías, clasificaciones y descalificaciones (...) cristalizando la diferencia

como inferioridad, discapacidad o incapacidad, ignorancia, incorregibilidad” (Dussel, 2000, p.3). En ese sentido, las identidades son aprendidas por los sujetos y están determinadas o construidas por los discursos, los relatos y las narraciones sucedidas en un momento de la historia particular y muchas veces en un lugar determinado (Dussel, 2000, p.4). Así fue como las construcciones de los Estados naciones, íntimamente vinculadas con nuevos órdenes políticos y económicos, tuvieron en los sistemas educativos y en particular en la escuela, pilares fundamentales que estructuraron el nuevo orden. Nuevos sistemas políticos y económicos para América Latina que -en el mejor de los casos- reproducían las formas ya establecidas en Europa y Estados Unidos. “Al mismo tiempo, también produjo ‘ficciones de equivalencia’ que planteaban la suspensión de las diferencias y la configuración de nuevas identidades inclusivas. La educación jugó un papel fundamental en esta uniformización igualizante y en la articulación de otras diferencias” (Dussel, 2000, p.6-7). Así, la consolidación de una identidad nacional opuesta a la barbarie se hacía imperante. La escuela en el Río de la Plata se transforma entonces en el espacio por excelencia para producir esas identidades civilizadas, que garantizarían sujetos y sociedades democráticas, organizadas y sobre todo productivas, para ello y como fue mencionado, era necesario eliminar o domesticar aquellos rasgos bárbaros. Los docentes, bajo esas lógicas, se transformaban en representantes ejecutivos del Estado y su trabajo estaba directamente relacionado con la puesta en marcha de todo un aparato regulador y normalizador de las conductas corporales y de relacionamiento que debían adoptarse en el interior de las instituciones escolares. El foco estaba puesto en el currículum oculto, tornándose -de modo alguno- reguladores de las conductas corporales de los sujetos que asistían a dichas escuelas. En ese contexto, el cuerpo es el objeto por excelencia del intento civilizador de los nuevos proyectos estatales y de los organismos educativos. Para ese orden político y económico se requiere un orden corporal determinado,

consolidando al cuerpo, lejos de aquel producto acabado y próximo a la noción del cuerpo como un espacio de prácticas, una relación -a partir de nociones desarrolladas por los estudios sociales sobre el cuerpo- entre prácticas, saberes y discursos. Según Scharagrodsky “el cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico” (2007, p.2.). Por último es importante destacar que, en ese proceso de escolarización moderno en el que distinción e individualización son pilares, el cuerpo es atrapado, sujetado y a partir de estas prácticas también construido (Scharagrodsky, 2007).

La Escuela pública y el Uruguay. De la barbarie al disciplinamiento y una nueva sensibilidad

El Uruguay de la segunda mitad del siglo XVIII, se enmarca en una época de cambios y transformaciones a nivel social, económico y cultural. La escuela lejos de quedar ajena a esa realidad, fue uno de los elementos estatales primordiales que ofició de artífice de toda esa gran transformación. Barrán (1989), relata de forma clara cómo se fue construyendo esa nueva sensibilidad del Uruguay del Novescientos y cuánto tuvo que ver la escuela en esa consolidación del nuevo Estado. Ese proceso en el Uruguay tuvo como cometido central la civilización de los ‘elementos’ bárbaros de la sociedad. El gaucho y el niño, fueron en particular dos sujetos sobre los cuales se prestó especial atención. Así, a partir de las nuevas lógicas y presiones económicas que comenzaban a imperar, escuela, iglesia y policía, ejercieron ciertos límites, y exigieron determinadas funcionalidades a las personas que pretendían continuar dentro de la sociedad y no marginados; dónde se encontraban en la pirámide de esa formación social “la eficacia, el trabajo, el estudio” (Barrán, 1989, p.20) en definitiva “la seriedad de la vida (...)” (Barrán, 1989, p.20). Ambos eran sujetos bárbaros, por un lado el niño, se trataba de un “bárbaro etario” sobre el cual actuaba la Escuela

disciplinadora; por otro lado el gaucho, un “bárbaro cultural”, estas barbaries debían ser civilizadas y este proceso era fundamental si se deseaba “la regeneración del país” (Barrán, 1989, p.21).

Así “el maestro”³⁸ adquirió una gran responsabilidad y junto con el policía, el clero y el médico (este último posteriormente) tomaron un rol protagónico, de prestigio y autoridad en la nueva sociedad del Uruguay del Novescentos. Ya que “sólo la educación haría del gaucho - y del niño-, de esos elementos ociosos y levantiscos- “bárbaros”-, ciudadanos trabajadores y pacíficos: ‘civilizados’” (Barrán, 1989, p.22), en la nueva escuela disciplinadora de José Pedro Varela, el maestro tenía la ardua tarea de desarrollar contra “el niño, el adolescente, el joven, la mujer y las clases populares” (Barrán, 1989, p.25) toda una gran “reforma moral” (Barrán, 1989, p.25).

La barbarie en el Uruguay de finales del 1800 tenía algunas características sobre las que puede observarse una especial atención de la Escuela y la relación que mantiene con el disciplinamiento de los cuerpos. La holgazanería, potenciada por el exceso de los juegos o la incorrecta ocupación del tiempo libre, juegos que no sólo eran grandes enemigos de la tarea escolar, sino que se transformaban en “travesuras” y “rabonas” ante la misma y que junto con la sexualidad se configuraban como los grandes responsables de “las irreverencias al orden social”, por lo que debían ser disciplinadas y en ese sentido, la Escuela como elemento estatal de vigilancia y control y el maestro como agente civilizador por excelencia eran el lugar y las personas indicadas para llevarlos a cabo (Barrán, 1989, p.26).

Así la sensibilidad “civilizada” comenzó a reducir el campo admitido para el juego: primero, a un solo grupo etario de la sociedad, los niños (para los mayores, lo veremos, admitirá como

38 De esta forma se hace referencia a lo largo de todo el texto a las personas que desempeñaba la tarea de llevar a cabo las prácticas pedagógicas dentro del salón de clase de la escuela, aunque es sabido que la profesión de maestra era una de las reservadas para las mujeres ya que a partir del sistema sexo género, se le otorgaba a la mujer el rol de protectora, cuidadora y enseñante de las buenas costumbres y hábitos únicamente por su condición de persona gestante.

sustituto del juego, el deporte, un juego “serio” y con finalidades higiénicas), y segundo, dentro de ese grupo advertirá a los niños que siempre el tiempo podría ser “*mejor empleado*” en el estudio, la versión infantil del trabajo de los adultos . (Barrán, 1989, p.40)

Los procesos de transformación social y la configuración de la nueva sensibilidad en el Uruguay civilizado del Novecientos tuvieron en la Escuela una institución fundamental. Esta institución fue clave para consolidar las modificaciones y hacerlas perdurar en el tiempo. Si lograba inculcar en los niños que asistían a ella parte de este trabajo, habría sembrado las semillas del cambio. Asimismo, tuvo en el maestro la figura clave para implementar toda una serie de configuraciones pedagógicas orientadas a la internalización de los nuevos valores, las moralidades, la sensibilidad -en definitiva- de las clases dominantes de la sociedad. Así, para las últimas dos décadas del S XVIII el Uruguay ya contaba con una Escuela gratuita y obligatoria, a partir del Decreto de Ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877 mediante el cual “la élite política” (1989, p.100) lograba materializar una de sus ideas fundamentales para el proceso civilizatorio.

En este marco, la escuela no solo operó como un espacio de transmisión de conocimientos, sino también como una herramienta clave en la configuración de subjetividades acordes a los valores y sensibilidades promovidos por las clases dominantes. Dentro de este proceso, la Educación Física desempeñó un papel fundamental, no solo como una práctica orientada a la salud y el rendimiento corporal, sino también como un mecanismo de regulación y modelado de los cuerpos en función de determinados ideales normativos. Así, su evolución como campo disciplinar y pedagógico ha estado atravesada por tensiones entre la reproducción de estos valores y la posibilidad de transformarlos, lo que invita a analizar brevemente su desarrollo en el siguiente apartado.

2.2. Educación Física; campo disciplinar y pedagógico

(...) la Educación Física tiene que buscar “desarrollar una reflexión pedagógica acerca del conjunto de formas de representación del mundo que el hombre ha producido a lo largo de la historia, exteriorizadas por la expresión corporal: juegos, danzas, luchas, ejercicios gimnásticos, deporte, malabarismo, contorsionismo, mímica y otros, que pueden ser identificados como formas de representación simbólica de realidades vividas por el hombre, históricamente criadas y culturalmente desarrolladas” (Colectivo de autores, 1992, p.38, citado en Bratch, 2019, p.60).

2.2.1. La Educación Física y su génesis fundante

Como fue observado, la escuela se configura como una expresión de la modernidad, pero sobre todas las cosas como un espacio propicio para la educación del cuerpo. En ese sentido, la escuela moderna como tal es un proyecto pedagógico con especial interés en el cuerpo. Es sabido que la escuela pública se encuentra caracterizada por su multiplicidad de sentidos. Dicha multiplicidad se encuentra configurada a partir de la asistencia, cada vez en menor medida³⁹, de niños que asisten de variados sectores sociales (en términos socio-económicos). La llegada a la escuela de niños y niñas, trae asociado el ingreso de múltiples sentidos particulares que ellos y ellas llevan consigo mismo a todos lados. “Pero los alumnos traen también inscritas en sus cuerpos las marcas de la violencia material y simbólica de las cuales son víctimas cotidianas” (de Oliveira & Vaz, 2010, p. 232). Sólo a modo de ejemplo, los autores dedican algunas líneas a lo que sucede en el recreo escolar, allí se evidencian diversas experiencias de formación que recaen sobre el cuerpo y son el resultado de una interacción caracterizada por la ‘no-observación’ de los adultos; “en aquel tiempo y espacio del recreo escolar (...) existe un gran número de situaciones formativas que no dependen de la acción deliberada de los profesores. Pero ahí los alumnos se forman por su corporalidad” (2010,

³⁹ Buscar alguna referencia para nota al pie que refleje la caída de la asistencia de múltiples sectores sociales a la escuela pública.

p.232). Mucho de lo que sucede en ese tiempo de aparente diversión, disfrute y libertad, por el tipo de formación que implica (muchas veces a partir de peleas, discusiones, exclusiones, utilización de un lenguaje no regulado por la presencia de personas adultas) se inscribe en el cuerpo de niños y niñas.

Considerando el proceso de consolidación de la Escuela moderna como institución encargada de la educación (¿gobierno?) de los niños para nuestra cultura occidental, así como las condiciones de posibilidad de tal proceso, cabe preguntarse cuál es el cuerpo sobre el cual el programa de educación inicial y primaria puede conocer; y al mismo tiempo, qué tipo de conocimiento del cuerpo (nótese que no se dice “corporal”) es el que conforma dicha área. (Ruggiano, 2011, p.7)

Retomando la consolidación de la Educación Física⁴⁰, corresponde antes tomar en cuenta algunos elementos propios de la historia moderna de las sociedades occidentales. Como fue mencionado anteriormente, desde el nacimiento de los Estados nación y allí el rol protagónico que tomó la escuela -moderna- las diferentes prácticas corporales permitidas u omitidas dentro de este espacio tan particular, fueron reguladas con diferentes objetivos y a partir del establecimiento de diversos sentidos (Kopelovich, 2017). En ese marco, hacia la segunda mitad del siglo XIX las comunidades médicas de las grandes potencias de Europa central en complicidad con el aparato estatal, comenzaron a ver con buenos ojos la idea de prestar especial atención al movimiento especialmente planificado y los ejercicios gimnásticos como posibilidad de administración de la vida de las ‘nuevas’ sociedades que comenzaban a consolidarse. Allí, se dan algunas transformaciones, ciertamente políticas, en las formas de organizar -y administrar- el movimiento dentro de los establecimientos educativos. A partir de la profundización de los vínculos entre la ciencia (positivista) y la planificación de los nuevos estados, comienza una revisión de los programas escolares en donde -bajo los efectos del

40 En adelante cada mención realizada sobre la Educación Física, hace referencia a su versión escolar.

discurso de la biología y la fisiología- se observó y denunció que “la gimnasia, tal y como se hacía entonces en las escuelas del continente, no servía para hacer fuertes y vigorosos a los jóvenes sino que, por el contrario, contribuía a provocar la ‘ruina del cerebro’” (Crisorio, 2015, p.46). Entonces, el discurso científico hegemónico de la época arrojó, como resultado de su intervención en el análisis de esas prácticas corporales realizadas a la interna del espacio escolar, la necesidad de transformarlas y garantizar una nueva y ‘verdadera’ educación física. Así, la reforma implicó una serie de acciones promovidas por médicos, expertos, políticos, con el apoyo de instituciones especializadas y los propios estados, que entre 1880 y 1890 instauraron y consolidaron el término “Educación Física” como sustituto definitivo de la antigua denominación “Gimnástica” para referirse a las prácticas corporales educativas. “El motivo de la reforma (...) [fue] la adecuación de ésta [la gimnástica y sus prácticas] a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, para el caso, de la fisiología.” (2015, p. 48).

Tal y como indicó Lagrange en 1894 “las miserias físicas y morales” (En Crisorio, 2015, p.51) eran solo algunas de las consecuencias de la falta de ejercicio racionalmente pensado (e inclusive prescripto) y sistemáticamente realizado. Por ese motivo, la Educación Física debía estar al alcance de la población. En ese sentido, “la asignatura (...) contribuyó a controlar y educar los cuerpos de una forma higiénica, patriótica, acorde al género de los alumnos, disciplinada, moralmente correcta, saludable, bella, productiva, racional, científica” (Scharagrodsky, 2006, 2011, citado en Kopelovich, 2017, p.13]).

Asimismo, resulta necesario detenerse un momento ante la cuestión del cuerpo. Cuerpo que en la modernidad es “educado” (¿gobernado?) por los estados, las instituciones gubernamentales y los procesos de escolarización. Adorno y Horkheimer, realizan en reiteradas ocasiones diversas críticas a la idea del progreso continuo y sitúan algunos de sus

puntos fundamentales en el uso de la razón instrumental como mecanismo de dominio sobre los cuerpos. Los autores afirman que el cuerpo se encuentra “mutilado” ya que a partir de la división del trabajo “el disfrute recayó en una parte y el trabajo en la otra”. (1994[1969], p.277) Por último resulta útil detenerse ante la noción de “odio-amor hacia el cuerpo”, la cual configura al cuerpo en la civilización moderna por un lado como lo sometido, rechazado y alienado y por otro lo deseado que genera atracción puede ser poseído. (1994[1969], p.278) Es en la dimensión de lo odiado, que se consolida el sexo y la “sexualidad libre” como cuestiones vinculadas a la naturaleza prohibida, “el sexo es el cuerpo no reducido, la expresión, aquello que los verdugos en secreto anhelan desesperadamente” (1994[1969], p.280).

Los sentidos sobre el cuerpo que fueron expresados en el párrafo anterior se incorporaron y transmitieron con el tiempo en los discursos y las prácticas escolares. La reproducción de estos sentidos se dio en los distintos ámbitos que componen las instituciones, de los cuales la Educación Física forma parte. Justamente, es a partir de determinados discursos, actividades y prácticas corporales que se reproducen o ponen en marcha dichos sentidos. La Educación Física desde su vínculo directo con la cultura y la sociedad, reproduce y resignifica esos valores y “contravalores” que se le atribuyen al cuerpo en un tiempo y espacio determinados. Así lo expresa Benilde Vázquez, “(...) la educación física trata de aproximar al individuo a esos modelos culturales desarrollando en lo físico la traducción de esos valores dominantes” (2006, p.9). A su vez, en el Uruguay y por parte de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP en adelante), se la concibe como un área de conocimiento que busca incidir en la construcción y el desarrollo de la corporeidad orientada hacia la formación integral “de los niños”. (PEIP. 2013, p.237)

El caso *uruguayo*. Entramado nacional de Educación Física⁴¹

A partir de los elementos desarrollados en el apartado anterior, es posible afirmar que la Educación Física se considera una disciplina escolar encargada de un conjunto de prácticas particulares orientadas al cuerpo, con una fuerte impronta de educación, control y gestión de la energía y la moral de aquellas personas que ingresan a la institución escolar⁴². De hecho, si bien algo ya ha sido mencionado, tal y como indica Dogliotti (2012), en el Uruguay la Educación Física se consolida y despliega “fundamentalmente, a partir del desarrollo de su sistema educativo” (p.5). La autora afirma que la educación física es considerada una instancia -dentro de varias más- de educación del cuerpo y la define como “un conjunto de prácticas corporales que se han constituido en hegemónicas a partir de la conformación de los sistemas educativos modernos” (Dogliotti, 2012, p.15). Por ese motivo, para comprender sus características, cometidos y efectos, no se puede pensar la disciplina por fuera de los límites de las instituciones escolares.

Tal como sugieren Rodríguez (2012), Dogliotti (2012) y Pastorino (2015) entre otros, la consolidación de la Educación Física en tanto disciplina escolar en el Uruguay, tiene su origen en la ‘reforma varelana’ de finales del siglo XIX. La ley de Educación Común presentada al gobierno en 1876, por el entonces ministro de Instrucción Pública José Pedro Varela, configuró la reforma educativa más profunda y significativa de la historia del Uruguay. Reforma significativa, de la que la gran mayoría de los historiadores y estudiosos de la educación de nuestro país coinciden en que José Pedro Varela es el gran referente (apodado por muchos como ‘el padre’) de la Escuela Pública uruguaya. A partir de una serie de viajes realizados por Varela a las grandes potencias de Europa central, la reforma expresó la necesidad de civilizar a la población, dejando de lado ciertas prácticas y conductas presentes

41 Término configurado por Paola Dogliotti, para designar la serie de procesos político-estatales que conllevaron la consolidación de la Educación Física como disciplina en el Uruguay.

42 En su más amplio sentido.

en la sociedad uruguaya hasta ese momento. En ese sentido, el impulso civilizatorio a partir de los cambios en la educación era claro y “el carácter de esa ley era marcadamente centralizado en cuanto al ejercicio del poder y homogenizador respecto de la formación de los maestros, textos escolares, etc.” (Pastorino, 2015, p.34).

La ‘reforma vareliana’ también reflejaba una nueva y fundamental inquietud estatal; la educación o al decir de Ruggiano, el gobierno de los cuerpos (2011) en la enseñanza primaria. Dogliotti afirmó que la reforma se trató de un acontecimiento discursivo (en el que se dio una ruptura frente a los discursos antes producidos, sobre todo a partir del pasaje de lo bárbaro a lo civilizado) a partir del cual se construyeron las nociones y los discursos sobre el cuerpo “que sedimentarán en las décadas sucesivas. Así, podemos considerar este período en cierta medida fundante de la educación física escolar” (Dogliotti, 2012, p.60). Sin embargo, la consolidación de la Educación Física a partir de los discursos instalados en la reforma educativa propuesta por Varela, no ocurrió de un momento para otro. La misma estuvo enmarcada en una serie de disputas y discusiones, avances y retrocesos, sobre todo a partir de los múltiples sentidos le fueron asignados a la cuestión del cuerpo en la escuela (Rodríguez, 2012). Según el autor, Varela cumplió un rol fundamental en la incorporación a la discusión de una serie de discursos sobre el cuerpo, que traducían los posicionamientos hegemónicos de la época con una fuerte impronta proveniente de posicionamientos científicos situados en el paradigma positivista.

Así la gimnasia, como las nociones de Fisiología e Higiene, no han formado hasta ahora parte de nuestros programas escolares; el cuerpo se ha dejado crecer en el más completo abandono; y la debilidad física que nos caracteriza, cuando nos comparamos con los hijos de la vieja Inglaterra de la Alemania o de los Estados Unidos, es prueba evidente de que la experiencia ha confirmado también entre nosotros las predicciones de la ciencia; las leyes de la naturaleza se han cumplido y la ignorancia de nuestros mayores, y la nuestra propia, nos ha condenado a

tener pequeña la estatura, hundido el pecho, pálido el rostro. [...] Es pues, para la sociedad, cuestión de salud, de vida, de felicidad, el extender las nociones de fisiología e higiene como el mejor y más eficaz preservativo contra futuras penas y enfermedades. [...] Las nociones de fisiología e higiene, responden también con fidelidad al fin de que la enseñanza se adapte a la naturaleza del niño, despertando su interés. (Varela, 1877, citado en Rodríguez, 2012, p. 484)

Ese momento, en el que fueron sentadas las bases del ‘Uruguay del novecientos’⁴³ el tratamiento sobre el cuerpo no podía quedar librado al azar. Es así que fue depositada, primero en la disciplina denominada gimnástica escolar, y a partir del 1903⁴⁴ en la Educación Física, la ‘esperanza’ educadora del proceso civilizatorio orientado al cuerpo. La Educación Física en ese marco debía compensar los efectos de la nueva vida orientada a la ciudad y al trabajo, con el objetivo de “restablecer las energías y vigor necesario para el trabajo. También se destaca su valor higiénico en su contribución a la lucha contra la enfermedad” (Dogliotti, 2012, p.105). La escuela persiguió la educación del cuerpo en su versión física y orgánica, pero prestando especial atención a lo moral. Tal y como indica la autora “forman parte de esta educación una serie de normas de conducta y prescripciones en relación a: la postura constituyendo una verdadera ortopedia escolar; la alimentación; el aseo y la limpieza; y los descansos y recreos – compensación del trabajo intelectual” (Dogliotti, 2012, p.105). Sin lugar a dudas, la Educación Física escolar cumplía un rol fundamental en el proceso civilizatorio, el de “domesticar” los cuerpos (Pastorino, 2015) y orientarlos a conductas propias de la nueva sensibilidad. En la escuela, la disciplina prestaba especial atención a la civilización de las pulsiones que retornaban a ‘su versión bárbara’ a niños y niñas. En definitiva, la nueva sensibilidad perseguía el objetivo del cuerpo educado; en ese sentido el mismo se encontraba reprimido y reconstruido a partir de la moral importada de las grandes

43 Más sobre esta noción en el apartado sobre modernidad y nueva sensibilidad.

44 Según Dogliotti (2012) el libro de Alejandro Lamas “*Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*” publicado en 1903 era un manual orientado especialmente a la formación de maestros encargados de dictar la disciplina escolar.

potencias de la época. “La educación física permitirá “virilizar los niños y darles dominio sobre sus sentidos, que será la condición de su libertad futura” (Lamas, 1903, p. 16, citado en Dogliotti, 2012, p.106).

Es innegable que la consolidación de la disciplina escolar en Uruguay ha estado marcada por la influencia del discurso médico-científico de corte positivista de la época. En este contexto, la Educación Física ha abordado de manera diferenciada y binaria los cuerpos de niñas y niños, estableciendo enfoques particulares para cada género. Tal y como indica Dogliotti, “desde las ciencias médicas la matriz constitutiva de la educación física es normalizadora, prescribe determinadas prácticas corporales y prohíbe otras” (2012, p.186).

2.2.2. El escenario contemporáneo. La crisis de la educación y los planteos de la Educación Física

El marco ofrecido en los apartados anteriores, ofrece el escenario (con los discursos fundantes y las prácticas permitidas/consolidadas en el tiempo) a partir del cual se ha configurado tanto el campo de la Educación Física, como el conjunto de *hexis* que la representan a partir de sus prácticas pedagógicas. En el escenario contemporáneo del Uruguay, se puede pensar a la Educación Física como una disciplina que pedagogiza, a la interna de las instituciones educativas, un determinado repertorio corporal asociado a determinadas formas de movimiento. En ese sentido, Torrón Preobrayensky et al. la definen como una “práctica pedagógica preocupada por la educación de las nuevas generaciones y como práctica de enseñanza responsable de la transmisión de determinados objetos culturales” (2021, p.400). Sin embargo, esas formas no materializan cualquier tipo de movimiento, sino que se trata de aquel que el contexto cultural de un momento determinado de la historia, le confiere un conjunto de sentidos o representaciones. Observando el programa escolar (currículo) vigente

al momento del inicio de esta investigación, resulta interesante observar algunas menciones en esa dirección. En ese contexto, Bracht (1996) sugiere que es posible considerar a la EF como una “práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento” (CEIP, 2008, p.237, citado en Torrón Preobrayensky et al., 2021, p.407]). En el contexto de la Educación Física en el Uruguay, los saberes que buscan ser enseñados (más allá de los que aparecen posibles de ser enseñados en el mencionado programa) circulan entre las fronteras del juego, el deporte y la gimnasia.

Al retomar brevemente la cuestión de la práctica pedagógica, corresponde hacer al menos dos distinciones. La primera a realizar es entre educación y pedagogía. A partir de los planteos realizados por Durkheim, es posible identificar que por un lado, la educación se centra en el universo de la acción, mientras que por otro la pedagogía son formas a partir de las cuales se piensan esas acciones. En este sentido, las tareas pedagógicas implican una elaboración teórica que orienta y da sentido a las intervenciones educativas, funcionando como un marco reflexivo desde el cual se proyectan y sistematizan determinadas prácticas. A partir de ello y de acuerdo con Behares, es posible afirmar que “la educación tiene por objeto la *“formación del espíritu”⁴⁵* (*Geistesbildung*) y constituye el campo de la pedagogía” (2015, p.26). Al indagar algo más en lo educativo, surgen algunos elementos interesantes. Según Kant, es posible identificar que la educación “es una tarea exclusiva de la especie humana que implica el cuidado (conservación, alimentación), la disciplina (crianza) y la instrucción. Estas -cuidado, disciplina e instrucción- conforman la formación (*bildung*)” (Bordoli, 2011, p.95). Para concluir esta breve reconstrucción de lo pedagógico, resulta interesante tener en cuenta un último planteo realizado por Bordoli. Al tomar un posicionamiento *post-kantiano* establece a partir de Herbart, que el campo de la pedagogía (aquel conjunto de acciones que establecen la pauta educativa) se encuentra conformado por la triada instrucción, gobierno y disciplina.

45 Cursivas del autor.

Al tiempo que la instrucción puede ser asociada con la enseñanza, “la educación la trasciende y liga con el gobierno de los niños y el disciplinamiento de estos” (Bordoli, 2011, p.96). La instrucción, el gobierno y la disciplina son elementos fundamentales en la pedagogía herbartiana. Esta perspectiva se aleja de las prácticas instrumentales de enseñanza y se enfoca en aspectos como el orden, el comportamiento y el control, así como en la formación del espíritu dentro de la cultura operante. A partir de ello es posible acordar con Torrón Preobrayensky *et al*, que si bien “el gobierno de los niños refiere al mantenimiento del orden y corresponde a los padres o tutores (...) también puede presentarse como una tarea del educador” (2021, p. 402).

Más allá del escenario constitutivo de la Educación Física desarrollado anteriormente, corresponde mencionar que conforme al paso del tiempo la disciplina ha ido transformándose -sin alejarse de su versión germinal- surgiendo en torno a ella algunos elementos interesantes a tener en cuenta en este trabajo. Como indican Bagnara *et al*, los sentidos que se le asignan en el mundo contemporáneo⁴⁶ a la Educación Física, sobre todo a partir de ciertas normas, disposiciones y “modos de vivir la práctica en las escuelas” (2021, p.205), contienen aún algunas de las formas y esencias de su clásica visión higienista-militarista⁴⁷. En ese sentido, si bien en el discurso esto se ha ampliado y transformado, la realidad indica que en la mayoría de los casos es posible encontrarse con las siguientes justificaciones,

(...) la salud, como garantía frente a los efectos del sedentarismo; un lugar para hacer actividad física; la aceptación de reglas, convivencia social; descarga de energías y equilibrio emocional; entretenimiento, como pasar el tiempo o la animación; un semillero para la

46 Para profundizar en el concepto de lo contemporáneo y sus efectos en la Educación Física consultar Fensterseifer, Gomes, da Silva, de Almeida, & Bracht, V. (2020). Práticas corporais e educação física: reflexões contemporâneas.

47 Para ampliar en las perspectivas circulantes en torno a la Educación Física a lo largo de su consolidación, pueden consultarse las siguientes fuentes; Dogliotti (2012), Rodríguez (2012), Aisenstein et al (2021), Scharagrodsky (2006 a, b, 2010)

detección de talentos deportivos, la base de la gloria nacional, iniciación deportiva o el “alimento” de los clubes. (Bagnara et al., 2021, p.198)

El escenario actual sin dudas es crítico⁴⁸ según afirman los autores. Para ello, invitan a revisar algunos paradigmas aún presentes en la Educación Física y al mismo tiempo, reflexionar sobre las prácticas a la interna del campo. Crisis que no es propiedad de la disciplina, pero que la incluye en un universo escolar de constante cambio, disputas y modificaciones. Dentro de estas reflexiones, surgen algunas interpretaciones sobre las prácticas pedagógicas de la Educación Física en donde se visualizan lógicas que permiten que ciertos mecanismos y clivajes contribuyan a la reproducción de problemáticas, como la desigualdad. “El espacio escolar y muy intensamente, el despliegue de los cuerpos en movimiento, tienen una potencia especialmente elevada para reforzar o modificar esos mecanismos” (Bagnara *et al*, 2021, p. 200).

Sin embargo, esos sentidos (clásicos, tradicionales a esta altura) explicitados anteriormente, son tan solo el frente, lo explícito en la Educación Física según docentes, estudiantes, familiares de quienes asisten a la escuela. Existen al mismo tiempo otro conjunto de sentidos sobre los cuales la mayoría de las veces se habla de forma implícita, que forman parte de la lógica escolar y su cultura, sobre los cuales la Educación Física se ha comenzado a preguntar hace ya algún tiempo. “generificación (...); un imaginario de una formación para ser competitivo y exitoso; adaptación a las instituciones; imposición de formatos corporales de acuerdo a parámetros dominantes y al consumo” (Bagnara *et al*, 2021, p. 198). Es en ese marco, que se torna imperante una revisión del discurso y las prácticas presentes en la

48 Arendt afirma que “una crisis nos obliga a volver a las mismas preguntas y requiere respuestas nuevas o antiguas, pero en cualquier caso juicios directos. Una crisis sólo se convierte en un desastre cuando respondemos a ella con juicios preformados, es decir, con prejuicios. Tal actitud no sólo agudiza la crisis, sino que nos priva de la experiencia de la realidad y de la oportunidad que ella brinda para la reflexión” (Arendt 2013, p.223 en Bagnara *et al*, 2021, p.50)

Educación Física (de las cuales, como será abordado más adelante las prácticas profesionales no escapan) en clave de democracia, justicia e inclusión. No sólo en términos de género (central en el caso de este trabajo), sino también del color de piel o de las capacidades o experiencias que las diferentes personas tengan. Como indican los autores, en la disciplina escolar existen muchas situaciones en las cuales se “promueven o toleran, sin la reflexión pedagógica, una serie de prácticas educativas con discriminación genérica y que se definen por la jerarquización y selección de los más aptos” (Bagnara *et al*, 2021, p. 199). Sin embargo, como será observado en el apartado siguiente, la revisión de las prácticas en Educación Física desde la perspectiva de los estudios de género, no es un tema tan reciente.

Género y Educación Física. El espacio de práctica como un espacio de producción reproducción o ruptura

La Educación Física dentro de la escuela, como se ha observado anteriormente, ha estado asociado a cierto repertorio de movimiento válido o apropiado para los niños y las niñas que a ella asisten. Más allá de las clásicas representaciones -superficiales- de ser un espacio de enseñanza de determinadas habilidades físicas o un espacio para el cuidado de la salud, la disciplina desde sus primeras apariciones (asociada a los proyectos educativos modernos), estuvo encargada de indicar, corregir, señalar, permitir u omitir, determinadas prácticas corporales asociadas directamente con la materialidad de los cuerpos, signada por la biología. Desde sus comienzos la Educación Física estuvo implicada en los procesos de naturalización (natural como sinónimo de biológico y lo biológico asociado a la genitalidad de las personas) de lo femenino y lo masculino y sobre todo su consolidación en roles y prácticas diferenciados (Scharagrodsky, 2001a). Este tipo de procesos, materializados durante décadas en diversas prácticas disciplinarias tales como los deportes y las gimnasias militarizadas,

gimnasia sueca, formas, marchas, entre otras prácticas (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006 en Scharagrodsky, 2007), dejaron huellas en los cuerpos y las identidades de los niños y las niñas que por sus clases circularon. Tal y como indica Scharagrodsky (2007) no sólo para el caso del deporte, “tener un pene, testículos o una vagina, inhabilitaba -y a la vez habilitaba- automáticamente la enseñanza de ciertas asignaturas escolares” (p.9).

Actualmente, el cuerpo permanece siendo un objeto de disputas, representaciones múltiples, mitos y miedos que se producen y reproducen cada día por todas las personas que integran la cultura escolar. Según el colectivo “Ovejas negras” (2016), las clases de Educación Física son el espacio escolar en el que las personas identificadas con el colectivo LGBTIQ se sienten más inseguras (En Scharagrodsky, 2020, p.11). Aún al día de hoy, existen claros ejemplos de que la disciplina continúa siendo espacio por excelencia para la materialización de las desigualdades de género. Son frecuentes los casos en los que la Educación Física consolida un espacio de solidificación de los roles de género, manifestándose mayormente en el ejercicio de poder de los grupos de varones de la clase (Sánchez Álvarez *et al*, 2020, p.147). Al mismo tiempo, la disciplina resulta el espacio escolar por excelencia en donde se ponen en juego dinámicas de relación entre ambos géneros. Estas dinámicas son variadas y en algunas ocasiones se caracterizan por situaciones de violencia explícita, como insultos o golpes, pero en la mayoría de los casos, aparecen violencias implícitas como exclusiones o ‘pseudo’ inclusiones (como la integración de niñas a los equipos de fútbol, pero que sus compañeros no le pasan la pelota y por tanto no participan del juego), comentarios y frases que inhabilitan o invalidan ciertas opiniones o prácticas realizadas sobre todos por las niñas del grupo o aquellas masculinidades no hegemónicas; “esto convierte a esta disciplina en un espacio en el que continuamente las niñas y los niños deben definir y gestionar su identidad de género” (Pérez-Enseñat & Moya-Mata, 2020, citado en Gamboa-Jiménez *et al*, 2024, p.36]).

Varias de estas problemáticas, según algunos autores y algunas autoras, se deben al predominio del deporte en las prácticas pedagógicas de la Educación Física; tal y como puede observarse a continuación, la Educación Física se ha consolidado como una disciplina “ampliamente dominada por el deporte y por los valores y representaciones asociados al mismo” (Wright, 2000, citado en Camacho, 2003, p.585]). Para comprender las lógicas desiguales que operan a la interna de las prácticas pedagógicas en Educación Física, resulta necesario comprender la lógica deportiva ya que “este contenido es profundamente importante para entender las nociones de reproducción hegemónica de la masculinidad y la feminidad” (Camacho, 2003, p.585). Respecto a la práctica deportiva, si bien varía según el contexto particular y según la práctica deportiva, algunos trabajos reflejan que resulta más complejo, interpelante y ofrece mayores inseguridades para aquellos niños no asociados a una masculinidad hegemónicas que para las niñas de los grupos (Schmalz *et al*, 2008, citado en Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018]. Dentro de estas lógicas, es posible observar vestigios en los que la Educación Física continúa operando como un espacio de reproducción de normas de género que establecen jerarquías entre los cuerpos y las prácticas motrices.

De este modo, las prácticas pedagógicas en Educación Física no solo reproducen las normas de género, sino que también se constituyen como espacios en los que estas normas pueden ser desafiadas o reforzadas. La disciplina, profundamente impregnada por la lógica deportiva y sus valores asociados, se presenta como un terreno fértil para la construcción y transmisión de significados de género. En este sentido, resulta fundamental analizar cómo la Educación Física, en su interacción con los cuerpos y las prácticas motrices, puede funcionar como un espacio de enseñanza implícita y explícita del género. Este análisis se enriquece al considerar el género como una categoría analítica y pedagógica, lo que nos permite profundizar en las

dinámicas de poder, jerarquía y rol social que se operan en el contexto educativo, y particularmente en la Educación Física.

2.3. Género como categoría analítica y pedagógica

(...) podemos (e devemos) duvidar dessas verdades e certezas sobre os corpos e a sexualidade, que vale a pena pôr em questão as formas como eles costumam ser pensados e as formas como identidades e práticas têm sido consagradas ou marginalizadas. Ao fazer a história ou as histórias dessa pedagogia, talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural. (2000, p.22)

2.3.1. Género, sexo y sistema sexo/género. Lógicas, sujeciones y limitantes

Para comprender las complejidades asociadas al término género (Scott, 1986; Butler, 2007; Lopes Louro, 1997), el cual articula, atraviesa y resulta central en esta investigación, es fundamental considerar algunas precisiones conceptuales al respecto. Revisar el concepto de género permite, entre otras cosas, comprender las formas en que la vida se ha estructurado socialmente a partir de las diferencias biológicas, posicionando a los varones en un lugar de privilegio y relegando a las mujeres y otras disidencias a situaciones de subordinación. Incluyéndose entre estas disidencias, incluso, aquellos varones que no se ajustan a los márgenes establecidos por la hegemonía⁴⁹. Asimismo, el uso del concepto como herramienta teórica y analítica se fundamenta en su capacidad para cuestionar la representación naturalizada que asocia la construcción de lo masculino y lo femenino con las diferencias corporales. Además, permite problematizar cómo dichas diferencias se utilizan para justificar desigualdades, asignar funciones sociales específicas y establecer roles predeterminados según el sexo (Goellner, 2008). Por otro lado, resulta difícil abordar teóricamente el género

⁴⁹ Sobre el concepto de hegemonía o de masculinidad hegemónica.

sin considerar su relación con la sexualidad y las prácticas sexo-genéricas (Butler, 2007). Al mismo tiempo, hacerlo permite comprender cómo la Educación Física, es un escenario inmejorable para observar estas configuraciones.

Tal y como expresa Lopes Louro, el concepto de género está ligado teórica, lingüística y políticamente al movimiento feminista. Corresponde mencionar que tanto el concepto como sus implicancias sociales han ido cambiando conforme el paso del tiempo. Durante la “segunda ola” del feminismo, que tuvo lugar en la segunda mitad del siglo XX, se lograron ciertos derechos que habían sido reclamados en las primeras manifestaciones de los movimientos de mujeres, principalmente por mujeres blancas y de clase media. En este contexto, el movimiento no solo se enfocó en consolidar y sostener sus reivindicaciones sociales y políticas, sino que también buscó debatir, visibilizar y desarrollar elementos teóricos propios. En ese contexto de discusiones, fundamentalmente a la interna del movimiento entre investigadoras y estudiantes, es que emerge el concepto de género. Hacia finales de la década del '60, e impulsado por un contexto germinal en términos de reivindicaciones sociales y políticas, es que el movimiento feminista logra trasladar al interior de la academia y de las “escuelas cuestiones que las movilizaban, impregnando y 'contaminando' sus labores intelectuales -como estudiosas, docentes e investigadoras- con la pasión política. Surgen los estudios de la mujer”⁵⁰ (Lopes Louro, 1997, p.16). En esta primera instancia estos estudios e investigaciones atravesaron la academia con cierta necesidad de dar cuenta y visibilizar cómo las mujeres, en tanto colectivo al cual sistemáticamente desde que las sociedades se organizan productivamente han estado relegadas, mediante discursos, hábitos, leyes y normativas, al espacio privado o al ámbito doméstico. En definitiva este primer intento tuvo el enorme trabajo de “transformar las hasta entonces esparcidas referencias a las mujeres - las cuales eran usualmente presentadas como la excepción, la nota

50 Traducción propia.

al pie, la desviación de la regla masculina - en un tema central”⁵¹ (Lopes Louro, 1997, p.19). Además de esta intervención en el campo académico, uno de los principales logros del movimiento feminista es el intento por desnaturalizar ciertas condiciones -hasta ese momento- elementales para la producción de conocimiento. Tensionar la pretensión de objetividad y la toma de distancia frente al objeto, son sin lugar a dudas efectos del carácter político del movimiento feminista a la interna de la academia.

Son las feministas anglosajonas las que permiten a partir de su trabajo, comenzar a pensar en el género como un término con una acepción particular a los intereses del movimiento, que se distingue del sexo -y posteriormente de la sexualidad- tanto semántica como políticamente. A la hora de pensar el recorrido del término, sus efectos y significados desde su origen, se podría definir un primer momento a partir del fundacionalismo o determinismo biológico⁵². Allí el concepto de género surge como contraposición, alternativa o rechazo a los sentidos que se le otorgaba a nociones como sexo o diferencia sexual. En ese contexto el sexo tomó la dimensión de los cuerpos sexuados de varones y mujeres, o dicho de otro modo, “las diferencias biológicas entre el macho y la hembra de la especie” (Scharagrodsky, 2002, p.5), dando la pauta de tratarse de algo a priori fijo, estable y natural; una “base natural y neutra” (Martínez, 2014, p.130). En contrapartida, el género comenzó a consolidarse como una herramienta político analítica que permitía destacar “la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo” (Scott, 1986, p.325 citado en Lamas, 1996) y al mismo tiempo hacer énfasis en los elementos relacionales en torno a “las definiciones normativas de la feminidad” (Scott, 1986, p.325, citado en Lamas, 1996). Ahora bien, corresponde mencionar que este carácter fundamentalmente social y cultural que la acepción de género toma, no niega que se constituye en base a cuerpos sexuados (Lopes Louro, 1997, p.22). En

51 Traducción propia.

52 Para más sobre este concepto ver Glynnos, 2000, citado en Martínez, 2014, p.138 .

ese marco el concepto de género adquiere un sentido profundamente relacional, buscando evidenciar el modo a partir del cual las prácticas sociales e históricas son organizadas de forma desigual, teniendo como base, y fundamentalmente justificadas a partir de, las diferencias biológicas (en especial sexuales). Así, el género comienza a ser identificado “como el conjunto de significados que diferencian a varones de mujeres: activo/pasivo, proveedor/ ama de casa, público/privado, cultura/naturaleza, razonable/emocional, competitivo/ compasiva” (Martínez, 2014, p.130). Desde éstas lógicas “el género es a la cultura, lo que el sexo a la naturaleza” (2014, p.131); siendo el sexo, de algún modo, restrictivo de las posibilidades de las identidades generizadas. El sentido que adquiere el género en este momento trascendental excede ahora a afirmaciones generales sobre las mujeres u hombres, buscando así centrarse en dichas identidades como el resultado de las prácticas sociales constituidas a partir de las diferencias sexuales, precisamente, entre 'hombres' y 'mujeres'.⁵³ Al mismo tiempo se busca romper con las posiciones esencialistas de los géneros, haciendo ahora referencia a “un proceso, a una construcción, y no a algo que exista a priori. El concepto pasa a exigir que se piense de manera plural, acentuando que (...) las representaciones sobre mujeres y hombres son diversos” (Lopes Louro, 1997, p.23). Las nociones sobre el género, desde esta lógica, difiere según las características de una sociedad y otra e inclusive varían a la interna de una misma sociedad “al considerar los diversos grupos (étnicos, religiosos, raciales, de clase) que la constituyen” (Lopes Louro, 1997, p.23). Asociada a estas nociones, se encuentra el desarrollo del llamado “sistema sexo género”, entendido por Rubin, como “un conjunto de disposiciones por el cual la materia prima biológica del sexo y la procreación humanas son conformadas por la intervención humana y social y satisfechas en una forma convencional, por extrañas que sean algunas de las

⁵³ La noción mujeres u hombres no busca generalizar ningún tipo de condición ni característica, sino hacer alusión a la representación binaria de los elementos identitarios constituidos en el género a partir de las diferencias sexuales entre las personas.

convenciones” (1986, p.47 citado en Lamas, 1995), y expresa cómo a partir de ese fundacionalismo o esencialismo los cuerpos y por lo tanto, las identidades, adquieren posiciones de privilegio en la sociedad. Tal es así, que la autora ha sugerido que la noción de sistema sexo/género, puede pensarse como alternativa a las de “modo de reproducción” y “patriarcado” de forma tal que puede explicar, desde determinadas ópticas, la forma a partir de la cual se organiza una sociedad en determinado momento de la historia. Mientras que el sistema de sexo/género resulta el “momento reproductivo de un 'modo de producción’⁵⁴” (1986, p.49, citado en Lamas, 1996)], el patriarcado fue introducido para identificar aquellas fuerzas que erigen y sostienen toda práctica sexista.

Es importante no desconocer, el avance que ha tenido el concepto a partir de teorías feministas más recientes como la segunda ola. En estos posicionamientos teóricos se considera que el dimorfismo a partir del cual se fundamenta el sistema sexo/género, refleja una regulación hegemónica de los cuerpos “construidos culturalmente” (Butler, 2007, p.40). Este abordaje deconstruye la noción del cuerpo como un producto determinado por la naturaleza, en donde se inscriben ciertos significados culturalmente determinados, y piensa al mismo como “un conjunto de límites individuales y sociales que permanecen y adquieren significado políticamente” (1999, p.99). Esta forma particular de pensar al cuerpo permite que la relación entre el género y el sexo, no sólo se encuentran relacionados, sino que hace que se piensen de forma prácticamente opuesta al fundacionalismo. Es precisamente desde estas lógicas que el sexo se construye culturalmente a partir de los discursos que hacen referencia a las diferencias sexuales.

El discurso de la diferencia sexual, como hecho natural, apela a un aspecto particular de la biología: la reproducción sexual. Así, bajo el signo discursivo de la reproducción sexual, los cromosomas, las hormonas y los genitales, dimórficamente decodificados, se constituyen

⁵⁴Comillas de la autora.

como el soporte sustancial de la esencia del sexo natural. (Laqueur, 1994; Fausto-Sterling, 2004 citado en Martínez, 2014, p.132)

En este posicionamiento la diferencia sexual se constituye, precisamente, a partir del lenguaje. Desde estas nociones se busca romper con la neutralidad y naturalidad del sexo, evidenciando cómo desde su origen, definición e indagación, existen presiones políticas que operan para su definición. No sólo el sexo no es natural y anterior al género, sino que desde el momento que se ponen en funcionamiento las “normas de género” (Martínez, 2014, p.139) se continúan produciendo y reproduciendo nociones sobre el sexo. En otras palabras, Connell (1997) lo expresa de la siguiente forma, “por lo tanto, el género es una forma de ordenamiento de la práctica social” (Citado en Scharagrodsky, 2002, p.05). Pensar al género como una práctica social referida al cuerpo y tomando a éste como un capital simbólico, se podría situar dentro de la disputa del campo y el poder. Pensando en el caso de la Educación Física, resulta interesante detenerse ante el siguiente fragmento “cada declaración sobre el cuerpo, aunque sea descriptiva, muestra el cuerpo de una manera específica. Cada forma de ver o experimentar el cuerpo se encuentra necesariamente mediada por el lenguaje.” (Martínez, 2014, p.141). A partir de ello, es posible preguntarse: ¿cuáles son aquellos sentidos que le asigna a los cuerpos la Educación Física?, ¿de qué modo contribuyen a la educación/construcción de un cuerpo generizado?

Género como categoría de análisis

Para pensar al género como categoría de análisis resulta prudente distinguirlo de la definición de género en tanto fenómeno o práctica social, aspecto observado en el apartado anterior. En ese sentido es importante para poder hacerlo, según Scott (1986), tener presente que en todo momento se debe cuestionar qué es lo que se pone de manifiesto en los debates o estudios que

invocan al género para analizar, explicar o justificar posturas. Ella afirmó que se volvió necesaria la revisión de la categoría ya que “el sexo no era un fenómeno transparente; adquiriría su estatus natural de modo retrospectivo, como justificación para la asignación de roles de género” (Scott, 2011, p. 98). Tal es el caso de esta investigación; al realizar estudios que involucren al cuerpo, este no puede considerarse de manera aislada de la realidad y de los diversos aspectos que la conforman, ya que debe ser “leído en relación con lo que lo apoya y lo rodea” (Riley, 1988, p.104, citado en Scott, 2011, p. 99). Los sentidos asignados a las identidades, especialmente en su estrecha relación con el género, implican conceptos e ideas que abarcan dimensiones presentes tanto en las relaciones sociales como en los cuerpos individuales. Por ello, al reflexionar sobre las relaciones desiguales entre hombres y mujeres, emergen cuestiones de fondo que, en última instancia, son políticas. En este contexto, resulta útil analizar el concepto de "mujeres", por ejemplo, no como una esencia única que atraviesa diferentes posibilidades a lo largo de la vida, sino como un término cuyas implicancias varían en cada momento histórico. No existe una esencia fija de ser mujer (o ser hombre) que constituya un sujeto estable para nuestras historias; solo se encuentran repeticiones sucesivas de un término sin un referente fijo, lo que implica que su significado cambia según el contexto. Fue precisamente la política feminista la que impulsó que "las mujeres" fueran consideradas un objeto de investigación histórica (Scott, 2011, p. 99).

De la misma forma que la relación entre género y sexo se ha transformado con el tiempo, la autora ofrece una alternativa al análisis al proponer, no sólo pensar en el género cuándo se lo utiliza como una categoría analítica, sino en “la diferencia sexual”. Al pensar las características y definiciones de lo masculino y lo femenino, resulta inevitable pensar cuáles son las cuestiones de fondo que los forjan. A partir de estas nociones, la autora resignifica al género como categoría analítica, siendo esta el estudio de la relación (en torno a la

sexualidad) entre lo normativo y los significados idiosincráticos. Para ello se vuelve clave pensar al género en relación con el sexo y también “las formas en las cuáles el sexo y la diferencia sexual han sido concebidos” (Scott, 2011, p.100).

En ese sentido la autora trae la noción *derrideana* de deconstrucción, que si bien fue mencionada anteriormente, resulta útil en este caso para pensar los modos en que se debe actuar frente a ciertas cualidades establecidas a las cosas, a las personas y entre ellas. Sobre todo, atender las formas en las que eso toma sentido en un universo de representaciones, desde el cual se organizan las relaciones entre las personas. Algo de esto puede observarse en el siguiente fragmento; “necesitamos rechazar la cualidad establecida, permanente, de la oposición binaria, la historia genuina y la deconstrucción de los términos de diferencia sexual” (Scott, 2008, p.63).

Resulta interesante observar la definición de género aportada por la autora, la cual, permite pensarlo en tanto perspectiva analítica. Según ella “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos” (Scott, 2008, p.65), al mismo tiempo que resulta la “forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, 2008, p.65). Tomar al género como elemento primario de las relaciones sociales, implica necesariamente reconocerlo como un elemento insoslayable en la interacción humana. Sin embargo, no por ello resulta un rol, una cualidad o una esencia, sino que configura la base de las expectativas y las normas que construyen los modos de vivir y convivir en una sociedad, campo o espacio social determinado. En ese sentido, actúa a partir de determinados “símbolos disponibles que evocan múltiples (y a menudo contradictorias) representaciones (...) pero también los mitos de luz y oscuridad, de purificación y polución, de inocencia y corrupción” (Scott, 2008, p. 66). A partir de ello, la vida en interacción con otras personas, práctica social en definitiva, resulta un sitio de permanentes disputas de sentidos,

con efectos -algunos concretos y otros no tanto- en las acciones a realizar y en los diferentes individuos que hacen a la propia práctica. Al mismo tiempo, en su definición la autora trae otro elemento interesante que es esa idea del género basado en aquellas diferencias percibidas entre los sexos.

(...) los conceptos normativos que avanzan interpretaciones sobre los significados de los símbolos que intentan limitar y contener las posibilidades metafóricas de los mismos (...) adquieren básicamente la forma de oposiciones binarias fijas y afirman de forma categórica e inequívoca el sentido de hombre y mujer, de lo masculino y lo femenino (Scott, 2008, p. 66).

De este modo, es posible pensar, que los modos en los que actúan las construcciones de género, no son fruto directo de los elementos biológicos propios de la diferencia sexual sino las interpretaciones sociales y culturales 'naturalizadas' que de ello se realizan. Estas interpretaciones, establecen una posición dominante y otra dominada, al mismo tiempo que una posibilidad permitida y otra rechazada o reprimida. El resultado de esta lucha o disputa, es el establecimiento de una posición dominante, hegemónica, permitida y validada, que según la autora, en la historia han sido descritas como “resultado de un consenso social, en lugar de ser el resultado de un conflicto” (Scott, 2008, p.66). Así, Scott posibilitó un tipo de análisis enfocado en los fundamentos a partir de los cuales se vuelve posible un determinado cuestionamiento, o de aquellos motivos aparentes que llevan a definiciones estáticas y permanentes sobre “la representación binaria del género” (Scott, 2008, p.66). Este, debe incluir no sólo relaciones particulares entre personas, sino toda una maquinaria para observar de cerca lo ocurrido en instituciones y organizaciones que pueden arrojar algunos de los efectos antes mencionados en términos sociales y políticos y que articulan los modos de producción y funcionamiento. La educación, el mundo del trabajo, de las organizaciones sociales y políticas, el campo deportivo e inclusive hasta las formas en las que se hace uso del

tiempo libre, han sido cooptadas por esa forma particular (política y económica inclusive) de pensar las relaciones a partir de las diferencias sexuales en términos binarios. El género se construye a través del parentesco y a partir de las relaciones intrafamiliares; sin embargo, es también construido y reconstruido a partir del funcionamiento de estos pequeños universos sociales. Es precisamente, la identidad subjetiva, el último elemento que trae la autora para pensar al género como el elemento constitutivo de las relaciones sociales. Si bien para explicarlo, realiza algunas menciones a la teoría psicoanalítica, agrega que no debe ser el único intento por su argumentación. En palabras de la autora “el psicoanálisis ofrece una importante teoría sobre la reproducción del género, una descripción de ‘la transformación de la sexualidad biológica de los individuos en proceso de culturización’⁵⁵” (Scott, 2008, p. 67), lo que significa que de algún modo las personas no nacen con una identidad de género fija e inmutable, sino que se forma a medida que las relaciones sociales ejercen acciones que afectan su desarrollo. Empero, el dilema de la “castración” o el miedo a la pérdida de poder o de lo masculino, no debe ser el único medio para explicar las construcciones ligadas a las identidades de género. Esta no puede ser tomada como la teoría universal que explique el fenómeno. Entre otras cuestiones, la autora fundamenta su postura a partir de la idea de que no siempre las personas cumplen exactamente con las expectativas o normas de género impuestas por la sociedad de su tiempo. De allí la importancia de observar los modos a partir de los cuales en la práctica social, las personas negocian, configuran y reinterpretan su identidad de género, a través de prácticas, actividades, roles y representaciones culturales entre otras. A partir de las interrogantes y lineamientos identificados en las categorías analizadas, resulta pertinente reflexionar sobre las prácticas educativas desde estas perspectivas, reconociendo el papel que desempeña la Educación Física -en articulación con otras disciplinas- en la construcción jerárquica de las diferencias sexuales.

55 A partir de algunas formulaciones de la antropóloga Rubin.

2.3.2. El proceso de consolidación social identitaria: la pedagogización del género

Sin lugar a dudas, dentro de los procesos sociales de construcción identitaria, el género, el sexo y las sexualidades ocupan lugares preponderantes. Así las etapas de desarrollo, maduración y crecimiento, acompañados por los procesos de escolarización en un entorno institucional formal, conducen a no sólo a la adquisición de ciertos saberes, sino también de modos particulares de ser y hacer, de habitar y habilitar prácticas y espacios, -a veces- de forma *cuasi* preestablecida. Estos modos, no sólo incluyen condicionantes o estructuras explícitas sino también implícitas en las prácticas cotidianas que los sujetos atraviesan a lo largo de su vida. Al mismo tiempo, parte de ese proceso de consolidación identitaria se encuentra enmarcado en una serie de condicionamientos morales que moldean implícitamente los deseos e intereses de los sujetos y que, precisamente, se orientan a los modos a partir de los cuales estos se expresan en términos de quehaceres corporales, de género, de prácticas sexuales entre otras.

Estos condicionamientos se encuentran muchas veces reflejados, ya sea de forma sutil o no, implícita o explícitamente, en ciertos discursos institucionales (familiar, escolar, en los empleos o hasta en grupos de pares y amigos), publicidades o incluso leyes o normas que construyen y otorgan sentido a las actividades sociales. Por tal motivo, como indica Lopes Louro (2006) “las formas de vivir la sexualidad, de experimentar placeres y deseos, más que problemas o cuestiones individuales, necesitan ser comprendidos como problemas o cuestiones de la sociedad y de la cultura” (p.204). El planteo realizado por la autora, resulta interesante ya que invita a reflexionar sobre las formas a partir de las cuales, los sujetos de diferentes géneros, razas y clases, son vigilados y cómo a partir de ello se estructuran y regulan las formas en que estos viven sus placeres y deseos. Al mismo tiempo, este

posicionamiento permite analizar las prácticas que estos sujetos desarrollan para responder a esos deseos y las estrategias que emplean, en esa especie de ‘corset social’, para construirse como hombres y mujeres.

El trato desigual que reciben los sujetos a causa de su identidad, actúa directa o indirectamente sobre las prácticas que estos realizan. Al mismo tiempo, estas cuestiones se encuentran producidas y reproducidas por “procesos de clasificación, jerarquización y atribución de valores de legitimidad o ilegitimidad, donde los sujetos son acogidos o rechazados según las posiciones que ocupen o se atrevan a experimentar” (Lopes Louro, 2006, p.4). En ese marco, resulta fundamental observar aquellas prácticas o discursos con efectos significativos en el desarrollo y consolidación social de los sujetos (nombrar algunos tipo escuela, trabajo, etc.) para desnaturalizar de algún modo aquello que al momento se encuentran fuertemente imbricado y por tanto naturalizado en el hacer cotidiano social. Para ello, la incorporación de diversos conceptos, posturas y corrientes, de estrategias y metodologías, resultan valiosos recursos de entrada y sostenimiento de trabajo en un campo determinado.

Não se disputa aquilo que já está consagrado, quer dizer, aquilo que se tornou sagrado e que, em consequência, carece de animação, revelando-se, de algum modo, inanimado. Saudemos, então, nossas diferenças! Elas podem ser a fonte de nossa contínua renovação. (Lopes Louro, 2006, p.205)

A partir de estos primeros posicionamientos desarrollados por Lopes Louro, resulta interesante incorporar un aporte fundamental de su teoría como lo es la pedagogía del género (y de las sexualidades)⁵⁶.

56 Si bien el concepto original propuesto por Lopes Louro refiere a *pedagogías del género y de la sexualidad*, en este trabajo optamos por centrarnos en el análisis del género, sin desarrollar en profundidad los aportes específicos de la teoría de la sexualidad. Esta decisión responde a los objetivos acotados del estudio y a la necesidad de focalizar en los modos en que el género estructura las prácticas profesionales en Educación Física. La exploración de dimensiones vinculadas a la sexualidad se reconoce como una línea relevante, que podrá ser abordada en futuras investigaciones.

Las identidades, y en particular aspectos esenciales como las prácticas sexuales y de género, se forman a través de la praxis social. No sólo prácticas, que pueden ser clasificadas como femeninas o masculinas (en términos binarios), sino sobre todo los marcos de clasificación, taxonómicos en definitiva, que determinan que una práctica sea exclusiva (o bien vista) para un sujeto determinado y por tanto para otro no. Esos marcos ‘taxonómicos’ que producen sentidos al mismo tiempo que dan estructura, son moldeados eficazmente mediante poderosas ‘pedagogías culturales’, las cuáles conservan su poder y fortaleza diseminada en diferentes espacios, volviéndose prácticamente imperceptibles, al punto tal que en ocasiones se desconoce su poder represivo (Lopes Louro, 2006).

Así, esta pedagogía se configura de forma tal que se torna sutil, discreta, pero sobre todo duradera y eficaz en los efectos producidos. Hablar de pedagogía del género, implica hablar de un conjunto de mecanismos que actúan socialmente articulados de forma conjunta para la producción de sentidos (y por tanto de sujetos). Dichos mecanismos, son diversos, tangibles o intangibles y esta producción se encuentra fuertemente marcada en términos de género, entre otras cosas, a partir de la producción y difusión de ciertos ideales hegemónicos en torno a las identidades y sus prácticas, al mismo que reniega (por lo bajo) del resto de las identidades y prácticas que no se ajustan a esos marcos taxonómicos anteriormente referidos.

A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados, e são participantes ativos na construção de suas identidades. (Lopes Louro, 2000, p.16-17)

Allí radica la contundencia de las pedagogías del género. En parte se debe a su presencia *in-corporada* en cada uno de los sujetos, ocurrida a lo largo de su proceso de construcción identitaria. Al mismo tiempo que se *in-corporan* ciertos elementos identitarios que

“configuran” a un sujeto como ‘varón’ o ‘mujer’(en términos binarios), también se adquieren las normas de comportamiento que luego actúan sobre los demás a partir de las relaciones y praxis social a la interna de su campo social determinado. Al mismo tiempo que un niño incorpora las características que lo vuelven tal, también incorpora los mecanismos taxonómicos para identificar aquellas identidades que se condicen «o no» con la suya.

Ahora bien ¿cómo actúan estas pedagogías del género? Según Lopez Louro, actúan sobre los sujetos y sus prácticas a modo de estímulos, vigilancias e indicaciones, pero también de amenazas, indicadores de riesgo o directamente formas de censura y control, las cuales refuerzan aquellas personalidades e identidades identificadas como normales (en un marco heteronormativo que delinea de forma prácticamente asociativa sexo biológico, expresión de género y prácticas de deseo/vínculos sexo-afectivos) al mismo tiempo que advierten sobre aquellas “figuras que se desvían de lo esperado, al adoptar actitudes o comportamientos que no se condicen” (Lopes Louro, 2000, p.17). Estos efectos *pedagogizantes* no ocurren únicamente a partir de aquellas prácticas suscitadas en espacios ‘formalmente educativos’, sino que es posible observarlos en los medios de comunicación, códigos de vestimenta, espacios públicos y todo un conjunto de situaciones cotidianas que otorgan sentido a las prácticas, ideas y pensamientos de niños y niñas. La autora afirma que al enfrentarse con estas cuestiones, ocurre una paradoja, al mismo tiempo que se encuentran amenazados por esos efectos -los cuales operan sobre dicha consolidación identitaria- se los considera ‘peligrosos’, ya que al ser educadas y educados a partir de su exposición a estos dispositivos comienzan a adquirir ciertos conocimientos no admisibles para su edad. “*Para muitos, elas não são, do ponto de vista sexual, ‘suficientemente infantis’*”. (Epstein & Johnson, 1998, p.120 citado en Lopes Louro, 2000, p.18).

Mediante estos procesos de pedagogización de las identidades, los niños y las niñas no sólo adquieren ‘rasgos’, costumbres y hábitos corporales (*hexis*), que los ubican en alguno de los espacios del espectro identitario, pudiendo ser esta más o menos coherente con la matriz heteronormativa, sino que al mismo tiempo aprenden “chistes y burlas, apodos y gestos” (Lopes Louro, 2000, p.19) para señalar y dar a conocer aquellas identidades que no se ajustan a dicha matriz. En definitiva, “padrones de género y de sexualidad admitidos en la cultura en que viven” (Lopes Louro, 2000, p.19). Al mismo tiempo que la pedagogía del género se encarga de moldear para dar forma correcta y coherente a aquellas prácticas alineadas con la matriz heteronormativa, se horroriza públicamente frente a sujetos y demostraciones o prácticas incoherentes o no-heteronormadas.

Ahora bien, corresponde indagar en qué sucede en la escuela. Como ya fue mencionado, la escuela ha sido largamente señalada como uno de los espacios complejos, por excelencia, para la ‘demostración’ o “para que alguien asuma su condición de homosexual o bisexual” (Lopes Louro, 2000, p.21). Como es sabido, la escuela se encarga -y en eso se ve especialmente involucrada la Educación Física- de la producción de cuerpos e identidades, pero también de un lenguaje corporal, sexual y de género. Esto sucede, muchas veces, a partir de estrategias institucionalizadas, es decir, políticas curriculares, prácticas pedagógicas, didácticas, etc. Estas, se convierten en estrategias de producción identitaria en términos de género y sexualidades. “Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras” (Lopes Louro, 2000, p.21).

Por último, es fundamental considerar las reflexiones que surgen acerca de cómo se aprenden y reproducen los discursos sobre la sexualidad, los cuales determinan tanto lo que se debe

mostrar u ocultar como quiénes tienen voz o son silenciados. Este análisis nos lleva a cuestionar las certezas impuestas sobre los cuerpos y la sexualidad, y a repensar las identidades y prácticas consagradas o marginadas.

2.3.3. La centralidad en el cuerpo. Habitus y hexis en la *in-corporación* de la di-visión del mundo

Es innegable que gran parte de la consolidación y reproducción de los rasgos identitarios que distinguen e igualan (y agrupan) a los y las estudiantes escolares se ha desarrollado, y continúa haciéndolo, en las clases de Educación Física. Dicho de otro modo, la Educación Física cumple un papel fundamental en esos procesos. Tal vez por tratarse de una disciplina orientada al desarrollo de una cultura corporal -en movimiento-, por encargarse de la enseñanza -y ocasionalmente de los aprendizajes- de saberes en un contexto diferente al clásico salón de clase y mediante estrategias diversas, dentro de las cuales la ‘reclusión’ en un banco o silla sobre el cual el cuerpo debe estar depositado sobre la totalidad de los encuentros no es una alternativa, o bien por ser un espacio en donde históricamente se han producido y reproducido explícita o implícitamente sentidos sobre las características y quehaceres corporales habilitados dentro de una matriz masculina heteronormativa. Por todo ello, observar la centralidad en el cuerpo en tanto ‘cosa’ social que se construye y reconstruye en espacios públicos o privados en un estrecho vínculo con el género y la sexualidad, en este caso desde la Educación Física puede resultar interesante.

Al respecto de la dominación masculina Bourdieu expresó hace algún tiempo, que de todos los factores de cambio existentes para comprender y avanzar sobre el problema de las desigualdades -en este caso- a causa de cuestiones relativas al sexo, el de la educación era uno fundamental. Sobre dichos factores afirmó que “los más importantes son los que están

vinculados a la transformación decisiva de la función de la institución escolar en la reproducción de la diferencia entre los sexos” (1996, p.65). La escuela o institución escolar resulta uno de los pilares fundamentales en la construcción social de la diferencia sexual entre hombres y mujeres. En esta institución tan particular, se consolidan muchos de los hábitos corporales que acompañarán en el futuro a esos niños y niñas. Según Bourdieu, el género o los géneros, a los que se refiere con término ‘hábitos sexuados’, son el resultado de un “prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social” (1996, p.6), con marcados efectos en el cuerpo y en la mente, que resultan el fundamento central y “natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad” (Bourdieu, 1996, p.6). A partir de ello es posible afirmar que las prácticas que realizan los sujetos o agentes y las formas en que muestran u ocultan sus cuerpos socializados (productos de procesos de marcación y demarcación sociales), al mismo tiempo que engendran nuevos hábitos o *hexis* corporales se ven afectados por la misma significación social que los creó.

El mundo social construye el cuerpo como realidad sexuada y como depositario de principios de visión y de división sexuales. El programa social de percepción incorporado se aplica a todas las cosas del mundo, y en primer lugar al cuerpo en sí, en su realidad biológica: es el que construye la diferencia entre los sexos biológicos de acuerdo con los principios de una visión mítica del mundo arraigada en la relación arbitraria de dominación de los hombres sobre las mujeres, inscrita a su vez, junto con la división del trabajo, en la realidad del orden social. (1996, p.11)

Así, en torno al concepto presentado de *hexis* corporales -en este caso- y al de *habitus* se establecen dos elementos conceptuales interesantes, tal vez fundamentales, para el análisis posterior. Tal como indica Galak (2010), en el análisis no fragmentado de ambos términos, es

decir, en el trasfondo de su imbricación, se puede comprender algo de lo que Bourdieu entiende por cuerpo y sobre todo comprender su importancia para el posterior análisis.

El término *hexis* corporal denota la idea de “hábitos permanentes, estructurados, que éstos poseen como una cosa que es potencialmente activa y que se pone en acción a través de y en sus cuerpos” (Galak, 2010, p.52). El *hexis* configura un conjunto de hábitos particulares, de aquellos que se encuentran encarnados en el cuerpo tratado socialmente, en formato de disposiciones que recaen sobre el cuerpo de forma activa, formadora y transformadora; hábitos corpóreos en definitiva (Bourdieu, 1998). Según Bourdieu, el *hexis* se encuentra conformado tanto por el físico (en tanto materialidad) como por los movimientos que con este se realizan, la forma de mostrarse, de ‘llevar’ el cuerpo (1996). Al mismo tiempo, estos hábitos reflejan “el «ser profundo», la «naturaleza» de la «persona» en su verdad, de acuerdo con el postulado de la correspondencia entre lo «físico» y lo «moral» que engendra” (Bourdieu, 1996, p.49). El término naturaleza en este caso, no refiere a lo natural como sinónimo de aquello que biológicamente se posee desde el nacimiento. En palabras de Galak, “la naturaleza no está entendida aquí como lo biológico, sino como prácticas no-conscientes, es decir en términos de lo que puede llamarse una “segunda naturaleza” o “vuelto naturaleza”: lo social que se presenta como natural” (2010, p.54). Antes de observar como el *hexis* también refleja o indica aquellos modos corporales sexualizados, es decir, cómo se llevan en el cuerpo todo ese conjunto de disposiciones sociales que representan materialmente el principio de división del mundo, resulta necesario revisar el otro concepto fundamental, el *habitus*.

El *habitus* por su parte, trata de un constructo teórico del autor el cual puede ser utilizado para complementar la configuración del *hexis* corporal. Si el *hexis* tiene que ver con los efectos producidos a partir de la labor de cierta maquinaria social, que actúa sobre el cuerpo individual de los agentes, el *habitus* tiene que ver con la maquinaria en sí. En su definición

clásica, los *habitus* tratan de “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 1986, p.86). De algún modo los *habitus* son la *in-corporación* de la historia, la encarnación de lo social. Lo que se internaliza en este caso, en formato de marco estructural, es el mecanismo y con ello las normas a partir de las cuales los agentes actúan y se desarrollan en sociedad. “El *habitus* es un operador de la racionalidad, pero de una racionalidad práctica, inmanente a un sistema histórico de relaciones sociales y, por ende, trascendente al individuo” (Bourdieu, 1995, p.22). Al mismo tiempo, el *habitus* establece una relación de dependencia con el campo que lo produce. *Habitus* y campo en este caso, funcionan en clave relacional y es precisamente a partir de su vínculo que se obtiene su mejor entendimiento teórico/metodológico. Según el autor, el campo es definido como una red o un sistema “de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes (...)” (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 150). El campo funciona como una especie de pequeños universos sociales que a partir de determinadas prácticas y relaciones, generan sus propias condiciones de existencia, -relativamente- independientes del resto. En ese marco, podría resultar interesante pensar en la escuela como un campo particular en donde, a partir de unas condiciones específicas, se producen ciertos sentidos que afectan a los agentes que allí ingresan. Volviendo a la noción de *habitus*, resulta interesante observar la siguiente referencia al origen etimológico de la palabra. La raíz de la palabra *habitus* se encuentra en el término *hexis* de Aristóteles mediante el cual hace referencia a un “estado adquirido y firmemente establecido de carácter moral que orienta los sentimientos y deseos de una situación y, como tal, de la conducta” (Wacquant, 1992, citado en Galak, 2010, p.21). Con ello, puede tomarse en cuenta que la actuación

(pensada no sólo performativamente, sino también como las formas de ser y hacer) de los agentes individuales, responde en última instancia a una pre-disposición, es decir, a algo previo a su propia existencia.

Ahora bien, resulta interesante para concluir este apartado, pensar en la relación construida teóricamente entre la *hexis* corporal y los *habitus*. Este vínculo, puede resultar un interesante instrumento teórico para pensar la cuestión del género y la sexualidad (que si bien no es explícita ni mucho menos exclusivamente abordada por Bourdieu, algunas de las herramientas que se desprenden del tratamiento realizado de esta relación⁵⁷ puede ayudar en esa dirección), o dicho en términos bourdieuanos la di-visión del mundo, en especial el proceso de construcción que sucede a la interna de los procesos de escolarización que supone el pasaje por la escuela o institución escolar. Galak (2010) afirma sobre la relación entre el *hexis* corporal y el *habitus*, “mientras que el primero remite con mayor fuerza al individuo y a su relación –personal, propia, particular– con la sociedad, el segundo concepto propone, a partir de ser prerreflexivo para el agente, una relación inversa en la que la sociedad funciona como eje externo, cutáneo frente al individuo” (p.56). Pensar la cuestión del género incorporado, abordado en términos bourdieuanos como el hábito sexuado, ofrece pensar como las disposiciones incorporadas traen asociadas sin lugar a dudas configuraciones de género, moldeadas por las estructuras sociales que definen lo masculino y lo femenino.

El *hexis* corporal, como expresión física del *habitus*, también está sexualizado. Es decir, el cuerpo se configura, se mueve y se presenta de acuerdo con las normas y expectativas de género. Es posible pensar entonces, que desde una edad temprana, los cuerpos de hombres y mujeres son moldeados de manera diferente a través de los procesos de socialización y por tanto de construcción identitaria. A niñas y niños se les enseña a comportarse de manera

⁵⁷ Sobre todo en La dominación masculina; Las categorías del juicio profesoral y Respuestas por una antropología reflexiva.

distinta, exigiendo por tanto de forma diferenciada según sus características biológicas. Las niñas pueden ser alentadas a ser más delicadas, mientras que a los niños se les anima a ser más robustos o firmes. Esto se traduce, nunca de forma lineal sino generalmente, en un *hexis* corporal que refleja estas normas: la forma en que las mujeres cruzan las piernas, la suavidad de sus movimientos, o cómo los hombres tienden a ocupar más espacio físicamente. Así, las taxonomías producto de esa configuración de sentidos y disposiciones, ofician a modo de clasificador de cuerpos y actitudes. En ese marco, las personas son juzgadas en función de su adecuación a estas normas de género. Un cuerpo que se ajusta a las expectativas de género tiende a ser valorado de manera positiva, mientras que uno que no lo hace puede ser percibido de forma negativa o incluso patologizado. Con frecuencia, a edades tempranas e incluso en la escuela, una niña que demuestra una postura firme y movimientos decididos es vista como "poco femenina", mientras que un varón con gestos delicados es juzgado como "poco masculino". En ese marco de taxonomías, el *hexis* corporal 'sexuado' proporciona indicios que permiten reconocer o desconocer el género de una persona, de manera similar a cómo opera, según Bourdieu, para las clases sociales. Sin embargo, estos indicios no siempre son conscientes.

El *hexis* corporal sexuado, de algún modo refuerza y perpetúa las normas de género, porque las personas son constantemente evaluadas y corregidas en función de cómo se ajustan a estas normas. En la lógica *hexis-habitus*, los modos a partir de los cuales los cuerpos actúan y se presentan en el mundo no solo refleja las expectativas de género, sino que también las produce y reproduce de forma activa y dinámica. Por último, en el ámbito de la Educación Física, las prácticas y posturas corporales están altamente influenciadas por estas normas de género. Históricamente, aquellos ejercicios que promueven fuerza y resistencia pueden ser considerados más 'masculinos', mientras que los que se enfocan en la flexibilidad y la gracia

pueden ser vistos como ‘femeninos’. El *hexis* corporal refleja estas expectativas, y a menudo se espera que niños y niñas se comporten de manera congruente con su género. Un niño que prefiera ejercicios de flexibilidad podría ser desalentado o corregido, mientras que una niña que muestre fuerza y resistencia podría ser vista como "atípica". Tal y como indica la propia definición del *habitus* bourdieuano, las representaciones producto de la incorporación de esas disposiciones, y por tanto, los modos de ser y actuar fruto de dicha encarnación, actúan objetivamente en función de las metas establecidas por el propio campo “sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" (...) colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 2007, p.86) Sin lugar a duda, la di-visión del mundo se encuentra en la historia, pero también en la carne, de la misma forma que se encuentra en la cosa social en la medida que se puede observar en cada uno de los individuos.

2.4. Prácticas profesionales de formación en Educación Física

(...) las prácticas representan una estrategia privilegiada de intervención pedagógica en tanto habilitan la emergencia de movimientos identitarios que dejan huella e inauguran el camino de futuras adscripciones profesionales. (Andreozzi, 2011, p.114)

2.4.1. Re-significación de las prácticas profesionales de formación

Las prácticas profesionales de formación o simplemente prácticas profesionales (PP en adelante), resultan construcciones particulares. Por un lado, en la medida en la que se encuentran en un plan de estudios en el marco de una carrera de grado o formación docente, es posible afirmar en primera instancia que se trata de espacios significativos de formación. Este tipo de prácticas ofrecen escenarios variados, en donde se ponen en juegos saberes y

experiencias que ofrecen a los futuros profesionales, interesantes posibilidades de desarrollar aprendizaje. Villa & Dorato (2001), Andreozzi (1996), entre otros, afirman que las prácticas profesionales son ante todo un proceso de socialización. En términos de socialización, en clave docente, se trata de la segunda experiencia que viven los estudiantes de formación docente, habida cuenta que la primera la constituyen las experiencias en condición de estudiantes, mientras que la tercera la configurará el propio ejercicio docente. Al mismo tiempo, Andreozzi (2011) las define como una instancia que contrarresta la “fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica” (p. 100). Estas afirmaciones permiten asumir, en primer lugar, que en la formación docente persiste una tradición de manejo de saberes que deben ser adquiridos en el transcurso de la formación y “almacenados” como parte del capital cultural (Bourdieu, 1997; 2007) de las y los futuros profesionales. En segundo lugar, se desprende la idea de que los saberes que circulan en las instancias formativas de las prácticas profesionales se caracterizan por su aplicabilidad. Su propósito es analizar los distintos escenarios que pueden surgir en el contexto de la práctica, casi real, y reflexionar sobre la manera adecuada de incorporar ciertos contenidos y saberes, en este caso, propios de la Educación Física. En tercer lugar, las prácticas por sus características poseen un potencial transformador respecto a las tradiciones académicas en la formación superior y al mismo tiempo una de sus características -que será analizada más adelante- tiene que ver con cierta conservación de habitus (Bourdieu, 1998; 2007; Bourdieu & Passeron, 2001; Galak, 2010; Berriolo Balay & Galak, 2023), “modos de hacer las cosas, usos y costumbres cotidianas” (Andreozzi, 2011, p. 97).

Retomando algunas ideas en torno a la socialización y la transmisión de saberes, Martínez y Miquel (2010) agregan que en cada una de las prácticas y acciones, en aquellas situaciones didácticas que se suceden en cada práctica profesional, se juegan “las relaciones entre trabajo,

oficio o profesión” (Citado en Avalo & Coronel, 2015, p.4). Estas particulares instancias de socialización configuran escenarios ‘casi’ reales, que mediante un conjunto de características controladas, permiten a los futuros docentes ensayar y experimentar el ejercicio de la enseñanza en un entorno supervisado. En estos espacios, no solo ponen a prueba sus conocimientos y habilidades pedagógicas, sino que también confrontan y reconfiguran sus propias concepciones sobre la identidad y el rol docente. A través de la interacción con estudiantes, colegas y otros actores de la cultura escolar, los practicantes van adquiriendo saberes situados que trascienden lo meramente técnico, integrando dimensiones éticas, políticas y afectivas que modelan su identidad profesional. En ese sentido, según Barrera e Hinojosa (2020), las prácticas profesionales o pedagógicas (Sacristán, 1995) fortalecen competencias de las y los profesores en formación, acercándoles la realidad de un centro escolar, proponiendo espacios en donde suceden situaciones “cercanas a la realidad” (p.4). Estos momentos transitados, siempre complejos e inquietantes según las palabras de las y los estudiantes, suponen frecuentemente tránsitos con sobresaltos, nunca regulares, lineales o predecibles y los cuales puedan ser transitados de forma sencilla e inmutable. En palabras de Andreozzi:

De ahí que, sobrellevar las prácticas pone en acto esfuerzos de inversión, ligados a la necesidad de atravesar un tiempo de transición cargado de incertezas. Desde esta mirada, las prácticas pueden ser vividas como situaciones de “crisis” que colocan a los estudiantes frente a la pérdida de anclajes subjetivos que hasta el momento habían operado como verdaderos puntos de anclaje identitario (2011, p. 110).

Sin lugar a dudas, en las carreras de formación docente el carácter formativo que tienen las prácticas, resulta la cara visible de una construcción compleja. En tal sentido llegar a la práctica representa, muchas veces, la consolidación hipotética de un conjunto de saberes,

acción que habilita a desempeñar ciertas prácticas que se incluyen dentro de la labor o identidad docente. Este aspecto es clave en las trayectorias estudiantiles, ya que las prácticas profesionales no solo ponen en circulación saberes específicos, sino que también estructuran espacios donde las y los estudiantes (futuros docentes) deben movilizar sus propios sentidos e intereses, así como los conocimientos adquiridos en los primeros años de la carrera. Esto se debe, en parte, a las condiciones generadas por los dispositivos pedagógicos que configuran las prácticas. En este sentido, el hecho de que los y las estudiantes salgan del ámbito universitario para desarrollar sus prácticas con una finalidad profesional marca una diferencia significativa respecto a su formación habitual. Desde esta perspectiva, dichas experiencias pueden interpretarse como propuestas de formación en alternancia, en línea con lo planteado por Andreozzi (2011, p.111). Estas instancias se caracterizan entonces por enlazar durante un período concreto de la trayectoria formativa de las y los estudiantes y dentro de una misma unidad curricular, como “momentos en los que predomina la lógica de la formación y momentos en los que prima más bien la lógica de la actividad profesional en contextos reales de desempeño” (Andreozzi, 2011, p.111).

Como fue observado anteriormente, los saberes que pone a circular la práctica presentan características diferentes al resto de las unidades curriculares presentes en las carreras de formación docente. Por lo pronto, según fue trabajado, carecen de fragmentación y son interpretados como saberes útiles o con una relación directa con lo que sucede en ese contexto real. Según Barbosa y Rinaldi (2008) en las prácticas profesionales las cuestiones relativas a los saberes resultan interesantes, ya que se trata de una “propuesta metodológica que ayudará a promover la interacción entre la teoría y la práctica, el conocimiento y el saber hacer y consolidar como una oportunidad de romper la fragmentación del conocimiento en la formación inicial de Educación Física” (citado en Barrera e Hinojosa, 2017, p.4). Entonces, es

posible interpretar que al momento del cursado de esta unidad curricular, las y los estudiantes hayan transitado espacios de circulación de saberes “aislados”, referidos a posibles configuraciones didácticas y pedagógicas, a las diferentes características que tienen los deportes, a la cultura de movimiento propia del Uruguay, a las tradiciones de la Educación Física local y también sobre las lógicas que permiten atender los juegos en tanto instrumentos pedagógicos, metodológicos e incluso en tanto contenido fundamental para la cultura en movimiento de los sujetos.

Vedovatto y de Souza (2014) afirman que los procesos transitados durante las prácticas profesionales se encuentran articulados de forma compleja, por una doble inserción y una triple articulación, en dónde resulta fundamental “que ocurra um envolvimento entre o professor (da escola), o estudante estagiário e o professor formador (da universidade)” (p.113). Para el caso estudiado, esa doble dependencia Universidad de la República-Dirección General de Educación Primaria⁵⁸ que involucra la presencia de diversos sentidos, actores y entornos provenientes de ambos universos, trae acompasado tensiones y disputas entre las figuras de la orientación y la adscripción⁵⁹. Especialmente por la autoridad frente a las y los futuros profesionales, pero sobre todo, esta doble articulación trae también nerviosismo e incertidumbre a las y los estudiantes que quedan en el medio de dicha articulación. Al mismo tiempo, las actividades desarrolladas en la práctica, tienen un vínculo directo con el mundo del trabajo. De hecho, es posible afirmar que la práctica es un ensayo o preparación para ese mundo. Los vínculos son claros, así como el enfoque y los sentidos que las y los estudiantes

58 La Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) es una institución dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública y del Ministerio de Educación Pública y su cometido es impartir la educación preescolar y primaria en el Uruguay.

59 La figura de orientación pertenece a la Instituto Superior de Educación Física y se trata de docentes de la unidad curricular Práctica Profesional I (ámbito formal) que se encuentran presente en las instancias teóricas y al mismo tiempo acompañan a las y los estudiantes en sus prácticas pedagógicas, tanto en la escuela (enseñanza primaria) como en el liceo (enseñanza secundaria). La figura de adscripción, pertenece a la DGEIP y se trata de las y los docentes efectivos que trabajan de forma estable en las escuelas y liceos a dónde las y los estudiantes desarrollan sus prácticas. Además de “prestar” su grupo, debe acompañar en cada una de las clases que ponen en marcha las y los estudiantes.

atribuyen a las prácticas. Así, el tiempo transcurrido en esa doble inserción institucional es perfectible, no sólo de las técnicas y tecnologías para desarrollar prácticas de enseñanza o prácticas educativas, sino que también lo son de la identidad docente.

Una de las características fundamentales de las prácticas profesionales, además de la configuración de escenarios de socialización, es la formación en términos identitarios. Con el término identidad, se hace referencia aquí a aquellas cualidades o características que representan o muchas veces determinan a las personas que en ellas se funden. En ese sentido, Bauman (2005) se refiere a ellas como entidades que definen a las personas, determinando al mismo tiempo, una comunidad mayor o exterior al propio sujeto. En el escenario actual, el autor afirma que las identidades no “están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables” (2005, p.32). Bauman denomina a lo contemporáneo bajo el signo de una “moderna era líquida” en donde las identidades toman otras formas, se caracterizan de forma diferente a procesos y modos de vida y organización social diferentes o anteriores. En este contexto, pensar las identidades, es pensar en “un amasijo de problemas en lugar de una sola cuestión” (2005, p.33). Las identidades son el resultado de las acciones y actividades que las personas realizan, sin importar cuán variadas o concretas sean. Sin embargo, el contexto y las acciones de quienes las rodean pueden influir en los procesos de movilización, producción y reproducción de estas identidades. En ese marco, resulta interesante pensar que si asumimos que los marcos de desarrollo profesional, en el que las y los futuros profesionales actuarán se presentan como cambiantes, teniendo en cuenta que exigen múltiples y constantes adaptaciones, los componentes de la identidad en esos espacios compartirán la característica de variabilidad e inestabilidad. Así, las identidades se manifiestan de forma flexible y cambiante, dado que al mismo tiempo, las afiliaciones y los sentidos de pertenencia no son permanentes. Por su parte,

la identidad docente, de particular interés para este trabajo, tiene que ver, según Vaillant (2009), con “el resultado de la interacción entre experiencias personales de los docentes y el medio social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan cotidianamente” (citado en Barrera & Hinojosa, 2017, p.3).

CAPÍTULO 3. Practicantes, *pero estudiantes*. Sujetos esenciales del complejo sistema de formación y fundamentales en el campo de disputa

En el presente capítulo se propone un análisis de las prácticas profesionales, en este caso, a partir de los sentidos otorgados por los y las estudiantes⁶⁰ desde sus propias trayectorias estudiantiles. Allí, el foco estará puesto en una reconstrucción de este espacio de formación, su configuración, sus particularidades y ciertos elementos que se ponen a circular, a partir de las características identificadas y expresadas a partir de los testimonios de ocho estudiantes de la licenciatura de Educación Física.

Una de las hipótesis que será mostrada, se centra en comprender de qué modo en la formación docente, la práctica profesional se presenta como un conjunto de habilidades técnicas y operativas que los futuros educadores deben dominar. Esto, puede reducir su potencial y dejar sin abordar algunas cuestiones fundamentales que atraviesan a los sujetos que intervienen en los procesos de las prácticas, sean tanto estudiantes universitarios como estudiantes escolares. Allí las identidades, el género, las desigualdades y las violencias pueden ser algunas de esas cuestiones que aparentemente quedan relegadas a un segundo plano. En ese sentido, al centrarse (y muchas veces encerrarse) en el interés por demostrar de la forma más clara posible el manejo de los tiempos de clase, de los recursos didácticos o pedagógicos a la hora de poner en juego una planificación o de la intención por enseñar los diferentes contenidos, se corre el riesgo de minimizar el debate sobre algunas cuestiones y problemáticas que atraviesan los procesos educativos y las relaciones entre docentes y estudiantes (en este caso, estudiantes «universitarios» y estudiantes «escolares»). Esto puede configurar entornos donde las y los futuros docentes no sólo carezcan de herramientas necesarias para reflexionar y abordar las complejidades de su práctica en contextos diversos y heterogéneos, sino que al

⁶⁰Siempre que en la redacción a lo largo del capítulo 2 figure el término **estudiante**, hace referencia a los ocho estudiantes practicantes que forman parte de la investigación.

mismo tiempo, los abordajes “superficiales” que realizan a lo largo de sus prácticas configuran performances que en algunos casos no son genuinas o no reflejan en última instancia lo que las y los estudiantes realmente quieren poner en juego.

Otra de las hipótesis que se busca abordar es que, al no debatir en los espacios “teóricos” de la práctica profesional temas como la inclusión, las desigualdades o la reproducción de estereotipos, los estudiantes pueden ver limitada su capacidad de análisis sobre las dinámicas sociales que también impactarán en sus futuras aulas. En ese sentido, si los programas de estudio y las instancias de clase no favorecen esos abordajes adecuados de temas como identidad, género y desigualdad, para pensar la Educación Física se limita la capacidad de los futuros docentes para reconocer y cuestionar las estructuras de poder y las normas sociales que afectan la educación. Esta falta de enfoque no solo restringe el desarrollo de una conciencia crítica, sino que también puede perpetuar estereotipos y prácticas discriminatorias en el ámbito educativo, afectando la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes.

A lo largo del apartado se pretende identificar de qué modos la Educación Física, como área curricular, se encuentra marcada por discursos y prácticas que reflejan y perpetúan estereotipos de género. Al mismo tiempo, se pretende conocer a partir de los testimonios de las y los estudiantes de qué modo esto puede afectar sus experiencias particulares, quienes pueden sentirse o no limitados por ciertas expectativas (de género), y cómo creen que impacta en la formación de las y los futuros docentes que, al ser socializados en estos discursos, pueden internalizar y reproducir estas normas en su propia práctica.

El apartado se encuentra organizado a partir de tres subcapítulos. El primero, denominado *El universo práctico. Sentidos gritos y risas; Registro personal de un día en la(s) escuela(s)*, pretendió dar cuenta, a partir de los registros realizados en el cuaderno de campo, del ingreso

a las diferentes escuelas de práctica evidenciando al mismo tiempo algunas particularidades que presentan estas instituciones para el cotidiano del Uruguay. En el segundo, *(Re)construyendo la práctica profesional. Sentidos y representaciones estudiantiles al respecto*, se buscó realizar una reconstrucción de las prácticas profesionales a partir de los testimonios aportados por los y las estudiantes. En ese sentido, la búsqueda pasó por evidenciar no sólo aquellos sentidos encontrados a uno y otro espacio comprendido en la práctica o las posibilidades formativas y/o reproductoras que cada uno de ellos tiene sino también observar las particularidades en torno a los vínculos con las figuras de la orientación y la adscripción, con sus compañeros y compañeras. Al mismo tiempo, se buscó reconocer los particulares modos a partir de los cuales constituyen los *habitus* docentes en un contexto de consolidación de la identidad profesional en el ejercicio de sus roles como estudiantes (practicantes en este caso). Por último, en *Sobre los roles en la práctica. Un análisis de las configuraciones y relaciones sexo/genéricas identificadas*, se pretendieron identificar algunas de las particularidades en términos sexo genéricos que poseen las prácticas profesionales de Educación Física. El foco estuvo puesto sobre la integración docente de la práctica, los roles identificados por las y los estudiantes, las relaciones suscitadas entre las diferentes personas que participan de las prácticas y algunas lógicas que se desprenden no sólo de la formación, sino en términos de producción y reproducción de sentidos en torno a las desigualdades, a los mandatos y estereotipos sobre los cuales la Educación Física y en este caso, las prácticas profesionales en Educación Física actúan.

3.1. El universo práctico. Sentidos gritos y risas; *Registro personal de un día en la(s) escuela(s)*⁶¹

Es de mañana. El frío viento en la cara con olor a sal, característico de los últimos días del invierno, representa el condimento central de una nueva mañana ruidosa en la escuela. Punta del Este en invierno, un escenario particular. Esas calles que durante el verano se encuentran repletas de personas de los más variados lugares de América y del mundo, durante la mayoría de los días del año se encuentran vacías. La túnica y la moña, le ganan el lugar a la ropa de playa, las mochilas y los bolsos llenos de papeles, cuadernos, cartucheras y ceibalitas⁶² -desde algunos años-, le ganan la pulseada a las coquetas bolsas coloridas de prestigiosas tiendas comerciales de la calle principal del balneario turístico del Uruguay. En ese contexto y próximo a uno de los sitios que más frecuentan las personas que visitan la península como lo es la conocida plaza de los artesanos, se encuentra la Escuela N°5 Alejandro y Samuel Lafone. La profesora Yvette Trochón decía lo siguiente al respecto “es la única escuela pública de la península de Punta del Este, se encuentra ubicada sobre la Avenida Juan Gorlero, esquina Calle El Corral (más conocida como calle 23), frente a la Plaza de los Artesanos.” (2017, citado en Correa Guerra, G. s/fj).

Es de tarde. El sol de invierno es un fenómeno fascinante, ofrece algunos coloridos pasajes templados en una fría y gris cotidianidad. El ruido de los autos, ómnibus y motos se cuele por el gran patio de pedregullo y la canchita multiuso de la escuela; es que detrás de uno de los

arcos, pasa una de las principales arterias de la ciudad de Maldonado, que conecta a esta

61 El registro que se muestra a continuación, es el resultado de algunos registros en el cuaderno de campo. El mismo está escrito en cursiva con el objetivo de diferenciarse del resto de la escritura académica.

62 Las ceibalitas son las computadoras que se les entregan a todos y todas las niñas que asisten a la escuela así como también a maestros y maestras en el marco del Plan Ceibal. El Plan Ceibal, es un ejemplo de la materialización de la igualdad en las políticas públicas del primer gobierno del Frente Amplio y se trata de un proyecto que funciona desde el 2007, que “permitió igualar las oportunidades de acceso a la información y al conocimiento de los niños de las familias menos favorecidas con las oportunidades de las más favorecidas, e impulsó procesos de transformación en la educación”. A las y los niños que ingresan a la escuela, se les entrega una computadora -la ceibalita- de forma completamente gratuita con acceso a internet y a los diferentes recursos pedagógicos y plataformas educativas que el proyecto ha desarrollado en estos años.

con la ciudad de San Carlos. Asimismo, el barrio en dónde está enclavada la escuela es un barrio popular, con una gran cantidad de personas que circulan por las calles en diversos medios de transporte, que pasan por la puerta y por detrás de la cancha. La Escuela N°7 Jose Batlle y Ordoñez, es más conocida por todas como “la escuela del molino” ya que tiene en medio de su patio un inmenso molino que le aporta, no sólo el nombre, sino también una pintoresca escena cuando -por ejemplo- sale toda la escuela al recreo y la base del mismo se llena de niños y niñas de túnica y moña.

Mediodía de invierno lluvioso en un barrio próximo al centro de la ciudad de Maldonado. Una clase de nivel inicial⁶³ vuelve de una actividad realizada en un parque pegado al predio de la escuela, era una actividad de escalada o trepa, no lo sé con precisión. Ese montón de túnicas a cuadrillé blancas y celestes o blancas y rosadas (los niveles iniciales no utilizan la clásica túnica blanca con moña azul), venía acompañado de dos docentes practicantes y un docente adscriptor, que traían cuerdas y un montón de implementos que daban alguna pista de las actividades que habían realizado. De todas las escuelas a las que estuve asistiendo, esta es la única que se encuentra inmersa en un gran espacio verde. Por dicho motivo, los sonidos de la urbanidad, se escuchan de fondo y prácticamente no interfieren con la musicalidad propia de la escuela. La escuela N°99 nombre de la escuela, se encuentra en el límite de los barrios Sarubbi y Jardines de Córdoba, enclavado en una zona arbolada, de casas bajas y si bien ambos barrios contienen una gran población, la escuela se encuentra en el límite, comparte predio con otros centros educativos de gran superficie y el predio linda con varios predios con gran cantidad de árboles lo que además del mencionado silencio, le aporta una variedad de espacios para realizar actividades fuera de la escuela.

63 Son los grados más bajos de la escuela, educación inicial se compone de nivel 4 y nivel 5 (años).

Tres escuelas, tres momentos del día diferentes, realidades similares. Llegar a la escuela siendo un perfecto desconocido para la mayoría de las personas allí presentes es todo un suceso.

En primera instancia y luego de conseguir los avales y permisos correspondientes para ingresar a las escuelas, tuve que presentarme con cada una de las directoras, contarles quién era, qué estaba haciendo, cuánto tiempo iba a estar en la escuela, los vínculos institucionales que había realizado para poder ingresar. Luego de tener el ok de las directoras, el camino hacia el patio de la escuela. Ese trayecto desde la puerta hacia el patio, sirve para conocer algo de la institución, observar las diferentes arquitecturas, las disposiciones, rememorar también algunos pasajes de mi último ingreso a una escuela en calidad de practicante y por qué no también el recuerdo de mi etapa de niño escolar. Ya dejándome guiar por el griterío, propio del desorden previo de las clases de Educación Física, voy cruzándome con más túnicas blancas que, salvo dentro de los salones de clases, tanto en los pasillos como en el patio demuestran gran euforia y necesidad de movimiento. En la mayoría de los casos me reciben con alegría, los niños y las niñas me saludan, me preguntan si soy “el profe nuevo”, si soy amigo de ‘PA’ (uno de los profesores adscriptores), en otros casos me preguntan con ciertas dudas “¿qué estoy haciendo allí dentro?”.

El encuentro con el espacio de práctica. Al igual que los niños y las niñas, encontrarse con la canchita, el patio, los materiales que las y los profes traen para la clase, las túnicas y moñas a un costado⁶⁴, sobre un banco o en el piso, es un momento de expectativa, la escena perfecta como la antesala de algo importante. Mientras para algunos niños y niñas está por comenzar algo muy importante en sus vidas, para otras se trata de un momento de suma incomodidad y exposición; es que la clase de Educación Física representa un momento diferente para cada

⁶⁴ Al momento de ingresar a la clase de Educación Física niños y niñas dejan sus túnicas y moñas a un costado. Este uniforme es para hacer las actividades dentro del salón de clases u otras actividades que no impliquen ensuciarla, engancharla o romperla. Al respecto de las túnicas y moñas se harán algunos comentarios más adelante.

una de las allí presentes. Lo mismo sucede con los y las docentes, algunas relajadas, otras nerviosas y otras simplemente expectantes, como repasando en la memoria el plan fríamente calculado para esa mañana o esa tarde. Los grupos de práctica⁶⁵ ultiman detalles sobre la organización de la clase, la forma de exposición de los contenidos y el inicio del encuentro, que -en su gran mayoría- sucede en todos los casos de la misma forma; algunas de las docentes llama a la multitud dispersa por todo el patio, les pide que se acerquen, que formen una ronda y se sienten en el piso. Ahí les cuentan de qué va a ir el encuentro, cuáles son las ideas o los contenidos que se van a poner en juego y ahí se larga oficialmente la clase.⁶⁶

3.2. (Re)construyendo la práctica profesional. Sentidos y representaciones estudiantiles al respecto

Imaginemos la situación siguiente: un orador callejero produce una narración oral en una plaza pública. Sin duda, nos interesa mucho el texto, vale decir, lo que el orador dice (...) pero igualmente debe importarnos otro tipo de elementos que interfieren en la construcción del significado del evento. Así, también debemos preguntarnos por su identidad como sujeto (referida a cuestiones de clase, raza, género, nacionalidad, etc.), por el momento histórico en que realiza su *performance*, por el efecto que conscientemente aspira conseguir, por el tipo de público que participa y hasta por la manera en que se posiciona en el espacio físico con relación a sus oyentes. (Vich & Zavala, 2004, pág. 5)

Andreozzi (2011) plantea una cuestión importante sobre las prácticas profesionales: el potencial que tienen estas, desde un inicio, como espacios de circulación de sentidos y saberes. Esto contrasta con la experiencia de las y los estudiantes durante su formación profesional en el marco de la carrera de grado, donde los saberes suelen ser más abstractos o

⁶⁵ Los grupos o equipos de práctica se componen todos por dos docentes practicantes. Esos equipos son generados de forma voluntaria, por tanto, en la mayoría de los casos -existen excepciones- hay confianza entre los integrantes.

⁶⁶ Este apartado fue escrito a partir de notas extraídas del cuaderno de campo.

segmentados. Según la autora, el pasaje por este tipo de prácticas genera una serie de efectos formativos en las y los estudiantes que configuran parte fundamental de su identidad docente (Vaillant, 2009). Al mismo tiempo, como ya se ha señalado, esta identidad se construye a partir de las múltiples interacciones entre los sentidos que los practicantes otorgan a sus actividades en un contexto institucional específico, el cual, a su vez, influye en su manera de observar y reflexionar sobre dichas prácticas. Tras la búsqueda de aquellos elementos que causan una serie de efectos formativos, se propone aquí detenerse ante las percepciones de las y los estudiantes practicantes -estudiantes a lo largo del presente apartado- sobre este tipo particular de práctica.

Al intentar definir las prácticas profesionales, las y los estudiantes no dudaron en primer lugar en configurarlas como espacios formativos de ensayo en un contexto controlado, con similares características que el escenario -real- de desarrollo profesional. “(...) sería como una instancia en la que llevamos a cabo los saberes que hemos tenido durante los tres años de carrera, (...) una experiencia más realista de lo que va a ser (...) la práctica profesional [real] en una escuela pública.” (DP2; GP3) Entre las personas entrevistadas, hubo una certeza o consenso; las prácticas ofrecen un primer pantallazo sobre *la verdadera* labor docente. En primer lugar es clara la alusión al desarrollo profesional; es decir, las prácticas profesionales como espacios de socialización y transmisión de saberes en los cuales se disputan relaciones entre la formación y la profesión o el trabajo (Martínez & Miguel, 2010). Ligado a las experiencias laborales, la mayoría de las y los estudiantes aseguraron no haber desarrollado previo a la práctica tareas como docente. Además dijeron no imaginar cómo era ese momento en el que, según afirma, sos “la responsable de los aprendizajes de un grupo de niños y niñas escolares. Eso es un montón” (DP1; GP1). Asimismo, muchos de los comentarios al respecto iban en la línea del espacio de formación. “(...) como otra forma de aprender.” (DP1; GP1).

Según las y los estudiantes, ese espacio formativo trae en cierto punto un primer mojón en las carreras de formación docente. Llegar a la práctica representaría la consolidación hipotética de un conjunto de saberes, que habilitarían a desempeñar ciertas prácticas que se incluyen dentro de la labor docente. Estos planteos coinciden con elementos de la teoría ya abordados, en los que las Prácticas Profesionales (o prácticas pedagógicas según Sacristán, 1995) al mismo tiempo que fortalecen las competencias de las y los futuros profesionales, los acercan a la realidad de los centros educativos (Barrera & Hinojosa, 2020). Esto supone un elemento central a considerar en las trayectorias estudiantiles: por un lado, la práctica pone a circular saberes propios -o al menos eso intenta- y por otro, organiza espacios de forma tal que las y los estudiantes deben poner en juego sus propios sentidos e intereses y todos aquellos saberes que han adquirido hasta el momento en los primeros años de la carrera, en un contexto real o que al menos se aproxima a la realidad. Esto genera muchas veces inquietudes y complejidades que se ven reflejados en los testimonios aportados por las y los estudiantes.

Sobre los sentidos propios que pone a circular la práctica en tanto unidad curricular, una de las estudiantes mencionaba que se trata de “Otra forma de aprender. Sobre todo en relación a las otras materias que tengamos en la carrera, ¿no?” (DP1; GP1). Allí ocurre algo interesante, tal y como afirma Andreozzi (2011), que es que los saberes que la práctica pone en juego presentan características diferentes al resto de las unidades curriculares. Al momento del cursado de esta unidad curricular, las y los estudiantes ya asistieron a espacios de circulación de saberes que, aunque aislados o fragmentados, abordan diversas temáticas. Estas incluyen teorías didácticas y pedagógicas, las características de los deportes, la cultura de Uruguay, y las lógicas que permiten considerar los juegos como instrumentos pedagógicos y metodológicos, así como contenidos fundamentales para la cultura en movimiento de los individuos. Sin embargo, los saberes que pone a circular la práctica en tanto espacio

formativo, no se parecen a ninguno de los antes mencionados, o al menos eso afirman las y los estudiantes consultados. “(...) difiere mucho de lo que nos dan en el instituto. La prueba viva de lo que es la experiencia (...) a partir de ahí creo que es cuando uno forja su identidad respecto al trabajo” (DP1; GP2). Es posible observar en los relatos de este estudiante algunas cuestiones interesantes. Por un lado, algo que ya ha sido observado anteriormente y tiene que ver con las referencias directas a los vínculos entre la experiencia desarrollada en la práctica con el mundo del trabajo, no sería descabellado afirmar que la práctica es un ensayo o preparación para ese mundo. Los vínculos son más que claros y también el enfoque o parte de los sentidos que se le atribuyen por parte de las y los estudiantes a las prácticas profesionales. “Su accionar a la hora de trabajar y fortalecer el relacionamiento con un superior o con un par en la institución que te haya tocado.” (DP1; GP2). Por otro lado, esa noción de que los saberes que se trabajan previo al ingreso a la práctica son diferentes. La teoría indica que esto tiene que ver con una tradición de transmisión de saberes fragmentados o descontextualizados (Andreozzi, 2011). Ese tiempo que conllevan las prácticas, es decir, ese transcurrir de las horas entre el instituto y la escuela de práctica es perfectible, no sólo de las técnicas y tecnologías para desarrollar prácticas de enseñanza o prácticas educativas, sino que también lo son (y sobre todo para los intereses de este trabajo) de la identidad docente. Al mismo tiempo, parte de esas diferencias entre los saberes “adquiridos” previamente y los que circulan en la práctica, son atribuidos a diferencias entre la teoría y la práctica. Es posible observar cierta tendencia en lo que dicen las y los estudiantes, a asignarle una gran importancia a los saberes que circulan en la práctica, siendo estos verdaderos saberes prácticos que cumplen con un principio de complementariedad, mientras que el resto actuarían a modo de simples teorías. En ese sentido, según otro de los docentes la práctica se trata de una “(...) instancia que tenemos para llevar adelante todos los abordajes teóricos que tenemos y para ver en realidad o

para vivir la experiencia, vivenciar y ponernos en primera persona como docente y estar a cargo de un grupo.” (DP2; GP2) En ninguno de los casos, las o los estudiantes hacen referencia a la importancia de los “saberes teóricos” o del abordaje que se realiza de ellos en el “espacio de teoría” o taller de la práctica profesional.

Para mí la práctica profesional tiene que ver un poco con la parte más real de la carrera; (...) Te pone en una *pseudo realidad* de lo que puede llegar a ser después de recibirse, si es que te orientas a ese tipo de laburo más dentro del sistema formal, y en ese sentido, nada, me parece importante. (DP2; GP4)

Al retomar la búsqueda de los elementos identitarios, hay algo interesante que merece ser destacado: la mayoría de las y los estudiantes manifestaron que ciertos aspectos de la práctica, su configuración, sus lógicas e inclusive de la forma en la que se llevan a cabo los controles en los espacios de práctica, impide que se muestren con naturalidad o que efectivamente hagan lo que quieren hacer. En estos testimonios, se puede identificar cómo la práctica enfrenta a las y los estudiantes a situaciones de gran incertidumbre. Las prácticas se transforman desde esta lógica, en espacios de una profunda “crisis” en dónde las y los estudiantes se enfrentan a situaciones poco conocidas, al mismo tiempo que se encuentran desanclados de ciertos elementos ya consolidados de sus identidades (Andreozzi, 2011). En palabras de uno de los docentes, “ahí también surgen cosas positivas o negativas; en realidad te das cuenta si es lo que te gusta o no. También querés llevar a cabo una idea, pero te chocás con esto del sistema, de los planes de estudio. Pero la instancia que tenemos es para vivenciar. (DP2; GP2) Más allá de las intenciones que manifiestan las y los estudiantes frente a las posibilidades de poner en juego ciertos saberes o inclusive de las formas que ellos y ellas quieren hacerlo, las configuraciones de la práctica hacen que en algunos casos no sea posible. Parte de ello, sin lugar a dudas, puede deberse al principio de alternancia que se configura en

estos escenarios (Andreozzi, 2011). Resulta interesante en este contexto de construcción y consolidación identitaria, observar ¿frente a qué lógicas? o ¿cómo actúa esa conformación de la identidad profesional? en interacción con las configuraciones de género.

En primer lugar, sobre aquellas cuestiones a las que se le podrían atribuir ciertas “connotaciones de género” o explícitamente intentan poner en juego ciertas problemáticas en torno a los cuerpos y sus tránsitos por las clases de Educación Física, las dificultades con las que se encontraron las y los estudiantes son muy grandes “(...) todo el tiempo hay distintas personas que van a observarte y evaluar constantemente, ver qué estás haciendo y cómo lo estás haciendo. Y en eso, como que te pone en un lugar de mayor compromiso también.”

(DP2; GP4) Las y los estudiantes aseguran que la observación de los agentes “externos” al encuentro educativo entre las y los niños y las y los estudiantes (en alusión a los docentes orientadores o docentes adscriptores), resulta uno de los principales factores de incomodidad para que se muestren tal y cómo son. En ese sentido, otra de las estudiantes afirmó “a lo que me refería es que ellos -por lo menos yo siento- que ellos me están evaluando cómo yo enseño deporte, juego y gimnasia” (DP1; GP1). Los vínculos entre las y los estudiantes y sus docentes orientadores si bien no son abordados en este trabajo, resultan fundamentales en las trayectorias estudiantiles por este tipo de práctica tan particular.⁶⁷ De este vínculo, resulta en gran medida el resultado percibido por las y los estudiantes (Vedovatto y de Souza, 2014). En ese sentido, los efectos sobre la elección de los contenidos a poner a circular y sobre las problemáticas a abordar en sus espacios de clase son notorios. Sobre el tratamiento o abordaje de temáticas que contribuyen o reproducen ciertas lógicas que reflejan cierto conjunto de desigualdades estructurales, uno de los docentes afirmó “¿cómo se abre el espacio para hablar sobre desigualdades? en la medida que las personas que nos evalúan tienen ciertas perspectivas de sostener las desigualdades (...)” (DP2; GP4). Al indagar sobre los motivos de

⁶⁷ Por más información, indagar en Pastorino (2015)

la percepción expresada por el docente, este afirmó que junto a su compañera identificaban ciertos sentidos demostrados por el docente (adscriptor en este caso) que los llevó a cuestionar seriamente las posibilidades de abordaje que tendrían de los contenidos, pero sobre todo, de elementos emergentes de las relaciones entre las niñas y los niños. Su compañera, agregó “capaz me hubiese gustado tirar alguna cosita más, pero no me sentía libre porque la persona que me estaba evaluando piensa totalmente lo contrario” (DP1; GP4).

3.3. Sobre los roles en la práctica. Un análisis de las configuraciones y relaciones sexo/génericas identificadas

¿De qué modo la configuración de los escenarios de práctica contribuyen a la construcción de ciertos discursos de género? En muchos casos, las y los estudiantes entrevistados mencionaron rápidamente que en sus prácticas pedagógicas (el que será específicamente tratado en el siguiente capítulo), no hicieron grandes o notorias diferencias poniendo el foco en el género de las niñas y los niños que allí asistían. En su gran mayoría, afirmaron al mismo tiempo que no era posible observar grandes diferencias por parte de los docentes orientadores o adscriptores a la hora de orientar o evaluar su desempeño estudiantil o mismo de realizar las devoluciones de sus clases. Sin embargo, es posible reconocer ciertos elementos en esas configuraciones que aportan matices a la discusión de fondo y permiten reflexionar sobre hasta qué punto dicha configuración responde a una construcción de género. Dicho de otro modo, en los efectos anteriormente observados del pasaje por los espacios de práctica, es decir, en las performances realizadas por las y los estudiantes, es factible encontrar características interesantes de abordar en términos de roles, expectativas o estereotipos, los cuales reflejan ciertos posicionamientos o formulaciones que realizan de forma prácticamente

inconsciente o inclusive que no perciben como un factor que afecte su condición de practicantes.

Según los testimonios aportados, las y los estudiantes identifican dos roles en el equipo de orientación. Por un lado, los orientadores se encuentran en los espacios ‘teóricos’⁶⁸ -con el típico formato de clase propia de la tradición academicista (Pérez Gómez, 1995, citado en Davini, 1995)-, en dónde llevan a cabo el dictado de clases. Por otro lado, en los espacios de práctica pedagógica en las diferentes escuelas, en dónde acompañan a las y los estudiantes. Sobre los roles identificados por las y los estudiantes, ellos aseguraron que existen diferencias en torno a la importancia o relevancia de cada uno debido a varios motivos. En primer lugar, en los espacios teóricos la mayoría de las veces se encontraba presente todo el equipo de orientación, mientras que realizando las orientaciones en el espacio de práctica, por asuntos de organización laboral y la distribución de las horas docente, las y los orientadores podían ir -con suerte- cada dos semanas. Esto inevitablemente hacía que semanalmente las y los estudiantes tuvieran la certeza de encontrar a sus orientadores y orientadoras en el espacio de teoría y no así en el espacio de práctica. En segundo lugar, los encuentros teóricos resultan la columna vertebral de la práctica profesional en donde lo que sucede allí es de estimable importancia para el cursado y recorrido por esta instancia formativa. “Pero *ta* (sic.), aparte de esas cosas que estuvo mal organizado también creo que estuvo muy bueno otros teóricos que dieron en torno a otras cuestiones, que me parecen también bastante relevantes y que no es algo que se tenga en cuenta a nivel general” (DP1; GP1). Esta estudiante pudo notar algo que en principio se trataba de una desorganización y que echó por tierra la importancia de estos espacios. Según ella, los efectos de esto iban desde algunos desencuentros entre lo que ocurría en los espacios de teoría y en los espacios de práctica, hasta ciertos desprestigios hacia afuera

⁶⁸ Sin pretender aportar a la dicotomía teoría vs práctica, así denominan comúnmente estudiantes y docentes a estos espacios.

de la carrera; “vos hablás con alguien de afuera y se piensan que [la práctica profesional] es, nada, ir a jugar con niños y enseñar deporte y no es eso, tenés que tener un montón de cosas bastante claras a la hora de ponerte frente a una clase” (DP1; GP1). Al mismo tiempo y continuando con los roles, según cuentan las y los practicantes, el control o el mando sobre estos espacios estaba desigualmente repartido. En la mayoría de los casos las clases eran dictadas principalmente por uno de los docentes varones, mientras que el resto de los y las docentes, desarrollaban tareas secundarias, inclusive teniendo el mismo grado de responsabilidad, según contaban. “Pasó que [el docente orientador mencionado anteriormente], estuvo más que nada encargado de los teóricos (...)” (DP1; GP1) Esto puede que en muchas ocasiones sea tomado al pasar y no implique mayores problemáticas, inclusive que se deba a otros elementos que no necesariamente apuntan a su identidad, sin embargo, cuando el foco está puesto en torno a posibles desigualdades de género, es sabido que en la mayoría de los espacios de convivencia “mixta” (en una lógica binaria), los varones toman roles o papeles protagónicos y este caso no se trata de una excepción (Martori Subirats, 1994; Sicilia-Camacho, 2003; Fernández-Valencia, 2004; Scharagrodsky, 2019). El segundo rol mencionado fue el de las orientaciones realizadas en el espacio de práctica, labor fundamental para las trayectorias formativas de las y los estudiantes. Sobre la identidad de las y los orientadores asignados a las unidades de práctica, para los casos observados, tres de las cuatro unidades eran orientadas por docentes varones, mientras que sólo uno era guiado por una docente mujer. Asimismo, en los cuatro casos tenían asignados docentes adscriptores varones. Esto hizo que tres de los cuatro grupos estudiados, recibieron todos los comentarios, consejos, recomendaciones, evaluaciones y devoluciones por parte de docentes varones. Esto podría no tener mayores implicancias aunque indagando un poco en sus testimonios aparecieron algunas apreciaciones interesantes.

Pero *ta* (sic.), en la escuela no sabía cómo abordarlo, sobre todo también porque me estaban evaluando. Y soy consciente que choca cuando vos te ponés a hablar de estas cosas, más a los hombres. Y justo el adscriptor y el orientador son hombres. Igual, no quiero ser prejuiciosa, pero las otras mujeres, creo que hay una sola mujer adscriptora, pero creo tampoco me hubiera sentido lo suficientemente cómoda para hablar de esto.

(DP1; GP1)

Tal y como fue mencionado, el equipo de orientación lleva a cabo tareas de seguimiento, evaluación y de articulación con las y los adscriptores de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las y los estudiantes en el espacio escolar. En ese marco la estudiante afirmó en el fragmento observado cuánto le cuesta el hecho de que todas las devoluciones, miradas y correcciones sean realizadas por varones. Al menos a ella siendo mujer le representa una dificultad extra a la hora de abordar diversos problemas fruto de las configuraciones de género presentes en la sociedad. Esto pareciera ocurrir seguido en un contexto escolar donde la división sexual del trabajo es clara y la feminización de las tareas asociadas al cuidado ha hecho que la mayoría de las maestras sean mujeres, las limpiadoras sean mujeres, las cocineras sean mujeres y que, sin embargo, se continúe asociando al cargo de profesor de Educación Física a los varones, en este caso las y los estudiantes ingresan sentidos a ese campo de disputa (Connell, 2001). Al mismo tiempo, para el caso particular de ese grupo de práctica conformado por mujeres, además de ser varón es quien ocupa un rol de jerarquía que vertebra la relación entre ambas esferas adscriptor/orientador – practicantes.

En ese marco varias fueron las estudiantes que afirmaron al igual que el fragmento anterior, que les resultaba complejo abordar determinadas cuestiones que sucedían en el transcurso de sus prácticas; sobre todo si implicaba identificar, abordar y problematizar ciertos conflictos en torno a la violencia hacia niñas o mujeres. Este tipo de situaciones configuran trayectorias

disparidad entre estudiantes mujeres y estudiantes varones, provocando de alguna forma efectos (de)formativos en sus prácticas. Mientras que varias estudiantes mujeres mencionaron “*hacer la vista gorda*” ante situaciones explícitas que reflejaran desigualdades estereotipadas sobre las expresiones de género, la mayoría de los estudiantes varones consultados no identificaron “casi ninguna” situación de este tipo. Inclusive argumentaron esas afirmaciones en la integración de sus grupos. Es decir, el hecho de que su grupo fuera conformado en su mayoría por niñas, era la causa de que no se dieran problemas o situaciones que reflejen desigualdades, violencias o reproducción de estereotipos.

Por otro lado, el rol de los adscriptores⁶⁹ resulta, al igual que el de los orientadores, fundamental en la trayectoria de los estudiantes por la práctica. Estos, tal y como fue mencionado anteriormente en todos los casos trabajados se trata de docentes varones. Los mismos actúan como articuladores entre las instituciones, (DGEIP-ISEF) son docentes titulares de las diferentes escuelas. Además, son quienes conocen las instituciones de 'punta a punta' y manejan un vínculo cercano con todas las personas que allí ingresan, conocen a niños y niñas, sus madres, padres o personas adultas responsables. Al mismo tiempo, son quienes se encargaron de la Educación Física de todos y todas quienes circularon por ese espacio escolar y sus diferentes clases durante todos los años previos al comienzo de las clases de las y los estudiantes. Inclusive, son los adscriptores quienes ponen en marcha sus prácticas de enseñanza cuando comienza el año lectivo con el mismo grupo de niños y niñas que tres o cuatro meses después trabajarán los estudiantes. Esto ubica a los adscriptores en un significativo espacio de privilegio y poder respecto de las y los estudiantes. A la hora de dialogar sobre la figura del adscriptor, en palabras de las y los estudiantes, surgieron algunas cuestiones interesantes. En primer lugar, todos y todas mencionaron que en términos

⁶⁹ Como fue mencionado anteriormente, los grupos de práctica entrevistados fueron acompañados en todos los casos por docentes adscriptores varones. Para reflejar esa situación, en este caso la escritura se referirá exclusivamente a adscriptores.

generales no sentían desautorización por la presencia de los adscriptores, frente al dominio de su grupo, tal como puede observarse en el siguiente comentario de uno de los estudiantes varones:

(...) yo siento que ellos [niños y niñas] nos tomaban, no se si como pares de [el adscriptor], porque cuando [el adscriptor] hablaba era como otro ambiente que se generaba, pero nunca sentí que nos menospreciaran por ser estudiantes. Y [el adscriptor] nunca tuvo ninguna actitud como para que ellos no nos tomaran como igual a él. Siempre nos trató con respeto y como iguales. (DP1; GP1)

Al mismo tiempo, otro de los estudiantes mencionaba que las principales diferencias que percibía entre ellos y el adscriptor era que según los comentarios de los niños y las niñas, eran de algún modo más “fraternos”. Tal como puede percibirse en su relato “(...) nosotros teníamos un acercamiento un poco más íntimo [hace comillas con los dedos] por un tema de calidez, capaz y [ser] jóvenes, y [el adscriptor] como un poco más frío, más distante. Esa era la diferencia que notaba yo.” (DP1; GP2). Los efectos que genera la sola presencia del adscriptor frente al grupo, es difícil de identificar para las y los practicantes sin embargo, en una de las instancias de observación fue posible escuchar y registrar el siguiente diálogo entre el adscriptor y uno de los niños: “*¿Estás nervioso [nombra a un niño]? Te noto bastante nerviosito. Mirá que si seguís así, vas a venir y te vas a sentar acá conmigo a mirar a tus compañeros. No es la primera vez que te veo. No te pongas insoportable*” (extraído de las grabaciones de audio de las observaciones. Diciembre 2021). En la mayoría de los casos y según lo que comentaban la mayoría de las y los estudiantes, su impresión era que los adscriptores presenciaban las clases con cierta distancia, muchas veces “conversando” con los orientadores, interviniendo las prácticas únicamente para realizar algún comentario, dar alguna orden o realizar algún rezongo, sin embargo la tónica general, transmitida por las y los

estudiantes, era que no lo hacían de buena manera. Luego de finalizadas las prácticas le realizaban devoluciones sobre los resultados de las consignas empleadas, las metodologías implementadas y las formas en las que observaron las relaciones con niños y niñas.

Referido a los relacionamientos sexo genéricos observados en los espacios de práctica y los cruzamientos entre las diferentes figuras participantes en los espacios, surgen elementos -al menos- interesantes. En dos de los cuatro casos con los que fue realizado el trabajo, se daba una situación interesante, compartían orientador y adscriptor. Al mismo tiempo el potencial análisis era aún más valioso ya que se trataba por un lado, de un grupo compuesto por dos estudiantes mujeres y por el otro uno compuesto por dos varones. Allí se identificaron algunas posturas del equipo orientador-adscriptor. En ambos casos tanto el orientador como el adscriptor se mostraban bastante distendidos a la hora de realizar las observaciones. En general, al llegar a la escuela se podía observarlos conversando a un costado de la cancha sobre unas mesas de hormigón situadas próximo a dos rectángulos delimitados con pintura blanca. Sin embargo esa aparente distensión, presentaba suerte dispar ya que en general a lo largo de las observaciones cuando el equipo de estudiantes mujeres se encontraba llevando a cabo su clase, mostraban una mayor atención. Al mismo tiempo existía una mayor cantidad de devoluciones y retroalimentaciones durante el transcurso de la clase. Se le llamaba la atención a los niños o niñas que se mostraban inquietas, o no seguían la clase, no escuchaban a las docentes o tenían algunos problemas en el relacionamiento con sus compañeros y compañeras. De hecho, en varias ocasiones el orientador mencionó sobre las planificaciones que sostenían las estudiantes o las actividades que proponían, “*son muy buenas, de verdad*” (extraído de las grabaciones de audio de las observaciones. Diciembre 2021), referido a los aciertos que mostraban en cuanto a la selección de contenidos, la elección de consignas o propuestas metodológicas a la hora de poner a circular ciertas nociones propias de la

Educación Física. Según estos comentarios, que en el caso de los estudiantes varones no eran realizados (de hecho en reiteradas ocasiones mencionó las dificultades que tenían ellos para sostener la atención de niñas y niños⁷⁰ o evitar que se pusieran a hacer cualquier otra cosa), no habría mayor necesidad de intervenir en sus clases, sin embargo era observado como una constante por parte del docente adscriptor. En el caso de las clases llevadas a cabo por los estudiantes varones, en la mayoría de los casos la postura fue completamente diferente, de hecho había una postura de mayor distensión o despreocupación. Tal es el caso, que en una de las clases observadas sucedió que había faltado una maestra de otro grupo, por lo que el docente adscriptor estaba “cuidando” de ese grupo que había quedado bajo la supervisión -a lo largo de toda la jornada- de la directora, el docente adscriptor y la secretaria. El docente adscriptor le solicitó a los estudiantes si no tenían problema de hacerse cargo de ambos grupos ya que “(...) *es un ratito nomás. Enseguida los van a llamar del comedor para que vayan a comer primeros así no siguen acá afuera, que están bastante complicados, todo el día sin la maestra 'viste cómo es'*” (extraído del cuaderno de campo 12 de noviembre del 2021). Ese día los estudiantes le dieron clase a ambos grupos, uno se quedó con su grupo original y continuó con el contenido que venían trabajando -gimnasia-, mientras que el otro armó dos canchas, en una se podía jugar al manchado y en la otra al fútbol. Luego de finalizada la clase, la devolución por parte del adscriptor fue en la dirección del agradecimiento por haberse hecho cargo del grupo “*que andaba suelto*” (extraído del cuaderno de campo 12 de noviembre del 2021), además de hacer un comentario referido a una estación que habían armado para que los niños y las niñas realizaran *roles* al frente, en la que al haber poca cantidad de colchones muchas niñas se corrieron a un costado y se pusieron a realizar “ruedas de carro” y “paro de

⁷⁰ Es importante tener en cuenta que se trataba de niveles escolares -y por tanto edades- diferentes. En el caso de las estudiantes mujeres, tenían un 5º año [9 y 10 años], mientras que en el caso de los estudiantes varones, tenían un 4º año [8 y 9 años].

manos”⁷¹. Sobre eso, hizo un comentario y agregó “*pero bueno, estaban a cuatro ojos, así que tranquilos*” (extraído del cuaderno de campo 12 de noviembre del 2021).

3.3.1. Estereotipos. Construyendo practicantes mujeres y practicantes varones

Producto de la división del trabajo sexual tal como se ve transfigurada en una forma particular de división sexual del trabajo, la di-visión del mundo es la mejor fundada de las ilusiones colectivas y, por eso mismo, objetivas: fundada en las diferencias biológicas y, particularmente en las que conciernen a la di visión del trabajo de procreación y de reproducción, ella también se funda en las diferencias económicas, y especialmente las que dependen de la oposición entre el tiempo de trabajo y el tiempo de producción y que se hallan en el fundamento de la división del trabajo entre los sexos. (Bourdieu, 2007, p.232)

Varias son las formas mediante las cuales es posible observar formas de relacionamiento social que refuerzan o reproducen estereotipos. Sobre todo, teniendo en cuenta la forma mediante la que se dirigen a las demás personas; cómo se comportan ante diferentes situaciones en donde se da una socialización con personas de diferente sexo/expresión de género; atendiendo a una posible confrontación con determinadas reglas o normas socialmente establecidas para una u otra expresión de género. En este caso, el foco estuvo puesto en las formas mediante las cuales las y los estudiantes se relacionaban con sus orientadores y adscriptores, no sólo las formas identificadas por ellos y ellas, sino también lo percibido a partir de las observaciones realizadas.

Al mismo tiempo, algo de lo que fue mencionado anteriormente puede ser retomado a partir de los planteos realizados en este subapartado; esto tiene que ver con algunas cuestiones

71 Tanto las “ruedas de carro” como el “paro de manos” son tradicionales prácticas corporales, presentes en las gimnasias (inclusive en la gimnasia deportivizada conforman habilidades a entrenar y a ejecutar en contexto de competencias), comúnmente realizadas de forma espontánea por niños y niñas. Para el caso de la rueda o vuelta de carro el nombre formal para la gimnasia en inglés es *cartwheel*, mientras que al “paro de manos” se lo conoce también como “parada de manos”, “inversión de la posición” y en tal caso, en la gimnasia se lo conoce como *handstand* en inglés.

relativas a la identidad docente. Esta identidad profesional se constituye de forma estereotípicamente desigual en términos de género. Para el caso de las y los estudiantes de Educación Física, esto tiene un conjunto de implicaciones las cuales no pueden ser desestimadas. Pensando en clave interseccional, las y los estudiantes se configuran de forma particular en tanto varones o mujeres, estudiantes practicantes, uruguayos de una determinada clase social, de quienes aparentemente se esperan o demandan cuestiones diferentes. En cuanto a los mandatos y expectativas, lo que se espera de un estudiante varón en el contexto de la práctica profesional se configura de manera diferente a lo que se espera de una estudiante mujer. Esto es especialmente relevante en un entorno coeducativo (Martori Subirats, 1994), donde existe un programa claro que no admite distinciones -al menos explícitas- para unas u otros.

En ese sentido, varios comentarios fueron observados por parte de las y los estudiantes sobre cómo se sentían a partir de las diferentes observaciones realizadas por parte de los orientadores y los adscriptores. Tal y como fue observado, en su gran mayoría mencionaron sentirse algo incomodados por la presencia de estas personas externas al núcleo íntimo de sus clases. Mucha de esa incomodidad se debió a la presión por cumplir ciertas expectativas en términos didácticos en torno a la relación anticipación-acción, es decir, ese control por el cumplimiento de todas aquellas cuestiones ligadas a objetivos, propósitos, recursos metodológicos elegidos etc, en definitiva, elementos propios de la arquitectura de la clase (Sanjurjo, 2011). Sin embargo, ¿cuánta de esa incomodidad es posible relacionar con ciertos estereotipos o expectativas depositadas por parte de los orientadores y los adscriptores en ellos y ellas? Es decir, con la imposición de modo silencioso e implícito de cierto deber ser del orden estudiante-practicante-varón o estudiante-practicante-mujer. ¿Qué menciones

realizaron las y los estudiantes al respecto? Claramente las vestimentas son un punto central para pensar las prácticas corporales generizadas de los y las practicantes.

3.3.2. *Desvistiendo problemas.* Algunos comentarios sobre la ropa y el ingreso de los estudiantes a la práctica

Hasta ahora se ha observado cómo se construyen y actúan ciertos estereotipos de género dentro de las estructuras de la percepción social. Los mismos definen roles y comportamientos aceptables para hombres y mujeres, actuando en diversos ámbitos dentro de los cuáles se encuentran las prácticas profesionales en Educación Física en la escuela. Es necesario detenerse en cómo estos estereotipos también se manifiestan en dimensiones más sutiles, como la vestimenta, que muchas veces implica una forma de regulación social. La vestimenta, en este sentido, está fuertemente cargada de normas de género. A continuación, se analizarán algunos testimonios aportados por los y las estudiantes, que revelan cómo estas normas, por más insignificantes que puedan parecer, influyen en los procesos formativos, dentro de los que se incluyen la formación docente. El estudio de estos testimonios busca examinar cómo los sujetos entrevistados describen su experiencia en relación con la vestimenta, identificando posibles tensiones entre la autoexpresión y las expectativas de género que surgen en contextos tan particulares como el escolar, y más específicamente, en las prácticas profesionales en la escuela.

Los primeros comentarios en torno a la vestimenta, surgieron en el momento en que los y las estudiantes repasaron sus propias trayectorias escolares. La mayoría realizó algún comentario sobre la forma en la que las o los hacían ir vestidos o peinados a la escuela en general y a las clases de Educación Física en particular. Una de las docentes, expresó que en su momento le resultaba completamente normal el hecho de que a ella como niña se le exigiera el uso de

pollera, mientras que a sus compañeros varones se les exigiera el uso del pantalón de vestir “formal”, aún en invierno y con seis grados de temperatura. La estudiante expresó que “(...)en ese momento no le prestaba atención a estas cuestiones. Entonces cuando no sos consciente de lo que está pasando, es complicado registrarlo” (DP1; GP1). Si bien en ese momento, no lo registraba como algo con una connotación negativa en términos de inclusión al mismo tiempo que reproducía una serie de mandatos, en retrospectiva, le resulta algo “estereotípico de la sociedad y cultura en la que estamos inmersos, en la que se reproducen todos los valores hegemónicos” (DP1; GP1). Al mismo tiempo, recordó otras situaciones de extrema complejidad en torno al uso de la vestimenta en cuestión;

Hubo situaciones que estuvieron muy de menos [fueron muy negativas], en la escuela, un compañero le sacaba fotos por abajo la polleras de las compañeras y no hubo una charla en torno a eso. Como que se tomó acción directamente que “ta eso está mal”. Pero no una charla de concientización de ¿por qué está haciendo esto? ¿Por qué este compañero hizo esto? ¿Por qué está mal? (DP1; GP1)⁷²

Según ella, más allá de las acciones particulares que llevaron a cabo para abordar esa situación en dónde se buscó una clara reprimenda individual y los efectos que eso pudiera tener en el resto del grupo, no se tomaron medidas de abordaje de la situación para generar instancias de reflexión y formación en términos de acoso y abuso, sólo a modo de ejemplo. Al mismo tiempo, su compañera de grupo hizo mención a los efectos que tienen los significados que les asignan las y los niños escolares a las y los referentes, tal es el caso de las y los profesores de Educación Física. En palabras de la estudiante, “creo que *ta* (sic.), que ese rol debe ser pensado como un referente. Muchas veces eso no se tiene en cuenta, como en mi caso fue el de la Educación Física” (DP2; GP1). Resulta interesante observar la importancia

⁷² Cabe destacar, que la docente al asistir a una escuela privada convivió con el uso de uniforme. En tal caso, se trató de pollera para las niñas y pantalón de vestir para los varones. En el caso de la escuela pública tal y como ya fue expresado anteriormente el uniforme es la túnica blanca y la moña azul.

que le asigna la estudiante sobre lo que ocurre en los pasajes escolares, cuando muchas veces no se trata de algo explícito, como un comentario, una mención o una exposición frente a todo el grupo, sino simplemente la vestimenta que utiliza o cómo se refiere a la misma una figura trascendental para las niñas y los niños (tal como lo expresa ella) como la profesora o el profesor de Educación Física resulta un ejemplo a seguir o un modelo frente a tal cuestión. La estudiante agregó una cuestión bien interesante, según ellas tenían entendido, ‘por reglamento’⁷³ las practicantes mujeres no pueden asistir a los espacios escolares utilizando calzas ajustadas, mientras que a los varones no se les permite hacerlo utilizando shorts⁷⁴. Esto trae un montón de implicancias y se trata de un elemento que ella identifica por un lado como problemático y por otro sintomático de una reproducción de algunos estereotipos en la Educación Física; “algo que pasa también al día de hoy con la vestimenta. Como que a nosotras no nos dejan ir de calza” (DP2; GP1).

Sobre la vestimenta, los demás grupos también mencionaron algunas cuestiones interesantes. Otra de las estudiantes, contó que tras algunas charlas sostenidas con el adscriptor de su grupo escolar se quedaron pensando y hablando cosas a la interna que les llamaron fuertemente la atención. Una de ellas fue lo atento que estaba el docente adscriptor a la vestimenta, sobre todo de las niñas, cuáles eran las cuestiones que tanto le llamaban la atención y el rol que le otorgaba la escuela al docente que era quien citaba a las madres y los padres de las niñas y los niños para hablar sobre cómo iban vestidas las niñas a las clases de Educación Física.

73 Al explorar la existencia de normativas sobre el código de vestimenta para la asistencia de las y los practicantes a los espacios de práctica, se advierte que no hay reglamentaciones específicas para Educación Física en las escuelas. No obstante, suele tomarse como referencia la circular N°38 de mayo del 2014 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que indica en su segunda sección “Lineamientos Generales para el desempeño de la función del Profesor de Educación Física en el centro educativo”, dentro del tercer punto **“Las principales funciones del profesor de Educación Física son:”, en el apartado “J”, que los docentes deben “presentarse en el centro escolar con la vestimenta adecuada, demostrando actitudes acordes a la función que desempeña”. De esto se desprende que los criterios adoptados por el equipo docente responsable de la práctica, se materializan en un deber ser construido específicamente para las y los practicantes, a partir de este documento.**

74 Si bien no es exclusivo para varones el aparente impedimento del uso de shorts en espacios escolares y para mujeres el aparente impedimento del uso de calzas, fueron mujeres y varones respectivamente quienes mencionaron tal impedimento.

Aclararon varias veces que no se trataba de vestimentas que pudieran resultar incómodas para realizar algunas actividades en el marco de una clase de Educación Física, sino que se trataban de vestimentas que al decir de la y el estudiante, sexualizaban a las niñas. En palabras de la estudiante;

Me resulta como muy fuerte y de hecho la clase pasada nos fuimos hablando de eso con Ema, la semana pasada, que no sé si él se adjudica, o la escuela, o si todo acompaña para que eso suceda y esté bien; en cuanto a que él, digamos, el profe tiene charlas con los padres o digamos deja a niños fuera de sus clases y los sanciona y los no se que, depende cómo vayan vestidos. (DP1; GP4)

Para este grupo de estudiantes no sólo la vestimenta resulta algo fundamental, sino que el tratamiento que se le dé desde quienes estén al frente de la Educación Física escolar, resulta muchas veces ejemplarizante, teniendo efectos en las conductas futuras de niñas y niños. Sobre esto, el estudiante de este mismo grupo mencionó que esto incide en los condicionamientos que “sufren” a la hora de vestirse las niñas y los niños. Ya que muchas veces, ciertas formas de vestirse u otras, no necesariamente sean femeninas o masculinas, para niñas o para niños, sin embargo en muchas ocasiones termina incidiendo sobre las posibilidades o los intereses de ellos y ellas, coartando su forma de vestirse. Si a esto se agrega, un contexto económico el que muchas veces no ofrece para estos niños y estas niñas muchísimas posibilidades para elegir la ropa que utilizarán, se agrava mucho más la situación. En términos de género, el estudiante mencionó “(...) es un tema de imagen que viene arraigado. Cuando vemos hombres y mujeres, tanto vestimenta, sentires y gustos, como que ya identificamos eso de no poderlo separar de una identidad femenina o masculina y un género “x”. (DP2; GP4) Al pensar posibles relaciones de género a la interna de las clases presenciadas o en el vínculo con este grupo escolar y este docente adscriptor, la estudiante

mencionó que le surgen algunas preocupaciones en torno a las libertades en términos de identidad o expresión de género. Desde el ruido que les hacía como grupo al escuchar los comentarios del docente adscriptor sobre la forma que debían vestirse o no, para ingresar a sus clases de Educación Física, pasando por algunas menciones o formas de dirigirse a los niños y las niñas le despertaba cierta sospecha de que no existía tal libertad a la interna de las clases de este docente, lo que sin lugar a dudas les pareció problemático.

Ahí pasa de todo. Porque esto, creo que lo que hablamos de hacer reunión con padres para regular la vestimenta de los *chiquilines*, de “ustedes niñas tienen que traer calza no, porque se les marca la cola, los glúteos, los músculos” no? porque no se vea cosas sueltas. “Los varones sí pueden” de alguna forma o de todas las formas, les estás diciendo que tienen que ser y cómo se tienen que vestir? Entonces, digamos después, que haya libertad? No me atrevo ni en pedo a pensar que sí, o sea, no, para mí no [existe tal libertad]. (DP1; GP4)

En otros casos, los comentarios sobre la vestimenta fueron mucho más sutiles o apuntaron a otros lugares. Pero también resultan interesantes para los objetivos del trabajo. Las respuestas sobre la vestimenta surgen a partir de preguntas relacionadas con cuánto de la influencia externa se refleja en las clases de Educación Física. Esto incluye tanto las experiencias que ellos mismos vivieron como su percepción sobre lo que ocurre en la Educación Física en general, así como las clases impartidas por el docente asignado a su grupo. En ese sentido, uno de los estudiantes mencionó que a las clases de Educación Física ingresa mucho del exterior en formato de sentidos que aportan quienes ingresan a sus clases, es decir, los niños y las niñas. Dentro de lo que ingresa con ellos y ellas, se encuentran las instituciones deportivas o sociales a las que pertenezcan, algunas características familiares, códigos y criterios aprendidos en su barrio, en su cuadra o en sus grupos sociales por fuera de la escuela. Al detenerse en la vestimenta, el estudiante mencionó “o sea, los que juegan al fútbol en el baby,

van con su ropa del baby y están todos juntos”(DP2; GP2). Si bien el docente hace alusión a eso para continuar hablando de las trayectorias deportivas y los conocimientos previos sobre las diferentes prácticas y cómo esto incidía a la hora de realizar determinadas actividades dentro de sus clases, refleja que sobre la vestimenta hay algo que siempre está presente. Es decir se trata de que la misma permite “ser o sentirse parte de” al mismo tiempo que permite distanciarse de un “otro” con el cual no. El problema surge, según ellos, cuando a estos grupos se les asignan determinados sentidos o significados -al igual que expresaba la estudiante anteriormente- por parte de referentes o personalidades que representan mucho más que una simple autoridad.

Por otro lado, las y los estudiantes de grupos diferentes hacen referencia a algunas cuestiones similares que resulta oportuno mencionar a continuación e identificar ciertas similitudes aún cuando las entrevistas se hicieron por separado. Estos comentarios sirvieron para pensar y discutir con los diferentes grupos en cuestión sobre las formas a partir de las cuales, las y los docentes y los adultos en general inciden sobre los intereses y las posibilidades de expresión de las niñas y los niños, y qué sucede en particular a la interna de las clases de Educación Física. Al consultarle a uno de los estudiantes, sobre las incidencias de los comentarios del docente de Educación Física en la construcción estereotipada de la percepción, el mismo mencionó que puede verse reflejado “(...) en todo esto que venimos hablando desde vestimenta, desde las nenas por un lado y los nenes por otro o ¿cómo se tienen que comportar? ¿cómo se tienen que vestir? hasta pedirles que vayan vestidos diferentes” (DP1; GP4). Se ve, que el estudiante menciona de qué forma la Educación Física puede perpetuar estereotipos de género a través de la vestimenta y el comportamiento esperado de los estudiantes. Sugiriendo que las normas sociales influyen en la percepción de los roles masculinos y femeninos, limitando la expresión individual de los niños y niñas. Al mismo

tiempo, la mención de “nenas por un lado y nenes por otro” demuestra una separación que no solo es física, sino también conceptual. Esta división puede reforzar la idea de que los géneros deben comportarse y presentarse de maneras distintas, generando efectos duraderos en la autoestima y la autoidentidad de los estudiantes. Al mismo tiempo, las preguntas sobre “¿cómo se tienen que comportar? ¿cómo se tienen que vestir?” reflejan el modo en que aquellas expectativas normativas que depositan y demuestran las y los docentes (y posiblemente las instituciones) se terminan imponiendo. Esto puede crear un entorno en el que se priorizan ciertos comportamientos y apariencias sobre la inclusión y la diversidad. Por otro lado, las menciones realizadas por el estudiante demuestran cierto conocimiento o al menos reflejan una intención de su parte por tomar consciencia o visibilizar estas incidencias, demostrando un nivel de reflexión sobre su propia práctica ya que muchos de los comentarios que agregaron -tanto él como su compañera- fueron en la dirección de que eso había sido conversado a la interna del grupo o lo habían intentado abordar en sus clases, considerando el impacto que puede tener en sus alumnos. Por último, corresponde mencionar que a partir de los comentarios realizados por el estudiante y su compañera de grupo, es posible observar la importancia que le asignan a la vestimenta y a los comportamientos en torno a ella, problematizando las formas a partir de las cuales los niños y niñas construyen su identidad en el contexto escolar.

Sobre la cuestión de la vestimenta, uno de los estudiantes de otro de los grupos también hacía una mención en la que la vinculaba con la expresión de género, la sexualidad y las posibilidades de manifestar la identidad.

Para mi género es como vos, te compadeces ante el mundo, digamos, puede ser masculino o femenino, no binario, binario y sexualidad es como, como vos pensás que sos o te gustaría ser, que podés ser hombre y vestir de mujer. La sexualidad va más por los gustos personales que por cómo te identificas de la sociedad (DP2; GP2).

El estudiante ofrece una visión inclusiva de género, al mencionar que puede ser “masculino o femenino, no binario”. Estos elementos que expone el estudiante, parecieran reflejar cierta postura contemporánea sobre la identidad de género como algo que excede los binarios tradicionales, lo que se contrapone con algunos comentarios realizados por el mismo grupo y que serán observados más adelante. Al mismo tiempo y en línea con los comentarios del grupo anterior, establece una relación entre vestimenta y expresión de género, lo que destaca que mediante la vestimenta puede manifestarse la identidad. Esto deposita en la vestimenta, una herramienta poderosa de expresión la que permite desafiar o reafirmar las normas o los estereotipos sociales. Asimismo, el estudiante hace referencia a las posibilidades que existen en torno al ‘ser hombre’ y ‘vestir de mujer’. Por su parte, con la frase sobre el compadecimiento ante el mundo el estudiante comienza a definir al género no como una cuestión individual sino a partir de una versión relacional, como posibilidad o vínculo con el entorno social.

En este sentido, los discursos de los y las practicantes en torno al género evidencian tanto la apropiación de ciertos enfoques contemporáneos como la persistencia de representaciones tradicionales. La vestimenta emerge como un marcador simbólico que, además de expresar la identidad de género, actúa como un vehículo a través del cual se negocian, refuerzan o desafían las normas establecidas. A su vez, la noción del género como una construcción relacional introduce una perspectiva que trasciende lo individual, situando las experiencias y percepciones dentro de un entramado social más amplio. Desde esta base discursiva, resulta clave indagar en cómo estos posicionamientos se materializan (o no) en la práctica docente. La formación en la práctica profesional se desarrolla en un sistema complejo, donde las y los practicantes transitan de manera simultánea dos roles: el de estudiante y el de docente en formación. Esta doble posición, lejos de ser una mera superposición de funciones, implica la

constante negociación entre lo aprendido y lo enseñado, entre la apropiación de saberes y su puesta en acción en el aula. En el siguiente capítulo, se explorarán estas experiencias, atendiendo a los modos en que el género se pone en juego en las prácticas profesionales, y a las tensiones, dilemas y aprendizajes que emergen en la dinamización de su rol como docentes.

CAPÍTULO 4. Las prácticas de enseñanza en las prácticas profesionales. *Practicantes y docentes de Educación Física en la escuela ¿y la pregunta por el género?*

En este capítulo se busca desarrollar una mirada a las prácticas profesionales realizadas por las y los docentes⁷⁵, poniendo el foco ahora en las prácticas que realizan en tanto docentes. Si bien no es posible fragmentar las trayectorias que realizan en dos versiones de un mismo todo, es decir, sus tareas o prácticas en tanto estudiantes y sus acciones como docentes, el ejercicio que se propone a continuación busca únicamente con fines investigativos, recuperar algunas cuestiones ligadas a los intentos realizados y las trayectorias recorridas en tanto docentes. Algo que quedó demostrado con cierta recurrencia a lo largo de las entrevistas, los contactos y las observaciones realizadas sobre las prácticas de las y los docentes practicantes fue lo siguiente; lo que más ansiedad, nerviosismo, temores e incertidumbres les generó en sus pasajes por las prácticas profesionales fue sin lugar a dudas el hecho de encargarse de la enseñanza -aunque sea por un período corto de tiempo- de niños y niñas de una escuela *real*. Una de las hipótesis que busca ser trabajada plantea cómo las prácticas de enseñanza desarrolladas en las prácticas profesionales se encuentran fuertemente atravesadas por los *habitus*. Así, en clave de *habitus* se buscó observar las formas en que se estructuran los modos a partir de los cuáles las y los docentes socializan con sus estudiantes, organizan sus prácticas de enseñanza, seleccionan qué contenidos enseñar y cuáles no, entre otras de las tantas tareas docente a realizar. Al mismo tiempo, resulta interesante observar cómo en ese conjunto de tareas a realizar por las y los docentes practicantes durante sus trayectorias en la práctica, se reproducen muchas de esas configuraciones de género, en términos de hegemonías y estereotipos, ya sea desde los contenidos que se intentan enseñar, desde las actividades que se

⁷⁵ Siempre que en la redacción a lo largo del capítulo 3 figure el término docente, hace referencia a los ocho docentes practicantes que forman parte de la investigación.

proponen o de las formas a partir de las cuales se intentan comunicar con las y los niños escolares.

A lo largo de este apartado se busca poner en evidencia cómo la Educación Física escolar, con sus tradiciones, sus configuraciones clásicas y sus formas habituales de interacción en el aula, a menudo dificultan que los docentes practicantes reflexionen sobre temas que trasciendan los contenidos específicos de la disciplina, restringiendo así su desarrollo profesional.

El capítulo se encuentra organizado en dos subcapítulos. El primero de ellos, *El reingreso a la escuela. Una posible reconstrucción de la(s) historia(s) escolar(es) desde la voz, y el cuerpo, de los y las protagonistas*, busca evidenciar las particularidades del retorno a la escuela de los y las docentes practicantes ahora desde su rol como docentes. Al reconstruir los vínculos entre el docente y la escuela, entre el docente y los estudiantes, entre el docente y la Educación Física, así como entre la escuela y la Educación Física, se busca analizar cómo estas relaciones influyen en las prácticas profesionales. Esto nos permitirá observar de qué manera las experiencias y estructuras adquiridas durante la formación y a lo largo de las trayectorias personales y académicas de los docentes se reflejan en su enseñanza. Por su parte en *La práctica de las y los practicantes y sus discursos de género, en los intersticios de la Educación Física*, se busca, en primer lugar, abordar la relación entre la escuela y la construcción o consolidación identitaria; es decir, se busca comprender los modos a partir de los cuales el pasaje por la escuela y en particular por la Educación Física escolar, consolida o construye, algunos elementos de la identidad no sólo profesional sino de la identidad como algo contingente, pero representativo de los modos de ser, en este caso, licenciado o licenciada en Educación Física. En segundo lugar, se pretende navegar a través de las prácticas de enseñanza de las y los docentes practicantes. Sus clases y la interpretación o narración de estas, sumado a los intereses manifiestos en las diferentes acciones implicadas en

ellas (planificar, elaborar y presentar actividades, realizar devoluciones, consignas y comentarios), resultan construcciones interesantes para observar en clave de género, buscando algunas producciones o reproducciones en términos de desigualdades, violencias, estereotipos etc. En tercer y último lugar, se pretende a partir de los sentidos aportados por las y los docentes practicantes indagar en los conflictos de género que se presentan en sus clases, en tanto espacios coeducativos en donde se ponen a circular elementos conceptuales y contenidos de la Educación Física escolar, los que abordan cuestiones propias de la cultura, el cuerpo y el movimiento. Cualquiera de estos elementos, resulta controversial a la hora de pensarlos en términos de género, sobre todo, en el entendido que mediante ellos -a lo largo de la historia- se han excluido a ciertas identidades o expresiones en función de otras.

4.1. El *reingreso* a la escuela. Una posible reconstrucción de las historias escolares desde la voz, y el cuerpo, de los y las protagonistas

Las prácticas cotidianas se encuentran atravesadas por cuestiones ligadas a diversas estructuras que, precisamente, estructuran la vida en sociedad. Así, las diferentes acciones llevadas a cabo por las personas en su vida, son afectadas directa e indirectamente a partir de condiciones de clase, género o etnia entre otras. Al mismo tiempo, dichas prácticas se producen y reproducen en particulares contextos de distinción. Desde esta lógica no sería posible pensar que cualquier práctica que implique algún tipo de violencia, discriminación o que inclusive fomente la desigualdad, llevada a cabo por una persona hacia otra es completamente voluntaria, original y desconectada de las estructuras sociales que originan esta práctica. Dicho de otro modo, las prácticas sociales se producen y reproducen a partir de las estructuras preexistentes e independientes del agente o sujeto que las lleva a cabo, lo que

permite entenderlos en una compleja trama de condicionamientos y estructuras que dan un marco o raíz al problema de las violencias y desigualdades.

Las y los docentes en general, al poner en marcha prácticas educativas o de enseñanza, hacen circular, por un lado, determinados contenidos, estrategias metodológicas o cuestiones ligadas -en términos generales- a la didáctica, mientras que, por el otro, al tomar ciertas decisiones, dirigirse de determinada forma a las demás personas y permitir u omitir determinadas acciones en sus clases, ingresan junto a ellos y ellas determinados sentidos que reflejan pre conceptos, ideales y supuestos sobre diversas cuestiones. Por ejemplo, al pensar y poner en marcha las prácticas asociadas a la enseñanza (planificación, metodología y evaluación), lo hacen construyendo e incorporando cierto ideal de sujeto, cierto deber ser acerca de las formas aceptadas de usar el cuerpo, de dirigirse a las demás personas, etc. Pensando en clave de género, al momento de enfrentarse a un grupo e intentar llevar a cabo determinadas prácticas de enseñanza, las y los docentes dejan entrever, hacen circular y ponen en disputa sus sentidos en torno a las identidades. También exponen y movilizan estructuras que producen, reproducen o, en algunos casos, rompen estereotipos y desigualdades de género. Asimismo, se manifiestan cuestiones como el sexismo y diversas formas de violencia relacionadas con la diversidad sexual y corporal, entre otras problemáticas.

Algo que se ha indicado anteriormente es que una de las particularidades de la investigación es que quienes ofrecieron una visión al respecto de la escuela o la Educación Física escolar son de algún modo, particulares agentes o sujetos escolares. De ahí el término *reingreso*, se trata de sujetos que ya tuvieron, en su infancia, una primera experiencia escolar y que ahora ingresan nuevamente como docentes. Es ahí, donde se configuran como un tipo de agente particular: ‘practicantes’ para su formación superior. Como fue mencionado en el capítulo anterior, los sujetos centrales de la investigación son docentes que se configuran como tales

en un complejo espacio de intersección de instituciones, sentidos y disposiciones. Sin embargo, su visión al respecto de las cuestiones que suceden en la interna de la escuela, a lo largo de sus trayectorias y en su último ingreso como parte de su formación de grado, resulta un aporte valioso para los objetivos de esta investigación.

En las primeras conversaciones sostenidas con los y las docentes, tanto al finalizar sus clases como a lo largo de las entrevistas⁷⁶, el tema en cuestión era la escuela. Todos y todas coincidieron que la misma está guardada en los recuerdos como un espacio y un momento trascendental de su vida. Al preguntarle sobre ¿qué es la escuela?, sucedieron algunas cuestiones interesantes. Al comienzo la mayoría de las y los docentes trataron de definirla “más objetivamente”, haciendo un intento por “separarse” del objeto que intentaban describir, como si no estuvieran condicionados o influenciados por sus propias características. “Para mí es como un lugar de formación. No? Para los niños” (DP1; GP1), rápidamente tal y como puede observarse, no parecieran esas primeras definiciones estar atravesadas por elementos teóricos, políticos o idiosincráticos inclusive. Lo mismo puede observarse a continuación, en las nociones aportadas por su compañera quien escuchaba atentamente, “bueno, la escuela para mí es un lugar donde la idea es formar a los chiquilines” (DP1; GP2). Por otro lado, una de las docentes de otro grupo mencionó que la escuela se trata de “un centro educativo, túnica, moña. Uniforme. Las maestras (...)” (DP1; GP3). Por último, en estos primeros intentos por revisar las implicancias de lo escolar, un docente de otro de los grupos incorporó otros elementos tales como la importancia de la formación, al carácter público de la misma y a la cuestión del género entre otras cuestiones; “(...) la escuela es un espacio donde se forma al niño, un espacio de educación que es público, que se encuentran niños de todos los géneros y también de todas las clases socioculturales que podemos encontrar.” (DP2; GP2). En la

⁷⁶ A modo de recordatorio para quienes leen, las entrevistas fueron realizadas entre septiembre del 2021 y agosto del 2022.

mayoría de los testimonios observados, es posible observar cómo en primera instancia los docentes-practicantes muestran a la escuela como un simple espacio de formación o educación.

A medida que los minutos transcurrían, las y los docentes pudieron profundizar en algunos conceptos y nociones sobre la escuela, que cambiaron el tono genérico sobre lo que venían expresando y continuaron centrándose en su propia relación con esta institución. Una de las docentes afirmó: “Para mí representaba un tiempo re feliz que tenía.” (DP2, GP1). El simple hecho de hacer referencia a la escuela y en este caso hacerlo luego de haber reingresado a la misma, refleja recuerdos, sentimientos o memorias que afloran e inundan cualquier tipo de análisis superficial. “Yo no me acuerdo si me gustaba ir a la escuela o no. Me acuerdo que me iba bien (...)” (DP1; GP1). Más allá de que esos recuerdos sean felices o no, las y los docentes practicantes reconstruyeron rápidamente parte de su historia escolar. Estas representaciones realizadas de sus trayectorias escolares, dejan entrever configuraciones, incidencias y efectos que los procesos de escolarización generan en las personas que por él transitan, sin embargo, en ningún caso se hacía referencia a conocimientos adquiridos a lo largo de esos procesos, ya sea propios de la Educación Física u otras disciplinas. En ese sentido, al preguntarle a una de las docentes si al reingresar en su nuevo rol y después de tanto tiempo, había surgido algún recuerdo de su escuela, su respuesta fue “sí. El olor; la otra vez ¿te acordás? Es como que volvés a la infancia. Y era un lugar que vas a divertirse (sic), pero también a aprender.” (DP1; GP3). Infancia, escuela, amigos, compañeras y maestras, fenómenos particulares y significantes profundos, que encadenados permiten reconstruir y dar forma a parte de esas representaciones sobre la escuela y lo escolar. “La escuela, mi niñez. Era donde pasaba más tiempo. Más allá de lo que es el aprendizaje, todo lo que te enseñan. Y nada era donde más compartía con gente de mi edad.” (DP2; GP3). Todos y todas coincidieron

rápidamente que esta institución tan particular está emparejada de algún modo con la infancia, de hecho en algunos momentos se tornaban sinónimos, sumado a que pareciera que para ellos y ellas la escuela no presentaba a priori ninguna cuestión ponderada de forma negativa. “(...) pensando en mi pasaje por la escuela, en ese momento era lo más importante de mi vida. Eso es lo que recuerdo. Como que estaba todo el día esperando a llegar a la escuela.” (DP1; GP4).

De esas características aportadas por las y los docentes sobre la escuela, se suman las percepciones sobre sus pasajes por la Educación Física escolar. Precisamente, sobre la Educación Física una de las docentes afirmó; “yo tengo un recuerdo similar. Hay gente que padece Educación Física como materia y no le gusta. Nunca me pasó. Nunca tampoco me cuestioné por qué tenía que estar haciendo eso en la escuela.” (DP1; GP1). Tiene sentido, el hecho de que estos docentes practicantes identifiquen como positivos sus anteriores pasajes por la Educación Física escolar, de hecho, se dio una coincidencia en las palabras surgidas al respecto. Otro de los docentes mencionó “(...) me encantaba la Educación Física, estaba deseando que viniera esa hora” (DP1; GP4). Sin embargo, es interesante ver cómo al avanzar en las entrevistas surgieron algunas ideas que reflejan cierto transitar por los procesos formativos de la formación docente y la práctica profesional. Se torna importante detenerse ante reflexiones que dejaron entreabierta la puerta a otros análisis del mismo objeto. “Como que tampoco es que estaba esta cultura de problematizar la Educación Física en la escuela, porque lo importante siempre fue vivenciar” (DP1; GP1). Tal vez, el espacio ocupado históricamente por la Educación Física, como subsidiaria de los saberes aparentemente importantes de ser adquiridos en la escuela o la forma escolar que con el tiempo adquirió, en tanto espacio divertido, descontracturado y en movimiento, pueden ser algunos de los elementos que dificultan algunas reflexiones más profundas sobre sus características, sus posibilidades o sus desafíos, en palabra de otra de las docentes, “(...) disfrutaba demasiado y

estaba siempre esperando que llegue el momento de educación física, siento que ni en pedo (sic.)⁷⁷ fui consciente de estas cosas que hoy te digo de separar a estos de estas. Yo era una de las “habilidosas”, quizás por eso también no sentí todo esto que hoy puedo ver” (DP1; GP4). La respuesta de la docente desliza una cuestión planteada por varios autores que abordan la exclusión en las clases de Educación Física, si bien para algunos casos resulta un espacio divertido, alegre y que invita a la participación, en otros casos resultan espacios que vulnera al alumnado, sobre todo a aquella parte del mismo cuyas identidades traspasan los “límites sociales del género” (Pérez Enseñat & Moya Mata, 2020).

Pensándolo algunos años después, luego del pasaje por una carrera de formación docente y de reingresar a la escuela desde un rol diferente, una de las entrevistadas mencionó que ese primer pasaje por la escuela tiene algo de influencias y de inconsciencias; “sí, me gustaba la escuela, estaba *demás*⁷⁸, sobre todo por lo social, por el encuentro, por salir al recreo, por esa inocencia ahí, como, obvio que totalmente digamos sí, e inconsciente” (DP2; GP4). Al cruzar esas experiencias recreadas, con los comentarios de sus compañeros y compañeras practicantes en las entrevistas y en parte por las implicancias del pasaje a través de instancias formativo-reflexivas que implica la formación docente, comienzan a evidenciar en sus respuestas ciertos aspectos de la escuela, que problematizan esa aparente neutralidad expresada anteriormente. “(...) pero de grande me di cuenta que a mí me pasó -por lo menos- de ir a una escuela⁷⁹, donde hacían un recorte “X” de la realidad. Y era eso lo que te enseñaban de la realidad” (DP1; GP1). Estas cuestiones que fueron identificadas y mencionadas en el apartado anterior como representaciones que realizan los sujetos sobre sus

77 La expresión 'ni en pedo', utilizada en ese caso por la entrevistada, es una frase coloquial del español del Río de la Plata que se utiliza para expresar una negativa rotunda. Su significado puede equivaler a ‘de ninguna manera’ o ‘bajo ninguna circunstancia’, con un matiz enfático e informal.

78 La expresión 'demás', es utilizada en este caso para referirse a algo que es considerado muy bueno o excelente. Es un uso informal que resalta la calidad o el impacto positivo de algo o alguien."

79 La docente entrevistada agrega que iba a un colegio privado, pero en particular uno de los llamados *colegios de monjas*, en alusión a una institución de educación primaria religiosa.

experiencias, propio de las configuraciones y estructuras generadas a partir de los *habitus* (Bourdieu, 2007, 1998; Bourdieu y Passeron, 2001; Galak, 2010; Berriolo Balay & Galak, 2023), pueden ser observadas en relación directa con las nociones sobre la consolidación de las identidades que las y los entrevistados mencionan en reiteradas ocasiones. Sobre esas representaciones que construyen parte de los sentidos sobre la escuela, lo escolar y lo que implica por tanto ser estudiante o ser docente, las cuáles son difícilmente cuestionadas durante el contexto escolar, la docente agregaba “(...) me daban eso como un recorte de lo que ellos querían que yo pensara, y ta, y quedaba por esa. Que es como el otro, la otra postura ¿no? de lo que se supone que es el rol de la escuela. Ese recorte y reproducir y ya está. Y no problematizar (DP1; GP1). Muchas de esas tradiciones, circulan en la formación docente y se tornan elementos los cuáles por un lado, son implícitamente anexados a los procesos formativos que atraviesan las y los futuros profesionales, y por otro, *in-corporados* como parte de la identidad profesional. En ese sentido uno de los docentes mencionó, que lo central en la escuela se trata de aquello “que tiene que ver con la culturalización, digamos, y todo lo que eso implica ¿no? O sea es como el lugar legitimado, en el que todos estamos de acuerdo que ta acá se da lo básico para los uruguayos y uruguayas” (DP1; GP4). Esos primeros y superficiales recuerdos sobre la escuela que parecían reconstruir exclusivamente momentos de alegría, disfrute, aprendizaje y amistades; al enfrentarse a momentos de reflexión y cuestionamientos sobre el fenómeno, comenzaron a visualizarse en la lógica escolar ciertas subjetividades, influencias, configuraciones, supuestos, legitimidades y hegemonías. En ese sentido, muchos y muchas ponderaron como necesario replantearse estas cuestiones al configurar sus propias prácticas profesionales, en definitiva repensar sus roles docentes (Sánchez et al., 2022). No sin afirmar que este planteamiento implica una cierta presión por ‘hacer las cosas bien’. “(...) y ahora es como que tengo un compromiso ahí. Algo conmigo

misma de querer estar demás, de que los niños disfruten y sientan que eso está demás, eh, que la pasen bien” (DP2; GP4). Este tipo de planteos no desconocen la influencia de la escuela en los niños y las niñas. Reconocen la subjetividad en toda práctica humana, mucho más en la praxis educativa; evidencian la posibilidad de la reproducción o la ruptura, no sólo con cierto enciclopedismo o conjunto de arbitrariedades sino con cierto conjunto de prácticas que excluyen, privan del disfrute y hasta en algunos casos aburren y transforman los momentos escolares en momentos de tedio.

Asimismo, en ese intento para abordar cómo influyen esas tradiciones idiosincráticas corresponde retomar brevemente -a modo de contextualización histórico-temporal- algunas cuestiones sobre el vínculo entre la escuela y las personas en el Uruguay, que si bien ya fueron mencionadas en el capítulo 1, resulta interesante verlas nuevamente. Tal y como fue mencionado, la escuela moderna y todas sus implicancias se encuentran fuertemente intrincadas en la mayoría de los sujetos. Sin embargo, en Uruguay esa relación se transforma en una cuestión prácticamente sentimental. La relación con la túnica, la moña y el pizarrón, de larga tradición parece implicar algo más que un espacio de socialización. Esto resulta fundamental para comprender no sólo la configuración histórica de la institución, sino los efectos de la escuela en el proceso identitario del Uruguay (Achugar y Caetano, 1992; Caetano y Geymonat, 1997; D'ambrossio, 2016). Asimismo lo que sucede dentro de ella, lo que allí se aprende o inclusive como se construyen las relaciones y los modos de habitarla, son vistos casi siempre como correctos, aceptados o legítimos, en palabras de una de las docentes “desde que naces te dicen que ta, lo que aprendés en la escuela es la verdad y ya está” (DP1; GP1). Para el caso de la Educación Física en el Uruguay, esto no es muy diferente y como ha sido mencionado puede rastrearse en cuestiones como su contribución a los procesos civilizatorios, entre otras cosas. Al mismo tiempo, esas tradiciones se hacen cuerpo

en las diferentes ‘partes’ que hacen a la cultura escolar. En el caso de la Educación Física escolar, esto puede observarse a modo de ejemplo en la figura del docente y sus implicancias, la formación docente o incluso en las percepciones que las niñas y los niños tienen sobre la Educación Física. Esas tradiciones configuran de algún modo rituales. Estos se configuran en tanto prácticas que tienen su propio sentido en el simple hecho de llevarlas a cabo; se realizan porque “así se hace” o “es necesario hacerlo” (Bourdieu, 2007). A veces, inclusive, se ejecutan porque no existe otra opción, sin requerir una explicación sobre su propósito, destinatario o significado específico. Este aspecto es fundamental al considerar los elementos identitarios de los futuros docentes de Educación Física, pero sobre todo permite problematizar las relaciones presentes entre la tradición y el cambio, o al menos, la visualización de los elementos que implican una reproducción de algunas prácticas.

4.2. La *práctica* de las y los *practicantes* y sus discursos de género, en los intersticios de la Educación Física

Revisando estas prácticas, podremos observar que la enseñanza supone: transmitir un conocimiento o un saber; favorecer el desarrollo de una capacidad; corregir y apuntalar una habilidad; guiar una práctica. (Davini. 1995, p.30)

4.2.1. El género *in-corporado*. Un recorrido tras los elementos estructurantes del discurso

Algo en lo que la mayoría de las y los docentes practicantes coincidieron es que los procesos de escolarización transitados a lo largo de la vida, están fuertemente ligados a los procesos de construcción de la identidad. En ese sentido, es sabido que el espacio escolar se caracteriza por ser un escenario clave en la compleja y turbulenta definición identitaria (Connell, 2001). En la búsqueda de ciertos elementos durante las entrevistas, se identifican algunos pasajes que

hacen alusión, por ejemplo, a la división sexual del trabajo sexual o también “la feminización del rol de la maestra”. Tal como menciona una de las personas entrevistadas, “es que la educación, o sea, el trabajo de maestra, es algo que ha estado asociado a la mujer históricamente hace muchos siglos (sic)” (DP2; GP1). Ahora bien, corresponde tomar esta primera referencia a las configuraciones de género presentes a la interna del espacio escolar, ya que uno de los principales intereses de esta investigación fue indagar en los discursos de género que traen *in-corporados* las y los practicantes, a partir de su formación, de sus trayectorias personales y de sus experiencias.

Desde una perspectiva que asocia al género con lo relativo al cuerpo (Lopes Louro, 1997; Butler, 2007; Scharagrodsky, 2002/2003; 2014), cuerpo en este caso que excede -pero no niega- aquellos conocimientos provenientes de la medicina, la fisiología y la biología, en definitiva un cuerpo, producido y atravesado por la trama social (en tanto historias, vivencias, experiencias, discursos, prácticas disciplinarias, pedagogías, entre otras cuestiones) (Crisorio, 2015). Esto es, se buscó ir tras los rastros de esos *habitus* de género presentes en las y los estudiantes, en este caso practicantes y en lo particular de este capítulo, docentes. Pensar las cuestiones relativas al género a partir de la relación entre el *habitus* y el *hexis* permite de algún modo, presuponer -sin pretensión de linealidad- que implícita o explícitamente las y los docentes practicantes al momento de llevar a cabo sus prácticas, ponen en juego y en disputa sus propios sentidos y configuraciones de género. Al mismo tiempo, la Educación Física escolar se torna una disciplina en la que los sujetos escolares se encuentran en una disputa por su identidad de género (Pérez-Enseñat & Moya-Mata, 2020; Gamboa, 2024). Este enfoque no solo implica observar diferencias en las prácticas de docentes practicantes hombres y mujeres, sino también considerar que, en un campo de disputa de sentidos como la escuela (Bourdieu y Wacquant, 1992), cada elemento en juego produce efectos concretos tanto en la práctica

misma como en cada individuo que participa en ella. Al mismo tiempo y en una sociedad profundamente desigual en términos de géneros e identidades sexuales «podríamos agregar otras desigualdades como la clase, o motivos étnico-raciales, pero son precisamente estos dos los principales motores de este trabajo» resultan las prácticas de Educación Física, poderosas en términos de exclusión e inclusión. Como sostiene una practicante, “para mí es una construcción social y cultural, basada en el sexo y biológico. Como todo lo que implica, en la forma de ser y de mostrarse en una persona, o lo que se espera de una persona por tener cierta genitalidad” (DP1; GP1). Al género es posible pensarlo y evidenciarlo «inclusive, mucho más de lo que se cree» en lo cotidiano, en las relaciones sociales, en el trabajo, la familia y en especial para los intereses de este trabajo, la escuela (Lopez Louro, 1997; Scharagrodsky, 2007; Scott, 2008; Martínez, 2014). Al abordar temas como géneros, sexos, sexualidades e identidades, los docentes mostraron una comprensión inicial al escuchar las opiniones de sus compañeros y compañeras. A lo largo de las conversaciones, surgieron cuestiones sobre desigualdades y violencias de género, lo que evidenció que tenían ciertas ideas al respecto. Aunque al principio no se centraron en definir de manera precisa lo que entendían por género, con el tiempo, a medida que avanzaban los encuentros, entrevistas e intercambios, comenzaron a profundizar en estos conceptos.

En una primera instancia, ante la pregunta *¿qué es el género?*, las respuestas eran formuladas con una clara intención por diferenciarlo del concepto o los sentidos atribuidos a otra categoría según ellos y ellas diferente a la de género; el sexo. “Es una construcción social y cultural, basada en el sexo biológico. Como todo lo que implica; la forma de ser y de mostrarse en una persona, o lo que se espera de una persona por tener cierta genitalidad” (DP1; GP1). Es posible identificar en esa respuesta, que de alguna manera el género está vinculado al sexo, pero sin dudas, al mencionar ambas cuestiones la docente hizo el intento

por diferenciarlas. Al consultarle qué elementos relacionaban ambas nociones (género y sexo) la docente indicó; “el género define la carga biológica (...) lo que implica ser de un sexo o del otro” (DP1; GP1). Esa intención, característica del feminismo de la segunda ola, de distinguir, romper o desarticular las lógicas del sistema sexo género, se hace presente en este tipo de formulaciones donde se ubica a la biología en las antípodas de la cultura. La docente agregaba al mismo tiempo, algunas referencias a los estereotipos o expectativas de género; “(...) está ese binarismo, no? de si sos mujer, biológicamente mujer, tienes que cumplir con ciertas cosas, si sos biológicamente hombre, tenés que cumplir con ciertas otras ¿no?” (DP1; GP1). En otros casos, también se observó una tendencia a asociar sexo y género, aludiendo a diversas expresiones de género y a la aparente imposibilidad de disociarlas del sexo biológico. En esta línea, uno de los docentes expresó “desde un punto de vista biológico, uno es masculino o femenino. Pero desde el punto de vista personal, ¿cómo me siento? Puedo haber nacido hombre y sentirme mujer, o ser mujer y sentirme hombre” (DP2; GP2). En esos primeros comentarios observados hay una clara intención por ‘naturalizar’ la biología, algo que ocurre con frecuencia en la Educación Física, por ejemplo, con el tratamiento que se hace del cuerpo. Un ejercicio claro consiste en diferenciar entre los elementos que provienen del conocimiento y las marcas establecidas por la biología, y aquellos que parecen surgir de la cultura, así como de las relaciones sociales e identitarias. Así, se asume muchas veces que el conocimiento producido por la biología es ‘natural’ en contraposición a las construcciones ‘artificiales’ del campo social, desconociendo, por un lado, que los saberes producidos por la biología no se encuentran desprovistos de subjetividad y que, por otro, esas producciones están constantemente atravesadas por factores políticos. El docente agregó un tercer elemento ante la consulta sobre el vínculo entre sexo y género, el de la sexualidad. Si bien el tema aún no se había abordado en la conversación, la sexualidad pareciera ser, según el docente aquel

elemento que nuclea o vehiculiza características identitarias del género, producidas por la biología en clave de sexo. “Para mi género es como vos te compadeces ante el mundo, y sexualidad es como vos pensás que sos o te gustaría ser, (...) podés ser hombre y vestir de mujer” (DP2; GP2)⁸⁰. Otra de las docentes del equipo planteó desde el comienzo la siguiente cuestión; más allá de lo que continuamente ‘se dice’ en torno a las expresiones o identidades de género, sobre las posibilidades de autopercepción, hay un trasfondo que muestra de una forma bastante precisa las configuraciones de esa estructura social binaria que llena de sentidos las instituciones. Ella mencionó, que el género “tiene que ver con lo que uno sienta que pertenece a tal o cual género. *Pero ta* [sic], en realidad uno piensa y enseguida se le viene femenino o masculino, me parece” (DP1; GP3). Más allá de las percepciones individuales, parece existir un conjunto de normas sociales implícitas las cuales definen un ‘orden natural’, limitando las posibilidades de identidad de género a lo masculino o femenino. Esta respuesta evidencia cómo las estructuras de género, heteronormativas y binarias por definición, restringen el pensamiento y el discurso, impidiendo operar más allá de las expectativas sociales coercitivas.

Otro de los docentes comenzó con una referencia concreta y contundente; “podríamos decir que el género, vendría a ser ese montón de cargas que se le ponen a una persona por nacer con determinados genitales” (DP1; GP4). Allí se pueden identificar varios sentidos o atribuciones a diversas cuestiones. En primer lugar, un claro intento por establecer sentidos relativos a lo social vinculado al género, ciertamente, evidencia una clara referencia a la construcción social del género atribuido a las características sexuales. Al mismo tiempo, la mención a las “cargas”, podría ser tomada como una referencia al conjunto de normas, roles, expectativas y mandatos impuestos a las personas en sus trayectorias sociales. Al mismo tiempo, el docente agregó “(...) después la persona con todas sus subjetividades (...) puede decir *pah* [sic.] todos

80 La definición proporcionada por el docente, había sido observada anteriormente con otro propósito.

me ven así, pero yo me siento *asá* [sic.]. Al se supone que si tenés pene sos varón, entonces vas a recibir cierta 'educación social' digamos (...)” (DP1; GP4). Resulta interesante observar los nuevos elementos que ofrece el razonamiento propuesto por el docente; en particular las nociones de educación social. Propone así una categoría valiosa para pensar cómo los elementos adquiridos que dan forma a la expresión de género de las personas, es decir, ese “como se supone que es ser varón” del que hablaba el docente, se moldea a partir de diversas prácticas sociales, educativas en definitiva que operan “(...) desde lo explícito o lo implícito, y a partir de eso te van a corresponder determinados roles, te van a corresponder determinadas acciones. Eso [de] sos hombre, tenés que jugar al fútbol, etcétera. ¿No?” (DP1; GP4). Sobre la internalización de las expectativas o las normas de género, el docente hizo referencia a la incorporación de los roles y estereotipos por parte de las personas a partir del recorrido por diversos espacios y los efectos que esto causa en sus futuras experiencias y posibilidades de expresión. La otra docente del grupo por su parte mencionaba que el género “está más relacionado con esa identidad de género, con cómo nos percibimos. Como yo, más allá de haber nacido con órganos sexuales femeninos, como me percibo, como me siento bien.” (DP2; GP4). Nuevamente se desprende de lo expresado por la docente, una distinción entre lo biológico o genital y la percepción o expresión de género. Tras ser consultada sobre los vínculos entre el género y el sexo, la docente afirmó que los mismos no eran del todo claros; asumiendo que aquello establecido por la biología es simplemente eso, destacando que las expresiones identitarias podían no condecirse con esos elementos establecidos a priori. Al mismo tiempo, afirmó que existe un condicionamiento sobre los comportamientos de género y que como persona, tal vez “(...) fui tan condicionada o tan bombardeada por todo lo que se supone que yo debo ser y hacer por ser una mujer que capaz que también eso es como mucho más difícil de exteriorizarlo ¿no?” (DP2; GP4). Es decir, ella intenta expresar que son tales los

procesos de consolidación y desarrollo de las identidades que en muchos casos, por temor sobre las expresiones que una persona u otra pueda tener, existen casos en donde se termina autoconvenciendo de ser alguien que no es.

4.2.2. Prácticas de enseñanza y perspectivas de género en las clases de Educación Física

Una de las preocupaciones principales de este trabajo fue indagar sobre las prácticas puestas en marcha por los equipos de docentes practicantes en clave de género. El énfasis, estuvo situado en lo que ellos y ellas pretendieron hacer. Allí se destacan qué contenidos seleccionaron para intentar poner a circular, qué consignas se emplearon en sus clases, mediante qué formas se dirigieron a los niños y niñas a quienes orientaron sus propuestas. Para tales intereses, mediante las entrevistas y las observaciones realizadas se buscó indagar sobre una posible incorporación o no de una perspectiva de género, en el desarrollo de sus prácticas profesionales.

Al comienzo, resultó interesante algunos comentarios que surgieron en torno a las configuraciones de género que pudieran encontrarse en algunos de los contenidos de la Educación Física o las percepciones de las y los docentes sobre las implicancias de género de pretender enseñar algún contenido por sobre otro. En ese sentido, el movimiento fue claro: si la educación en general se encarga de poner a circular aquellos elementos de la cultura relevantes para un determinado espacio social y la Educación Física en particular, lo hace con aquellos ligados a la cultura del movimiento y del cuerpo (Fensterseifer et al, 2020; Bagnara y Fensterseifer, 2016), revisarlos en clave de género, y pensarlo a partir del potencial transformador que adquiere el ejercicio planteado en un escenario de práctica profesional, resultaba desafiante, complejo y enriquecedor. La selección de contenidos surgió como un tema sensible en las conversaciones con los practicantes, en la mayoría de los casos, al

tratarse de espacios altamente regulados, controlados y observados, todos coincidieron en que no existía ‘libertad’ para decidir cuáles contenidos eran los más adecuados para enseñar. Las y los docentes mencionaron que, tras reuniones al comienzo con el adscriptor, este solía “sugerirles” qué hacer, en un tono que parecía más una indicación que una recomendación. El conocimiento del grupo, su tiempo de permanencia a la escuela “(...) *fijate que hace más de veinte años que trabajo acá*”⁸¹ (Cuaderno de campo, noviembre del 2021), o los intereses sostenidos en proyecto de enseñanza, fueron algunos de sus argumentos. Esto evidencia que en la mayoría de los casos, la selección de tal o cual contenido no corre exclusivamente por cuenta de los y las docentes. En tal caso, de las secuencias observadas se puede apreciar que en todos los casos el primer contenido trabajado fue deportes colectivos. En cuanto al segundo contenido, en dos casos se optó por gimnasia (en uno de ellos, una versión de gimnasia deportivizada), mientras que en un solo caso se eligieron los juegos. Lo primero a evidenciar, es una clara deportivización de la Educación Física (Díaz Crespo, 2003; Gómez, 2009; Kopelovich, 2017; Berriolo Balay, 2020). Esto es representativo de algo que circula en la formación de formadores y en la Educación Física en general. Hablar sobre las prácticas de enseñanza de la Educación Física en el Uruguay, es hablar de deporte, gimnasia y «en el mejor de los casos» juego. Esa triada, parecería captar la mayor atención sobre la enseñanza de contenidos en el marco de prácticas formales de enseñanza. En el caso de estas y estos docentes practicantes que comenzaban a dar sus primeros pasos en la disciplina, no ocurría algo muy diferente. Resulta interesante detenerse frente a la predominancia del deporte en la Educación Física. Indudablemente, esto trae algunos efectos asociados. Los deportes en general, y algunos en particular en Uruguay, como el fútbol, presentan características interesantes en cuanto a sus configuraciones y las disputas de género. Los significados sociales atribuidos a los deportes, especialmente dentro del ámbito escolar, donde es común

81 Palabras de uno de los adscriptores.

observar expresiones propias de la masculinidad hegemónica (Devís *et al*, 2005; Kopelovich, 2017; Alsina Machado, 2020), reflejan una construcción desigual respecto a la participación o exclusión, el interés o desinterés, e incluso al disfrute o padecimiento de niños y niñas. Así, pensar en las clases de Educación Física o las prácticas profesionales como espacios de interacción, producción y reproducción de los roles y jerarquías de género, no se puede descuidar el tratamiento que se le da -en este caso- al fútbol. Las prácticas deportivas se encuentran plagadas de situaciones en las cuales las niñas sostienen roles alternos o secundarios respecto a los llevados a cabo por los varones, lo que refleja una consolidación androcéntrica de la disciplina (Kopelovich, 2017; Sánchez-Alvarez Rodríguez-Menéndez, 2020) y teniendo en cuenta su predominancia en la Educación Física, es posible observar algo de eso tanto en los testimonios de las y los docentes practicantes como en sus prácticas. Estas estructuras a veces son fácilmente identificables y otras veces no tanto, se escurren, penetran pequeños intersticios, ingresando como consignas, comentarios o en muchos casos, expectativas de logro.

Luego de identificar una clara predominancia del deporte en la selección de contenidos realizada por las y los docentes, y con ello en sus pretensiones de enseñanza, especialmente en relación con las configuraciones e implicancias de género, se exploraron otros elementos presentes en sus prácticas. Estos elementos podrían reflejar un tratamiento consciente o inconsciente de cuestiones de género, ya sea en clave de problematización o ruptura, o bien en términos de reproducción de estereotipos. Ante la pregunta si el género ingresa de alguna forma a las clases de Educación Física, las y los docentes comentaron algunas cuestiones sobre las que resulta interesante detenerse. Directa o indirectamente la mayoría de las y los docentes admitían que era algo básico pensar en el ingreso de las cuestiones de género a la escuela en general y a la Educación Física en particular. Según una de las docentes, “Y si se

dijera que no, no tendría sentido, con todo lo que hemos desarrollado; que entra la familia, que entra la cultura. ¿Dejar al género por fuera [sic.]? No tiene sentido” (DP1; GP1). Esta respuesta da cuenta que el género ingresa como algo asociado a la cultura, a la familia o a la persona, pero no menciona ninguna cuestión propia de la Educación Física. Algunas respuestas, si bien no reflejaron una cuestión lineal entre el género y la Educación Física, el docente afirmó que no existe la posibilidad de una Educación Física impermeable frente a las configuraciones del género, en palabras del docente;

Yo creo que entra sí, porque cada uno tiene una vida particular y lo que absorbe fuera, independientemente de querer o no, son cuestiones que las incorpora como propias y de algún momento, las expone ahí en un momento en la práctica. Y todos tenemos incidencias diferentes, que eso nos hace a todos traer cosas diferentes ahí. Y obviamente está, si lo traen, lo traen, cada uno lo trae a su forma, a su manera o lo que conoce. También creo que en edades más tempranas, o sea cuando son más chicos, que no son capaces de comprender ciertas cuestiones, no lo traen. (DP1; GP2)

Sin lugar a dudas las configuraciones propias de la arquitectura de la clase (Sanjurjo, 2011), reflejan configuraciones de género, inclusive esto ocurre independientemente de si se toman acciones concretas, como puede ser, la hora del armado de grupos o equipos. La multiplicidad de la escuela en tanto espacio de ingreso, producción y reproducción de sentidos, genera una diversidad de expresiones y prácticas que reflejan configuraciones ‘exteriores’. Así, los modos empleados a la hora de tomar ciertas decisiones o las lógicas que plantea el docente actúan en función al mismo tiempo que afectan dichas configuraciones. Es claro, que las preguntas en torno a la inclusión del género en las clases de las y los docentes, despertaron controversia entre las personas entrevistadas. En primer lugar por el carácter fuertemente político del tema, que en este caso se hace ver cuando se le da tratamiento voluntario (o involuntario) a una temática tal, y en este contexto, las y los estudiantes se sentían profunda, política y

académicamente interpelados. En ese sentido, es importante mencionar que la mayoría de los practicantes expresaron no tener un posicionamiento claro sobre la posible inclusión de la perspectiva de género en sus prácticas. Esto no es propiedad exclusiva de estos y estas practicantes, sino que parece ser una tendencia en la formación docente en general y en Educación Física en particular. (Ramírez-Díaz & Cabeza-Ruiz, 2020, citado en Gamboa et al., 2024). Por otro lado, ese ‘sentimiento de interpelación’ fue posible evidenciarlo a lo largo de varios pasajes de la entrevista, ya que fueron utilizadas expresiones como “no me avisaste que había que estudiar [risas]” (DP1; GP4), o “(...) no la traje anotada en los apuntes [risas]” (DP2; GP3). Las preguntas fueron claras, ¿qué tanto consideraban -como unidades de práctica o equipos de trabajo- otros elementos que no fueran conceptos o habilidades propias de la Educación Física, a la hora de pensar sus clases?, ¿pensaban en el género o en las desigualdades y exclusiones entre niños y niñas a la hora de elaborar sus planificaciones o seleccionar sus contenidos? Las docentes de uno de los grupos de práctica, explicaron que en la mayoría de los casos no consideraron previamente elementos relativos al género para planificar la enseñanza o tener alguna consideración particular. Sin embargo, al profundizar en los diálogos, ellas identificaron que en algunos aspectos vinculados al tratamiento del deporte en tanto contenido a ser enseñado en la escuela, podía encontrarse lo más cercano a ciertas discusiones en torno al género a la interna de sus clases. Una de las docentes afirmó que si bien no se trató de una planificación con perspectiva de género, surgieron algunas reflexiones a la hora de “traer al deporte desde una perspectiva social y cultural. Es decir, en torno a los aspectos culturales del deporte y lo que generan, en tanto desigualdades culturales, o sea, estructurales” (DP1; GP1). Este tipo de respuestas fueron comunes al abordar cuestiones relacionadas con las desigualdades, o al menos al problematizar cómo hacer circular ciertos contenidos en las propuestas de Educación Física. Este fenómeno resulta

característico de la formación superior y los profesorados en Educación Física, donde la falta de formación específica sobre diversidad sexual o de género deja a las y los docentes sin los recursos adecuados para abordar o plantear situaciones de forma precisa (Ramírez-Díaz & Cabeza-Ruiz, 2020; Concha et al., 2022, citado en Gamboa et al., 2024). Algo de esto, puede observarse en el siguiente testimonio: “(...) desde el fútbol si lo pensamos. Era un ejercicio, que era como para entender las lógicas internas y externas del deporte y entraba alguna mención a la desigualdad estructural entre el deporte masculino y el femenino” (DP1; GP1). Como fue observado, en un contexto donde generalmente no se aborda al género o a la diversidad, muestras de este estilo se vuelven valiosas *in-corporaciones* a la enseñanza. La misma docente que expresaba esa posibilidad en el abordaje social y cultural sobre los deportes, sostenía “Bueno, los varones pedían fútbol. Todas las clases, religiosamente tenías dos o tres que se turnaban y te pedían fútbol. 'Hoy te toca a vos, hoy te toca a vos'. [*Risas*]” (DP1; GP1). El hecho que no hayan sido abordadas explícitamente temáticas vinculadas al género o las diversidades, no quita que no surgieran problemáticas o elementos a ser abordados en sus clases. Inclusive, de lo que mencionaba la docente respecto de la insistencia de los varones del grupo sobre la práctica del fútbol, pero no de cualquier fútbol, de un fútbol libre, sin la existencia de grandes consignas, más que jugar, se desprendió algo interesante. Una de las clases observadas fue precisamente, la última clase “formal”, es decir, la última clase que las docentes iban a pretender enseñar algo, antes de pasar a las actividades de cierre de año⁸². Allí, les otorgaron a los niños y las niñas, la posibilidad de jugar a lo que ellos y ellas quisieran, teniendo en cuenta sobre todo, la insistencia de los varones del grupo en torno a querer jugar al fútbol. Durante la clase, las docentes intentaron conformar los equipos de manera equitativa y mixta, es decir, no sólo integrando por igual a niños y niñas, sino también

⁸² Allí se realizan salidas, o clases más de tipo recreativa en donde se busca celebrar el final del año en las clases de Educación Física.

asegurándose de que los rendimientos de los equipos fueran similares, para evitar grandes diferencias en sus desempeños. Sin embargo, lo que ocurrió fue que los niños del grupo prefirieron jugar entre ellos, excluyendo a las niñas. Esta situación fue rápidamente identificada por las docentes, quienes intervinieron para evitarla, lo que llevó a que ellas mismas organizaran los equipos. ¿El resultado? Los niños se convirtieron en los protagonistas de los partidos, mientras que las niñas lucharon por ganar su lugar en la cancha, exigiendo que se les compartiera la pelota, que las dejaran rematar, e incluso pidiendo que no les dijeran qué hacer, argumentando que ya sabían perfectamente lo que tenían que hacer. Los niños sentían que debían controlar su fuerza, agresividad e inclusive su destreza a la hora compartir la cancha con sus compañeras (Gamboa-Jiménez et al, 2024). *“Dale profe! no ves que ella no llega a los pases que le tiro, no cabecea ni un centro. Le parece que va muy fuerte la pelota”* (extraído del cuaderno de campo 10 de noviembre del 2021). Al respecto, la docente comentaba: “Yo creo que esto pasa en muchos espacios no? es más fácil [para] un varón entrar en un ambiente de mujeres, que una mujer entrar a un ambiente de varones” (DP1; GP1). Al mismo tiempo que sucedía el mini campeonato de fútbol, había un sector en donde algunas niñas “escindidas” de la práctica futbolística se encontraban con la otra docente jugando a saltar la cuerda. En ese espacio aconteció algo en la línea de lo que planteó la docente anteriormente. La única consigna planteada en el fútbol, era que una vez que los equipos ya habían jugado, debían salir y esperar al costado de la cancha su nuevo turno, oficiando como espectadores de sus compañeros y sus compañeras. Sin embargo, en lugar de cumplir con esa consigna, la mayoría de los niños de los equipos que esperaban su nuevo turno, fueron al sector donde las niñas estaban jugando a saltar la cuerda y se pusieron a saltar junto a ellas. Las niñas, lejos de interpelar la medida y no permitir a quienes llegaban al sitio que se unieran al juego, cedieron el espacio, los incorporaron al juego y les explicaron las

canciones que estaban cantando al saltar, con el objetivo que el juego no se detuviera o se viera demorado. Sobre esta anécdota recordada en la entrevista con los episodios de la cuerda y el fútbol en simultáneo, la docente agregó “(...) se le cede mucho más fácil el espacio al varón, que una mujer que tiene que ir, pelear y marcar su postura y marcar presencia” (DP1; GP1). Los elementos observados en este caso, son representativos del universal masculino que implican las clases de Educación Física en dónde desde el espacio, los materiales y las prácticas tienden a ser ocupados, utilizados y realizados -en la mayoría de los casos- por aquellos niños que logran ajustar su comportamiento y sus expresiones a tipo específico de masculinidad (Connell, 2001; Scharagrodsky, 2007; Clark & Paechter, 2007). De lo observado se puede destacar en primer lugar el espacio dedicado a una y otra actividad: mientras que el partido de fútbol se estaba jugando en eje central del patio, donde se disponen los arcos y se marca la cancha, el juego de saltar la cuerda se ubicó a algunos metros de allí, en una de las esquinas del patio debajo de los pocos árboles que hay en el lugar. Como fue mencionado, mientras que los varones circulaban entre ambas propuestas, las niñas que inicialmente habían elegido saltar la cuerda, se mantuvieron en esa actividad todo el tiempo que duró la clase observada. En segundo lugar, es interesante detenerse frente al tono, los comentarios y las canciones en las dos actividades simultáneas. En la cancha central donde se desarrollaban los partidos de fútbol el clima era competitivo o al menos eran los niños quienes se encargaban de exaltar la competitividad con planteos hacia las docentes porque estas no cobraban una falta o no les exigían a sus compañeros y compañeras de equipo que ‘metieran’, haciendo referencia a que su rendimiento no era el esperado o al menos no se condijo con lo que los niños protagonistas del partido esperaban. Allí al mismo tiempo, se escuchó algún insulto o destrato hacia las y los demás, que las docentes rápidamente abordaron o llamaron a quienes estaban insultando para hablar fuera de la cancha. Si bien es sabido que en los

espacios destinados al fútbol en las clases de Educación Física escolar muchas veces se exaltan las masculinidades (Kopelovich, 2017), en este caso esos episodios fueron abordados por las docentes. Por su parte, en la actividad de saltar la cuerda, ubicada a los márgenes del patio se escuchó, *“Soltera, casada, viuda, divorciada, monja, gitana, muchacha enamorada. Con un pobre, con un rico, con un multimillonario. Casa, castillo, rancho, o conventillo, vamos a ver cuantos hijos tiene la hija del rey: 1, 2, 3, 4, 5, 6...”* (extraído del cuaderno de campo 10 de noviembre del 2021). Al saltar, las niñas cantaron esa canción, de memoria, todas en simultáneo. Incluso, los niños que participaron, se amoldaron a las reglas y también cantaron en coro, al igual que sus compañeras. En esta actividad, no se escucharon reproches entre quienes participaban. Si pudo observarse una ‘rigurosidad’ a la hora de llevar el conteo de los saltos por parte de todos y todas quienes participaban, pero en mejores términos respecto al partido. Otra de las unidades de práctica planteó no haber considerado de forma explícita ningún elemento “de género” a la hora de pensar sus clases. El argumento de los docentes, fue que ellos no pretendían instalar “una traba o una barrera” (DP1; GP2) y que todo resultaba “homogéneo” (DP1; GP2). Es decir, consideraron que detenerse ante posibles configuraciones de género presentes en la clase de Educación Física, podría generar esa brecha, instalar precisamente dificultades, desigualdades o prácticas que resulten excluyentes. Mientras que al no hacerlo, creían contribuir a una aparente homogeneidad que se daba de forma ‘natural’ en la clase. Agregaron que tampoco existió algún problema o situación que los obligara a tomar alguna decisión de ese estilo; “(...) que nos despertara como eso de decir 'bueno pará hay un tema de género' o ver alguna cuestión entre niñas y niños. Pero la verdad es que no lo tuvimos en cuenta” (DP1; GP2). Por otro lado, mencionaron que la integración de su grupo escolar, tenía mucho que ver con esa decisión. “justo en la escuela, teníamos dieciséis niñas y cuatro niños, entonces todo era re homogéneo” (DP2; GP2). Nuevamente,

pareciera que el tratamiento de ciertas cuestiones de género en términos pedagógicos no existe en el marco de las clases de Educación Física o de no existir problemas particulares (sobre todo con varones, ya que en este caso casi no habían en la clase), no resulta necesario abordarlas. Otra de las unidades mencionó que únicamente se tuvo en cuenta a la hora del armado de los equipos, para que no fueran ‘tan’ desiguales. “Y ahí como que evitar hacer un equipo que ya sabe que va a ganar. Entonces, mezclarlos para que todos se sientan bien” (DP1; GP3). Desde la lógica que plantean las docentes, el género era tomado en cuenta como un elemento diferenciador a la hora de armar equipos; más aún, para el caso del handball, contenido que estaban trabajando ellas, que un equipo quedara con más niños que el otro resultaba algo que seguramente incidiera en el resultado o en la participación del resto de sus compañeras.

Por último, si bien quienes integraban la última de las unidades de práctica mencionaron que como tal el género no fue tenido en cuenta a la hora de planificar o discutir sus propuestas, se mostraron bastante más críticos que el resto de las unidades frente a la postura de no haberlo hecho. “Bueno, para planificar o para elegir los contenidos, seguro que no tomamos en cuenta (...) en su momento no formó parte el género de tomar esa decisión” (DP2; GP4). Sin embargo, explicaron que a la hora de discutir sus propuestas, fueron cuestionados diferentes elementos a partir de la “mirada de género” que interpretaron que era asumida por el adscriptor. Según sus testimonios, el adscriptor afirmó durante varias reuniones que había dejado de trabajar ciertos contenidos como la gimnasia, ya que algunas posturas o posiciones del cuerpo fomentaban una relación corporal “no deseada” entre las niñas y los niños. Esto, forma parte de las tradiciones de la Educación Física, en donde no sólo determinados movimientos son asociados a determinadas expresiones de género, sino que el tratamiento que se le dé en -términos de permiso u omisión- configuran poderosos mecanismos de educación

‘moral’ orientadas a la construcción de ciudadanos y ciudadanas ‘deseadas’ (Scharagrodsky, 2006, 2011). Esa postura identificada en el adscriptor, resultó fuertemente cuestionada por la unidad de práctica. Uno de los docentes aseguró que la decisión en torno al no abordaje del contenido, “no tenía ningún sentido” (DP1; GP4), y que de todos modos eligieron a la gimnasia, como contenido a enseñar durante sus propuestas. En esta línea, el tratamiento dado a la gimnasia, en palabras de ambos integrantes, buscó “ir más allá de cuestiones de género” (DP2; GP4), permitiendo que los estudiantes se acercaran a las habilidades gimnásticas desde sus propios “bagajes personales y su relación con el cuerpo” (DP1; GP4). Sin embargo, más allá de su intento por promover la gimnasia como una práctica humana desligada de una expresión de género específica y trascender las configuraciones de género, resulta interesante observar que, sin ser plenamente conscientes, adoptaron un enfoque que atraviesa e influye en las configuraciones de género, tanto en la elección de la práctica como en la argumentación que sostuvieron. En ese sentido, la docente agregó que “no fue algo en lo que pensamos o que tuviéramos en cuenta ahí, como base o que nos determine el contenido o nos haga modificarlo” (DP2; GP4). Agregó que las interrogantes que surgían “más internamente”, tenían que ver con si las niñas y los niños se sumarían a las propuestas, o si más niñas que niños, o si alguno quedaría por fuera de la actividad. Sin embargo, “se notó claramente que no. De repente había más gurisas⁸³ que no querían hacer algo y los gurises, todos copados⁸⁴ con la actividad” (DP2; GP4). Estas dinámicas, aunque no intencionadas, evidencian cómo las prácticas en Educación Física pueden abrir o limitar posibilidades de participación, aún sin la intención explícita de abordar las ‘tensiones’ de género. En este sentido, es clave analizar cómo estas prácticas revelan conflictos de género en diversos niveles: en los términos

83 La palabra "guri" en el Río de la Plata es un término coloquial que se utiliza para referirse a un niño. Se utiliza de forma muy frecuente en Uruguay y en algunas partes de Argentina. El término tiene un tono informal y cariñoso, y puede variar en su uso dependiendo del contexto. "Guri" o "gurises" refleja parte de la cultura local y la manera en que se expresan afectos y relaciones familiares o amistosas.

84 Con el término “copado” se indica que algo es adecuado o agradable. Cuando alguien está “copado” es que está a gusto con lo que está sucediendo.

generales de la propia práctica, en los aspectos institucionales que la sostienen, en los enfoques disciplinares y en las relaciones que se tejen entre los participantes en el aula. A continuación, serán exploradas estas dimensiones y sus implicancias en las prácticas profesionales de Educación Física en la escuela.

4.2.3. Los conflictos de género en las prácticas profesionales de Educación Física

Desde que la Educación Física en las escuelas primarias es obligatoria en el Uruguay⁸⁵, las clases han sido por ley compuestas por niños y niñas, es decir, a partir de una lógica mixta o también denominada “coeducativa” (Martori Subirats, 1994; Piedra *et al*, 2013). Desde ese momento, pasó a ser historia o al menos cada vez menos visible en términos formales, las clases para niños y para niñas por separado. Aquellos espacios divididos, reservados para unos u otras era algo habitual a lo largo del siglo XX, no sólo en la escuela, sino también en la formación de docentes, y en las mismas prácticas de Educación Física. Al respecto, desde la arquitectura escolar y de aquellos espacios destinados a la práctica de la actividad y cultura física, los equipamientos utilizados, y las prácticas reglamentariamente permitidas para varones y mujeres, adquirieron un fuerte componente performativo sobre los cuerpos, “generizándolos de determinada manera y no de otra” (Dogliotti, 2017, p. 202).

En la actualidad, esto puede observarse aún en muchas prácticas extraescolares, ya sean deportivas o recreativas si bien el acceso no se encuentra limitado por cuestiones de género (en espacios no regulados en términos de reglamento) se trata de prácticas que continúan masculinizando el cuerpo de los niños y feminizando el de las niñas respectivamente (Bourdieu, 1996; Kopelovich, 2017). Sin embargo, aunque en la misma clase se permita la participación conjunta de niñas y niños, con un acceso igualitario a contenidos y experiencias

⁸⁵ En el Uruguay hay Educación Física «en *stricto sensu*» en la escuela desde principios del siglo XX, en especial a partir de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física en 1911. Sin embargo, la Ley que vuelve obligatoria a la Educación Física en todas las escuelas del territorio uruguayo (Nº 18213), es de 2007 y se volvió efectiva en el 2009.

corporales sin diferenciación por características biológicas o sexuales, aún hoy persisten ciertos conflictos de género que se hacen visibles en las clases de Educación Física⁸⁶. Tras haber dejado de lado las clases para niños y las clases para niñas se continúa en muchos casos y mediante el trato diferenciado dentro de las clases produciendo y reproduciendo los mismos estereotipos de género y el mismo modelo androcéntrico. (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018). Las clases de Educación Física en el marco de las Prácticas Profesionales, no son una excepción.

Aunque no siempre es posible observar estas cuestiones de forma explícita, o bien resulta complejo para las y los docentes practicantes identificarlas, ya sea por la tensión inherente al desarrollo de sus prácticas, las implicancias de la doble observación (orientador y adscriptor) o por tratarse de sus primeras experiencias en el rol docente, aun con todos estos factores en juego, los practicantes lograron comentar algunas cuestiones interesantes al respecto. Algo que fue observado en el punto anterior es que la mayoría de las y los docentes practicantes, no visualizan sencillo incorporar algo que podría denominarse “perspectiva de género” a sus propuestas de enseñanza. Es importante destacar que los conflictos en el orden de género, pueden ser identificados sin que necesariamente tengan que ver con la forma desigual en la que se relaciona cierto grupo de personas o con ciertos casos de violencia explícita, sino tiene que ver también, con ciertos cuestionamientos, abordajes o problemas que surjan a la hora de pensar o problematizar algún elemento de los que se cree que está acabado, que aparentemente no deja lugar a duda y sobre todo, no hay margen de actuación o abordaje desde las prácticas de enseñanza -en este caso- de la Educación Física.

86 En esa misma línea algunos autores plantean que lo mixto no necesariamente configura escenarios coeducativos. Mientras que lo mixto alude a juntar en un mismo espacio niños y niñas, la noción de coeducativo hace referencia a aquellos espacios en los que voluntaria o explícitamente se enfrentan situaciones de desigualdad de género. Para más sobre los espacios o prácticas coeducativas, ver Piedra *et al* (2013).

En ese orden, algo que ha suscitado controversias en tiempos recientes es la cuestión del lenguaje.⁸⁷ Esta estructura dinámica, compleja, polémica y subversiva en muchos casos, en términos de género, sin duda ha estado en el foco de la discusión. Su expresión más evidente puede ser la relativa al lenguaje inclusivo. Sin embargo, también se manifiesta en sus configuraciones en términos de discurso, en cómo se dan las comunicaciones con las demás personas, cómo mencionar y visibilizar al Otro⁸⁸, y cómo, a partir de eso, configurarse discursivamente a sí mismo o a sí misma. A partir de esto, el lenguaje como algo multifacético, que actúa como nexo articulador de las relaciones entre las personas, que se construye diariamente mediante la *praxis* social, que dan forma junto con la percepción y la acción al sentido de las cosas (Merleau-Ponty, 1993) que fluye y se adapta según elementos históricos, políticos y por tanto culturales, fue revisado de forma colectiva con las y los docentes practicantes y también observado posteriormente en sus clases.

Uno de los puntos de partida fue la consulta sobre la forma a partir de la cual se dirigían a las niñas y los niños en sus clases. Sobre esto, la mayoría de las y los docentes, mencionaron dirigirse a los niños y las niñas utilizando el masculino genérico, mediante expresiones tales como “todos”, “gurises” y “chicos”. Si bien la mayoría reconoció que esto resulta una norma establecida y que forma parte del pasado, varios y varias docentes afirmaron que en espacios como la educación todavía hay una fuerte resistencia a la transformación, algo fácilmente identificado y que resulta complejo pensar estrategias de abordaje y modificación. Al mismo

87 No sólo en el Uruguay. En la región y en occidente la cuestión del lenguaje y en particular del uso del lenguaje inclusivo; con la “e” como forma de no reducir el término a femenino o masculino y al mismo mencionar ambas identidades u otras en las palabras mencionadas. Tal es el caso de *niñes*, *todes*, *les*; si bien su uso no está avalado por la Real Academia Española, es frecuente escucharlo en los más diversos ámbitos como forma reivindicativa del uso del lenguaje.

88 El Otro, resulta ese espacio simbólico crucial para la constitución del sujeto; incluye el lenguaje, las normas sociales y las relaciones entre los sujetos. El "Otro" no es solo un referente externo, sino que también resulta una instancia fundamental en la construcción del “yo”, es decir, en la formación de la subjetividad. Este concepto permite entender cómo el deseo del sujeto se relaciona con lo que se considera normativo o aceptable en su contexto social, al mismo tiempo que puede ser visto como un espacio de alteridad, donde lo diferente y lo excluido pueden encontrar una voz. Para más información sobre el concepto del Otro, ver Crisorio, 2014; 2016.

tiempo, algunas de ellas -fue algo especialmente mencionado por las docentes mujeres- se mostraron conscientes en torno a la necesidad de cambiar el lenguaje o al menos intentarlo, como una señal hacia la inclusión. Una de las docentes señaló inicialmente que “no se incluye lo que no se nombra” (DP1; GP1), destacando que el lenguaje inclusivo busca visibilizar aquello que el uso del masculino universal —con el sujeto ‘él’— tiende a dejar fuera. Sin embargo, luego señaló que esta práctica también podría implicar una nueva forma de subordinación de las mujeres frente a otras identidades. La docente, quien se identificó con el ‘abolicionismo del género’⁸⁹, se mostró crítica hacia el uso de la letra ‘e’ como intento de generalización inclusiva, pues considera que esto resulta en otra forma de exclusión para las mujeres. Expresó que “incluir eso en un discurso es aceptar una perspectiva en torno al género. Es legitimar eso” (DP1; GP1).

Sin embargo, la docente agregó con el pasar de los minutos que otras formas de inclusión mediante el lenguaje podría ir en la dirección del uso de todos y todas, sin dejar de reconocer que los cambios resultan complejos, lentos y requiere de mucho esfuerzo. “Bueno, es un trabajo consciente. ¿No? Porque no es lo que nos educaron desde un principio, o sea, incluir literalmente a las mujeres en el discurso. Siempre fue “todos” “gurises” “chicos”, siempre se generalizó en masculino” (DP1; GP1). Son claras las referencias en ese caso, al universal masculino (Segato, 2010) en tanto norma establecida -también para el caso del lenguaje; sobre todo para el caso del lenguaje- y todo intento de modificación debe ser intencional, de no existir esfuerzo por su modificación, por la alteración de ese orden, de ese *statu quo*, espacios tales como la educación, se muestran inalterables. También fue posible observar ciertas referencias en esa misma línea a esfuerzos por mencionar a “otras identidades”. A partir de

89 La corriente feminista abolicionista de género sostiene que el género es una construcción social que institucionaliza desigualdades, subordinando especialmente a las mujeres y otras identidades no hegemónicas bajo el patriarcado. Esta postura critica la idea de “identidades de género” como categorías legítimas, proponiendo, en cambio, la abolición de los roles y normas de género, que consideran opresivos.

esto, puede identificarse cierta expresión de necesidad por parte de las docentes, de adecuar las formas en las cuales se dirigen a otras personas, mencionando cierta necesidad de cambio. Por su parte, otro de los docentes mencionó que incorporar cambios en el uso del lenguaje no necesariamente implica una verdadera inclusión. El argumento utilizado fue que el “Castellano es así, o sea, capaz que obviamente todo cambia, todo evoluciona, pero creo que no lastima a nadie y no excluye a nadie cuando vos decis todos” (DP1; GP2). El docente señaló que comenzar a utilizar expresiones propias del lenguaje inclusivo sería como ‘aprender a hablar’ y que en términos de exclusión o inclusión, hay otras acciones que resultan más significativas que las relacionadas al lenguaje. Su compañero, argumentó en una dirección similar y que su intento por incluir a todos y todas, pasó por brindar espacios de calidad a cada uno de los participantes de sus clases y brindar espacios “para que se exprese como él quisiera” (DP2; GP2).

Las docentes de otra unidad de práctica, hicieron referencia a lo generacional, sin pretender justificar la exclusión en términos del lenguaje, sino admitiendo la facilidad o dificultad para *in-corporar* estos cambios a su manejo cotidiano de los vínculos con las demás personas; “(...) incluso tengo una compañera que es como re *obse* de decir “niños y niñas”; tiene diez años menos que yo. Entonces creo que también va por ese lado y que han tenido otras cosas o tienen otras cosas” (DP1; GP3). Mientras la conversación se mantuvo en términos binarios, circuló por carriles de relativa comodidad para la mayoría de las y los docentes; sin embargo, al tensionar lo binario, emergieron los elementos más complejos desde el punto de vista del análisis. Al incorporar menciones a lo no binario, surgieron las primeras resistencias o problemáticas a la hora de pensar en su abordaje en términos 'comunicativos'. Allí se pudo observar con facilidad la resistencia al uso de ciertos términos que pretenden desarmar lo binario tales como 'chiques' o 'niñes'. “(...) osea no es que no estoy de acuerdo en incluirlos,

sino que desde el discurso ta como para mi es hombre y mujer, nada” (DP1; GP1). Se deja entrever cierta mirada profundamente binaria sobre el género que contrasta con el tono que venía sosteniéndose no sólo en la conversación con ese grupo de docentes, sino en general, la tendencia a cierta apertura que habían mostrado en general. Al mismo tiempo, otra de las docentes mencionó lo complejo que le resultaba a ella incorporar el lenguaje inclusivo en espacios compartidos con otras personas adultas ya sean docentes o no docentes. “A veces si hay otra persona que siento que me va a juzgar por utilizarlo, trato de no hacerlo” (DP2; GP3); sin embargo con niños y niñas, resultaba todo bastante más sencillo, “(...) también depende del ambiente en el que esté, pero si veo que está todo bien, siempre lo uso. Los gurises por ejemplo lo pasan por alto, como que lo tienen naturalizado” (DP2; GP3). Esta tensión observada refleja en cierta medida, una profunda resistencia que existe en la sociedad en general y en los espacios educativos en particular, en tanto posibilitadores y sujetadores -al mismo tiempo- de las transformaciones. Arroja en muchos casos una reproducción de los sentidos, estereotipos y prejuicios. A pesar de la conciencia sobre la necesidad de *in-corporar* cambios, se evidencia cierta tendencia a caer en el uso de términos masculinos por 'hábito' o 'inercia' y ciertas menciones tales como “Pero no te niego que seguramente 'he hablado mal' (...) si te pones a pensar decimos “niños, vengan”, como que es más normal. Así en masculino” (DP1; GP3), demuestran lo complejo que puede ser, efectivamente reaccionar a ciertas cuestiones preestablecidas. Por otro lado, el último de los grupos mencionó algunas cuestiones interesantes sobre el empleo del lenguaje en sus clases de Educación Física. En particular, el docente mencionaba acerca del todos, todas y todes; “y yo no me siento incluido en todes, ni en todas, pero a la vez está todo bien. (...) Me parece que ninguna de las tres abarca el resto de alguna manera, o pueden -las tres- abarcar a todas las personas con eso.” (DP1; GP4). Si bien sus comentarios fueron por el lado de evidenciar la escuela como un

espacio de resistencia a la incorporación del lenguaje inclusivo y por tanto las dificultades o incomodidades que allí sentía para usarlo, mencionó sentirlo como un posible camino hacia la inclusión desde el lenguaje de todas las identidades. Su compañera de unidad agregó al respecto “Yo personalmente como que me cuesta un montón, o sea, no? No es algo que me salga naturalmente, como que tengo que hacer un esfuerzo” (DP2; GP4). Al mismo tiempo que afirmó que es real la exclusión mediante el lenguaje de aquellas personas que no se ajustan en términos identitarios a la lógica binaria, expresó las dificultades presentadas en torno al lenguaje inclusivo. Sin embargo, se mostró crítica e interpelada sobre el tema;

No estoy tan avanzada o no tengo tan encarado ese tema, como para no errarle. Y aparte es súper sutil, porque mirá si yo me refiero de él [a un varón trans] y me dice el tipo no, o sea, entendés? No sabés, es muy sensible y muy personal. Y la verdad, no sé si algún día me acostumbraré a decir todes y hablar con la “E”. No sé, tendría que implementarlo y recontra laburarlo. No es algo que por ahora me salga natural. (DP2; GP4)

Esa docente afirmó en reiteradas ocasiones la necesidad de interpelar sus propias prácticas en clave de recursos de comunicación, pensar cómo hablarles a sus estudiantes, cómo referirse a sus compañeras y compañeros; al mismo tiempo de sentirse vulnerable frente a errores en la comunicación o en las formas sobre cómo dirigirse a las demás personas. Por último, su compañero mencionó un posible camino el cual tomar en el tema de las formas de comunicación, lo que también fue observado a lo largo de sus clases. Esto es, tratar de evitar el uso de lo que en la gramática se denominan 'artículos definidos del español' y referirse a las demás personas en tal sentido. En palabras del docente “y ta, lo otro que intencionalmente hago mucho, es hablar de “todas las personas”; como referirme a algo más genérico.” (DP1; GP4). Este tipo de reflexiones o comentarios evidencian cómo la comunicación en el aula no es un aspecto menor, sino un elemento central en la configuración de las prácticas docentes y

en este caso de las prácticas profesionales. La elección de las palabras, las formas de dirigirse a estudiantes y colegas, y la conciencia sobre los efectos del lenguaje en la enseñanza no solo revelan tensiones y desafíos, sino que también abren caminos para la construcción de una práctica más reflexiva e inclusiva. En este sentido, el modo en que las y los docentes nombran y se relacionan con sus estudiantes no es solo una cuestión lingüística, sino que se inscribe en la construcción de su identidad profesional y en la reproducción —o transformación— de los sentidos pedagógicos que estructuran la Educación Física.

CAPÍTULO 5. Consideraciones finales

En este capítulo se exponen algunas conclusiones transitorias que emergen del proceso de elaboración de la presente investigación. No se pretende ofrecer una síntesis consolidada, acabada o definitiva, sino, más bien, exponer de forma contingente los elementos clave que, junto con los marcos teóricos trabajados, permiten reflexionar sobre los principales problemas abordados a lo largo de este trabajo. Al mismo tiempo, mediante la formulación de nuevas interrogantes, se busca proyectar una continuidad y apostar a una acumulación de esfuerzos que profundicen el abordaje de estos fenómenos complejos, los cuales atraviesan y configuran cotidianamente a los ciudadanos y ciudadanas.

El desafío de investigar las prácticas profesionales en clave de género

Investigar las prácticas profesionales resultó desde el comienzo un gran desafío. En Uruguay la Educación Física y la formación docente se encuentran profundamente vinculadas. Por ese motivo, indagar en las prácticas profesionales dentro de la formación de docentes, en este caso universitaria, implicó al mismo tiempo una inmersión en la Educación Física. Inmersión en el complejo sistema de formación que se construye cada vez que un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física cruza la frontera, los límites y la ‘seguridad’ del aula universitario y se dirige al patio de la escuela. La misma se enmarca en lógicas institucionales distintas, a las que muchos estudiantes aún no están habituados, o de las que incluso se han *desacostumbrado*. Esto se debe a que las y los practicantes, este colectivo de estudiantes universitarios, ya perteneció a ese universo en su anterior pasaje escolar y al mismo tiempo, continúa perteneciendo, ya que la escuela es de algún modo el fiel reflejo de la cosa social en dónde se enclava. Reflejo particular, ya que produce al mismo tiempo que representa de modo especial los sentidos y representaciones de

una localidad, un departamento, un país e inclusive una región, en dónde con algunas diferencias, se comparten tradiciones y rituales. Asimismo, pretender indagar en los estereotipos y las prácticas desiguales que se dan a la interna de la escuela, sin observar de cerca el fenómeno de la Educación Física, es al menos insuficiente. Si algo ha quedado en el centro de la discusión, es el modo a partir del que la Educación Física ha contribuido discursivamente a la construcción generizada de los cuerpos de quienes han transcurrido por sus prácticas.

La escuela como espacio atravesado por estructuras o rituales sociales *generificados*, la Educación Física como vehículo

La escuela, ese espacio, territorio y mecanismo de desarrollo de sujetos y sociedades, se encuentra fuertemente atravesada por estructuras idiosincráticas, rituales y prácticas que la construyen y reconstruyen cotidianamente a partir de ideas preexistentes que dan lugar a nuevas formas de accionar, técnicas de habitar y pedagogías que actúan y moldean los sentidos de quienes -al mismo tiempo- la constituyen. La Educación Física -disputada y compleja disciplina, campo de saberes -relegados- de la cultura corporal, pedagogía del tiempo y el movimiento de quienes asisten a la escuela- ha sido uno de sus motores modernos por excelencia. Como ha podido observarse, en la Educación Física se ha depositado mucho del impulso civilizatorio, que junto a otras estructuras estatales, contribuyeron a la *incorporación* de sentidos y normas de comportamiento determinadas, alineadas con una moral de época. Esta contribución se da a lo largo de la historia a partir de determinados patrones que, con algunas transformaciones y a pesar del paso del tiempo, se conservan dentro de su forma básica. Así, la Educación Física configura un espacio donde, al mismo tiempo que se liberan, estereotípicamente, tensiones y energías acumuladas durante el ‘encierro’ que supone

el salón de clase, se aprenden y reproducen las formas ideales de ser niñas o niños, en coherencia con los mandatos socioculturales y educativos de cada momento histórico. Dicho de otro modo, la Educación Física se ha encargado a lo largo del tiempo de la “domesticación” del cuerpo en movimiento, en términos necesarios para la incorporación de los sujetos escolares, de forma funcional, a la vida en sociedad.

El potencial crítico de las Prácticas Profesionales ¿Producción o reproducción de sentidos?

Las prácticas profesionales de formación configuran momentos trascendentales en la vida universitaria de los futuros profesionales en general y, en particular, en la de las y los futuros licenciados en Educación Física. Al mismo tiempo, debido a su estructura y sus implicancias, las prácticas se transforman en construcciones complejas con múltiples sentidos y representaciones, tanto para quienes las transitan siendo estudiantes-docentes practicantes, como para quienes las orientan o para quienes reciben de ellas conocimientos y saberes propios de la disciplina, como los sujetos escolares. Al indagar en estos sentidos es posible percibir cómo la práctica profesional puede al mismo tiempo, por un lado reproducir muchas de las representaciones que las y los estudiantes han internalizado en sus trayectorias educativas—pedagogizando, por ejemplo, ciertos estereotipos y prácticas hegemónicas de género—, y por otro, contener un potencial crítico. Este potencial, aunque muchas veces se expresa de forma implícita en sus clases, también puede generar transformaciones en el rol docente y, por lo tanto, en la identidad de quienes la transitan como practicantes.

5.1. Las prácticas profesionales de Educación Física en la escuela: sistema complejo de formación. Practicantes entre la lógica estudiantil y construcción identitaria docente

En primer lugar, es posible identificar a partir de los relatos de las y los estudiantes que las prácticas profesionales representan, como fue mencionado a lo largo de toda la investigación, un punto de inflexión en su proceso formativo, ya que configuran un espacio de tránsito entre un tipo de formación teórica o de corte academicista y el ejercicio docente. En esta instancia, el encuentro con la realidad escolar aparece como una prueba de fuego que desafía las expectativas previas y pone en cuestión la suficiencia de los saberes adquiridos en la institución formadora. De los relatos y las conversaciones sostenidas con los grupos de practicantes emerge una cuestión central. Las y los practicantes oscilan entre su condición de estudiantes y su incipiente rol docente, en una tensión constante que moldea su práctica e identidad profesional.

Así, la experiencia *práctica* es percibida no sólo como una oportunidad para aplicar conocimientos, sino como el ámbito en el que realmente se forja la identidad docente. Esto resultó fundamental, ya que dio cuenta de un elemento central en el potencial de la práctica profesional como espacio constructor de la identidad profesional -docente en este caso-. Este proceso identitario, sin embargo, no se desarrolla en el vacío, sino en estrecha interacción con las miradas y valoraciones de otros sujetos: niñas y niños escolares, docentes orientadores u adscriptores, otras u otros practicantes. En ese sentido, la práctica profesional, en tanto experiencia situada, activa procesos de reconocimiento y validación en los que la identidad docente se constituye también a partir de cómo se es mirado y valorado por el entorno. En particular, para algunos varones, la masculinidad aparece como una dimensión que debe ser constantemente puesta a prueba, especialmente en relación con sus pares, quienes ofician de público y testigos de una performance que no sólo implica “actuar como docente”, sino

también “actuar como varón”. Esta escena no es exclusiva de los varones: también puede reconocerse la exigencia de encarnar ciertas imágenes de feminidad en quienes se perciben o son leídas como mujeres. En ese sentido, la práctica docente se vuelve una puesta en escena que, aun sin adherir necesariamente a modelos hegemónicos, implica la adopción o *in-corporación* de ciertos códigos, gestos y maneras de habitar el cuerpo y la palabra. Se trata de una *performance* que, lejos de ser neutral, activa mecanismos de adecuación y, en muchos casos, de represión de intereses, sensibilidades o expresiones personales que no encajan en los moldes del rol docente esperado.

Esta *performance*, aunque formadora, no está exenta de tensiones y contradicciones. Por un lado, la práctica es vista como un espacio de aprendizaje genuino y situado, en el que se despliegan saberes prácticos que los estudiantes consideran fundamentales para su formación. Por otro lado, existe una percepción generalizada de que estos saberes son diferentes -e incluso opuestos- a los trabajados en el resto de la formación de grado, percibidos como teóricos, lo que refuerza la clásica dicotomía entre teoría y práctica. En este contexto, el sentido otorgado a la práctica profesional se orienta más hacia la experimentación y adaptación a la realidad escolar que a la integración crítica de conocimientos previos.

Asimismo, la práctica profesional no solo implica la apropiación de instrumentos o saberes del orden didáctico (si fuera posible tal cosa), sino que también interviene, como fue mencionado anteriormente, en la configuración de la identidad docente y en la *in-corporación* de ciertas estructuras sociales. Las y los practicantes enfrentan dinámicas institucionales que regulan su accionar y que, en algunos casos, restringen su agencia. La relación con el equipo de adscripción/ orientación y con las estructuras de supervisión, genera un margen de tensión entre la necesidad de ajustarse a expectativas externas y el deseo de experimentar estrategias propias. En este sentido, la práctica se convierte en un espacio de constante negociación entre

autonomía y control, donde los condicionamientos institucionales y las desigualdades estructurales adquieren un peso significativo.

Un hallazgo central radica en la forma en que las prácticas profesionales reproducen y refuerzan normativas de género dentro de la Educación Física escolar. Los relatos evidencian que ciertos temas, como la violencia de género o las desigualdades entre estudiantes, son difícilmente abordados en el aula, ya sea por falta de herramientas o por la influencia de estructuras institucionales que minimizan su relevancia. Un ejemplo de ello radica en la percepción de tales situaciones por parte de las y los practicantes, esto responde muchas veces a la *in-corporación* de este tipo de estructuras. Mientras que algunas practicantes mujeres mencionan haber sido testigos de situaciones de inequidad, violencias y reproducción de prácticas estereotipadas de género, reflejando incomodidad ante estas situaciones, la gran mayoría de los practicantes varones que formaron parte del proceso investigativo no reconocen estas problemáticas en sus experiencias.

Por su parte la vestimenta y su regulación emergen como un elemento clave en la reproducción de normativas de género dentro del espacio escolar. Los comentarios sobre los códigos de vestimenta, ponen en evidencia cómo la Educación Física no solo evalúa el desempeño motor, sino que mediante diversos mecanismos, continúa también disciplinando al cuerpo y reforzando de diferentes formas códigos de feminidad y masculinidad socialmente esperados. En este sentido, la práctica profesional se presenta como un espacio de aprendizaje en el que las y los practicantes no solo internalizan saberes pedagógicos o didácticos propios de la Educación Física, sino que también participan en la reproducción (o en algunos casos, problematización) de normas de género, al mismo tiempo que internalizan cierta forma de abordar, discutir o interpelar las situaciones a partir de dichas normas, configurándose así las prácticas como una -más- pedagogía de género, (cuestión que será vista en el siguiente

apartado). Estas configuraciones a partir de un elemento emergente como los códigos de vestimenta, reflejan de forma bastante clara, de qué modo funcionan y la fuerza o potencia que conservan los reglamentos sociales “no escritos”. Es decir, normativas o circulares que muchas veces en sus procesos de aplicación o reglamentación son interpretados de forma sesgada o errónea -en el mejor de los casos- voluntaria o involuntariamente, generando o forzando determinados modos de actuar que responden a intereses particulares y en algunos casos terminan -inclusive- alterando la propia norma.

Estos hallazgos muestran que las prácticas profesionales no son solo un espacio de adquisición de habilidades docentes, sino que también operan como un dispositivo de socialización donde las y los estudiantes negocian, reproducen o resisten ciertas estructuras preexistentes. La tensión entre aprendizaje, identidad docente y normas de género en este contexto resulta central para comprender cómo se configura la práctica profesional en Educación Física y qué efectos tiene sobre las subjetividades de quienes la transitan.

5.2. Las prácticas profesionales de Educación Física en la escuela: pedagogías del género

El análisis de las narrativas de las y los practicantes y de los registros de las observaciones, evidencia la relevancia del género en la construcción de la identidad docente y en el desarrollo de las Prácticas Profesionales de Educación Física. En este apartado, se expresan algunas dimensiones fundamentales identificadas para el caso de la investigación, en las que el género opera como un eje estructurante de la experiencia formativa y de la enseñanza en la escuela o, dicho de otro modo, cómo el género se convierte en un objeto de pedagogización en las prácticas profesionales de Educación Física.

Algo que fue identificado a lo largo de la investigación es que las trayectorias escolares de los y las docentes practicantes influyen en la construcción de su identidad profesional. Al mismo

tiempo en clave identitaria, se evidencia en sus relatos cómo la escuela, en tanto institución socializadora, ha sido un espacio de reproducción de normas de género que impactaron en sus experiencias personales y formativas. La configuración del género en el contexto escolar no solo afecta la identidad de los futuros docentes, sino que también incide en sus prácticas pedagógicas y en su manera de interpretar su rol docente en la Educación Física.

Los discursos de los practicantes reflejan la persistencia, en el ámbito escolar en general y en las prácticas profesionales en particular, de estructuras institucionales y pedagógicas que se resisten al cambio. Estas estructuras se manifiestan, por ejemplo, en la reproducción de roles tradicionales de género, en la jerarquización de saberes corporales y en la escasa apertura a propuestas pedagógicas que cuestionen el modelo hegemónico de la Educación Física. La división sexual del trabajo o la feminización del rol de *la maestra* son solo algunos ejemplos de ello. Si bien la Educación Física ha sido históricamente un campo dominado por varones, se observa que las normas de género internalizadas por los practicantes provienen tanto de su formación profesional como de experiencias personales previas. Estas configuraciones, entre otras cuestiones, influyen en la manera en que piensan y construyen profesionalmente la relación entre el cuerpo, la disciplina y la enseñanza.

Dichas configuraciones no se producen en un único espacio institucional. La complejidad del propio sistema de formación, estructurada en clave de alternancia entre dos instituciones, conlleva lógicas y gramáticas diferentes: la escolar y la universitaria. Esto implica para las y los practicantes habitar ambos espacios, lo que tensiona y complejiza la construcción de sentidos en torno al género. En la escuela, es sabido que los discursos suelen estar más anclados a estructuras tradicionales, mientras que en el ámbito universitario, como fue observado, emergen enfoques más críticos o teóricos, que no siempre se encuentran articulados con la lógica escolar. Estas distancias, reflejan interrogantes a la hora de construir

un lenguaje crítico que sea compartido o comprensible en ambos espacios. En este sentido, resulta pertinente preguntarse: ¿cuál es el lenguaje de género de la Educación Física? ¿Existe una forma particular de nombrar, clasificar o intervenir sobre los cuerpos desde esta disciplina? ¿Qué rol juegan las prácticas profesionales en Educación Física como articuladoras de ambos espacios? Estas preguntas abren un campo fértil para pensar no solo las continuidades entre formación y práctica, sino también los desajustes y fricciones que se producen cuando el discurso académico, tanto universitario como no universitario, intenta inscribirse en el entramado de la escuela.

Asimismo, los hallazgos reflejan cierto consenso entre los y las docentes practicantes en el reconocimiento del cuerpo como un producto social que excede la frontera delimitada por la biología y la medicina. Desde esa lógica, es posible observar algunos rasgos los cuales dan cuenta de cómo el género se *in-corpora* a través de hábitos, gestos y posturas que reproducen o desafían normas establecidas. En ese marco, las relaciones entre *habitus* y *hexis* resultaron centrales para comprender cómo las prácticas profesionales pueden operar como espacios de resistencia o de reproducción de normas de género.

Sobre los conocimientos previos en torno a categorías centrales para los intereses de la investigación, tales como sexo o género, existieron varias referencias. En los relatos, se identifican algunas posturas que entienden al género como una “carga biológica”, mientras que otras enfatizan su carácter social y cultural. Además, algunos docentes destacan la influencia de las normas sociales en la percepción del género, lo que demuestra una tensión entre explicaciones esencialistas y construccionistas dentro del campo de la Educación Física. En esa dirección, muchos de los y las docentes practicantes enfatizaron el papel de la educación en la internalización de roles y estereotipos de género, así como la presión social para ajustarse a normas preestablecidas. Allí, la Educación Física escolar aparece como un

espacio donde estas normas pueden ser reforzadas o, en algunos casos, desafiadas por los docentes practicantes.

Tal y como fue observado, las y los practicantes que participaron en esta investigación provenían de dos planes de estudio distintos: 2004 y 2017. Mientras que el primero incluía una asignatura específica denominada Sexología, el segundo no contempla una formación sistemática en torno a género, sexualidades, violencias o diferencias sexo-genéricas, quedando estos contenidos supeditados a la iniciativa particular de cada docente en diversas asignaturas. Sin embargo, esta diferencia curricular no se tradujo en contrastes significativos en los relatos analizados ni en las observaciones de las prácticas. Es decir, no fue posible identificar efectos claramente diferenciadores entre quienes cursaron uno u otro plan en cuanto a sus formas de problematizar el género o su manera de intervenir pedagógicamente en relación a estas cuestiones. En cambio, sí se observaron diferencias más marcadas en aquellas practicantes - principalmente mujeres- que participaban activamente en movimientos sociales organizados. En estos casos, se hacía más evidente una mirada crítica y comprometida con las temáticas de género, una mayor disposición a cuestionar las normativas escolares y disciplinarias, y una búsqueda consciente por incorporar perspectivas más inclusivas y reflexivas en su propuesta pedagógica. Este elemento sugiere que las experiencias políticas y sociales por fuera del dispositivo formativo formal pueden incidir de manera más significativa que los contenidos curriculares en la construcción de una sensibilidad crítica frente a las desigualdades de género en el ámbito educativo. Esto refuerza la necesidad de considerar la práctica profesional como un proceso que desborda lo curricular y se entrelaza con las trayectorias políticas y sociales de las y los practicantes.

Las normas de género, por su parte, no solo inciden en la construcción de la identidad profesional, sino también en la expresión personal de los y las practicantes. Algunos docentes

reconocen que dichas normativas pueden generar formas de auto-convencimiento que restringen la manifestación de su identidad en toda su complejidad. En particular, se alude al “bombardeo” de expectativas de género como un obstáculo para el desarrollo de una práctica profesional más auténtica, con un potencial inclusivo real y, al mismo tiempo, más reflexiva en sus abordajes. Este condicionamiento incide directamente en la capacidad de problematizar ciertas conductas y de atravesar la enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva de género.

Los hallazgos muestran que la Educación Física no solo reproduce discursos de género, sino que también muchas veces los *in-corpora* mediante las prácticas, tanto en el cuerpo docente, como en las y los estudiantes. Se evidencia una tensión entre las intenciones pedagógicas de los practicantes y las normas corporales preexistentes en las clases. En muchos casos, la construcción del cuerpo en la escuela sigue anclada a modelos androcéntricos y binarios, lo que dificulta la implementación de una perspectiva de género inclusiva.

Los discursos de los practicantes revelan la persistencia de estereotipos de género en la Educación Física escolar. Se observan diferencias en la asignación de roles y tareas según el sexo de las o los estudiantes, así como normativas implícitas sobre la corporalidad y el desempeño físico. Un ejemplo de ello resultó el ejercicio de monitoreo u observación recibido por parte de las y los practicantes. Mientras que las clases de las practicantes mujeres eran observadas atentamente y con una gran cantidad de devoluciones o comentarios por parte del equipo orientador/adscriptor, las clases llevadas a cabo por los practicantes varones prácticamente no recibían comentarios, e inclusive, a lo largo de las clases el mismo equipo orientador tenía una postura que las practicantes reconocían como “descontracturada”. Esto puede reflejar cierta presencia, aunque implícita o escondida, de una mirada estereotipada que toma a *las* mujeres como personas que requieren “ayuda” o “protección”. En contextos

educativos mixtos esto reviste gran importancia y conlleva efectos marcados en la percepción estereotipada de las prácticas llevadas a cabo por unos u otras practicantes, lo que a su vez, puede incidir en la construcción de las identidades docentes.

Por otro lado, aunque algunos de los o las practicantes afirmaron que intentan desafiar estas normas, encuentran dificultades. Muchas veces estas dificultades radican en la imposibilidad de encontrar espacios propicios para problematizar (ya sea sus clases como estudiantes o en sus clases como docentes) o abordar emergentes que ocurren durante las clases. Si bien esto es tomado con naturalidad por algunos de los practicantes, otras atribuyen una intencionalidad de no-abordaje de las situaciones como forma de evitar posibles conflictos al respecto. Es importante observar que a pesar de las lógicas mixtas existentes en la Educación Física, persisten formas de segregación simbólica en la Educación Física escolar. Los practicantes manifestaron en varias ocasiones dificultades para reconocer y abordar los conflictos de género en sus clases, en parte debido a su falta de formación en la temática. En ese sentido, uno de los ámbitos de mayores disputas y discrepancias es el del lenguaje: mientras algunas docentes expresan intenciones por incorporar el lenguaje inclusivo, otros practicantes lo consideran innecesario o inclusive problemático. Al mismo tiempo, la resistencia al uso del lenguaje inclusivo es mayor cuando se tensionan las categorías binarias. Esto puede reflejar de algún modo la persistencia de una visión tradicional sobre la identidad y el género en la Educación Física.

En suma, las prácticas profesionales de Educación Física no solo constituyen una instancia de formación docente, sino que operan como una pedagogía del género en múltiples planos. En ellas, el género se enseña, se aprende y se disputa, tanto en los discursos como en los cuerpos y sus movimientos, en los gestos, en los silencios y en las intervenciones. Esta pedagogía no siempre es explícita ni intencionada, pero atraviesa la experiencia formativa al entrelazarse

con normas sociales, trayectorias escolares previas, saberes disciplinares y posicionamientos políticos. Así, las prácticas profesionales no solo permiten formar docentes, sino que también constituyen un escenario en el que se (re)producen, se negocian o se desafían las normas de género que estructuran la enseñanza de la Educación Física en la escuela.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué condiciones institucionales, pedagógicas y políticas podrían favorecer una formación docente más crítica respecto a estas pedagogías del género? ¿Qué transformaciones serían necesarias para que las prácticas profesionales no solo reproduzcan, sino también tensionen activamente las normas de género en la Educación Física escolar? Interrogantes como estos invitan a seguir pensando la formación en Educación Física, en este caso formación docente, no solo como una serie de procesos técnico/disciplinares, sino como un campo de disputa en el que se define qué prácticas corporales son culturalmente relevantes de ser enseñadas, cómo enseñarlas y desde qué marcos se habilitan otros modos posibles de habitar las prácticas docentes.

REFERENCIAS

- Altmann, H., Ayoub, E., & Amaral, S. C. F. (2011). Gênero na prática docente em educação física: "meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar"?. *Revista estudos feministas*, 19, 491-501.
- Álvarez, L. M., Gómez, R., Aisenstein, Á., Bracht, V., Braiuka, S., Brooker, R., & Tinning, R. (2019). La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza (Vol. 58). Miño y Dávila.
- Alvariñas-Villaverde, M., & Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(4), 154-163.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las "prácticas de formación" en el proceso de socialización profesional. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. UBA, año v, n.º 9. Buenos Aires: Miño y Dávila, 20-31.
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. Época, 5(5).
- Achugar, H., & Caetano, G. (1992). *Identidad uruguaya: mito, crisis o afirmación?*. Ediciones Trilce.
- Avalo, C.; Coronel, G. (2015). Prácticas profesionales del profesor de Educación Física ¿Trabajo, oficio o profesión?. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires-Madrid: Losada.
- Bagnara, I., Fensterseifer, P., Rozengardt, R. (2021). *Educación Física escolar. Política, currículum y didáctica*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espíritu Guerrero Editor.

- Bagnara, I. C., & Fensterseifer, P. E. (2016). Educação física escolar: reflexões acerca de sua especificidade. *Salão Do Conhecimento*, 2(2).
- Barrán, J. P. (1990). Historia de la sensibilidad en el Uruguay: el disciplinamiento (1860-1920) (Vol. 2). Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrera, M., & Hinojosa, C. (2020). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*.
- Battyány, K., Cabrera, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., Rojo, V., Alesina, L. and Bertoni, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales - Apuntes para un curso inicial. 1st ed. Montevideo, Uruguay.
- Behares, L. E. (2017). Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción ya sus relaciones. *Didáskomai-Revista del Instituto de Educación*, (6).
- Berriolo Balay, F., & Galak, E. (2023). Escuela y escolarización de los cuerpos en la formación superior: Un análisis de las prácticas profesionales de Educación Física (UDELAR) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.
- Bourdieu, P. (1992). Loïc JD wacquant. An Invitation to Reflexive Sociology, 94-115.
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de Estudios de Género, La Ventana E-* ISSN: 2448-7724, (3), 1-95.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta educativa*, 19(9), 4-18.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (2001). La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza (pp. 15-85). Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (2007) *El Sentido Práctico*. Madrid: Siglo XXI. p. todas.

- Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. Revista Didáskomai, 2, 93-105.
- Butler, J., & Trouble, G. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. Gender trouble, 3(1), 3-17.
- Butler, J. (2007). El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Paidós.
- Caetano, G. y Geymonat, R. (1997). La secularización uruguaya (1859-1919). Catolicismo y privatización de lo religioso. Montevideo: Taurus.
- Camarero, L. D. A. (2016). Entre el bronce y el tambor: mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual. CSIC, Comisión Sectorial de la Investigación Científica, Universidad de la República.
- Camacho, Á. S. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. Revista de educación, 331, 577-613.
- CODICEN; ANEP; CEIP (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Tercera Edición. Montevideo. P. 235-246.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171.
- Correa Guerra, s. f. Escuela 5. Ensayo para la Licenciatura en Turismo, CURE.
- Clark, S., & Paechter, C. (2007). Why can't girls play football?: gender dynamics and the playground. Sport, Education and Society, 12, 261-276.
- CPEF (1956). Plan 1956. Montevideo: CNEF.
- Crisorio, R., & Giles, M. (2009). Estudios críticos de educación física. Colección Textos Básicos. La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. L., Rocha Bidegain, Á. L., & Lescano, A. A. (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. Series: Libros de Cátedra.

- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía.
- De Oliveira, M. A. T., & Vaz, A. F. (2010). Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas. *Educación Física y Deporte*, 29(2), 227-234.
- Díaz Crespo, B. (2003). Los libros de texto como instrumentos de deportivización del currículo real de Educación Física. *Revista Lecturas: Educación Física y deportes*, Buenos Aires, año 8, n°56.
- Dogliotti, P. (2012). Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948) [Udelar. CSE].
- Dussel, I. (2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. Trabajo presentado en la X Jornada LOGSE La escuela y sus agentes ante la exclusión social, Granada, España.
- D'ambrosio Camarero, L. (2016). Entre el Bronce y el Tambor. Mitos y narrativas identitarias de la nación en la escuela uruguaya actual.
- Elzaurdia et al., 2024
- Fensterseifer, P. E., Gomes, I. M., da Silva, S. P., de Almeida, F. Q., & Bracht, V. (2020). Práticas corporais e educação física: reflexões contemporâneas. *Humanidades & Inovação*, 7(10), 9-23.
- Galak, E. (2010). Habitus y cuerpo en Pierre Bourdieu. ¿Historia, naturaleza, política, arqueología, genealogía?. En *Actas*. UNLP. FAHCE. Departamento de Sociología.
- Gamboa, R. (2024). Reflexiones del profesorado en formación de Educación Física en Chile. Una visión sobre los estereotipos de género, sexismo y construcción de la masculinidad hegemónica *Retos*, 55, 35-46
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

- Goellner, S. V. (2008). *“As mulheres fortes são aquelas que fazem uma raça forte”*: esporte, eugenia e nacionalismo no Brasil no início do século XX. *Recorde: revista de história do esporte*. Rio de Janeiro. Vol. 1, n. 1 (jun. 2008), p. 1-28.
- Gómez, R. (2002). Género y didáctica de la educación física. Subjetividad y cuerpo propio en la infancia. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*. Año 8, n°47
- González Pascual, M. (2005) . ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar. Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol.5 (18) p.77-88.
- Gómez, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (coordinadores). *La Educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Guber, R. (2004[1991]). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires.
- Habermas, J. (1993). *Historia y crítica de la opinión pública*, México, REI, 1989. *Teoría de la acción comunicativa*, México, REI.
- Instituto Superior de Educación Física (1966). *Plan de estudios 1966*. Montevideo: CNEF.
- Instituto Superior de Educación Física (1974). *Plan de estudios 1974*. Montevideo: CNEF.
- Instituto Superior de Educación Física (1981). *Plan de estudios 1981*. Montevideo: CNEF.
- Instituto Superior de Educación Física (1981). *Plan de estudios 1992*. Montevideo.
- Instituto Superior de Educación Física (2004a). *Plan de Estudios 2004*.
- Instituto Superior de Educación Física (2017) *Plan de Estudios 2017*.

- Instituto Superior de Educación Física (2017). *Programa práctica profesional II comunitaria*.
<https://isef.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2022/07/Programa-Practica-Profesional-II-Comunitaria.pdf>
- Iza, D. F. V., & Souza Neto, S. D. (2011). Prática de ensino e estágio na formação de professores.
- Iza, D. F. V., & de Souza Neto, S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 111-124.
- Jiménez, R. G., Chihuailaf, L., & Castillo, C. M. (2024). Reflexiones del profesorado en formación de Educación Física en Chile: Una visión sobre los estereotipos de género, sexismo y construcción de la masculinidad hegemónica. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (55), 35-46.
- Kopelovich, P. (2017). Educación física y escuela secundaria: sentidos y prácticas en torno a la enseñanza de la asignatura en un colegio de la provincia de Buenos Aires (Argentina). Tesis de posgrado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. En Memoria Académica.
- Lamas Encabo, M. C. (1996). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação* (pp. 14-56). Petrópolis: vozes.
- Louro, G. L. (2000). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Louro, G. L. (2006). *Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*. *Educação em revista*, (46), 201-218.
- Martori Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista iberoamericana de educación*, 6, 49-78.
- Martínez, M. (2010). La profesión docente: responsabilidad y compromiso.
- Martínez, A. (2015). Apuntes sobre el cuerpo en el pensamiento de Judith Butler. Aportes del psicoanálisis en la teoría queer. *Affectio Societatis*, 12 (23), 1-16. En Memoria Académica

- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017. v.6, n.2, p. 49-62. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Muiño Orlando, J., Risso, A., & Seré, C. (2017). La investigación en la formación en Educación Física en Uruguay. In XII Congreso Argentino y VII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 2017).
- Muñiz, M. S., Pastorino, I., & Lugano, M. O. (2016). La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física. *InterCambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(2), 121-126.
- Nancy, J. L. (2014) *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La Cebra.
- Pastorino, Isabel. (2015). La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF. Maestría. Universidad de la República - Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Pérez-Enseñat, A., & Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 38.
- Piedra, J.; Pérez, R.; Latorre, Á.; Quiñones, C. (2013). *Gender and Physical Education. Coeducative best practices analysis*. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 17. 221-241.

- Rocha, C. 2015 (2015) Violencia heteronormativa hacia personas trans en instituciones educativas en Uruguay. *Temas de Educación*. Vol. 21, Núm. 1, pp 47 – 76. Universidad La Serena, Coquimbo, Chile. ISSN: 0716-7423.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876–1939). (Tesis de Maestría inédita). *Universidad de la República, Montevideo, Uruguay*.
- Roveran, L.; Altmann, H. (2016). *Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(2),163-170. [fecha de Consulta 15 de Enero de 2021]. ISSN: 0101-3289.
- Ruggiano, Gianfranco (2011) Una reflexión en torno a la noción de “Área de conocimiento corporal” [En ANEP. Revista “Hacer Escuela...Miradas Docentes desde la Educación Física. Año 1, N° 1 .]
- Sánchez, M. A. G., Andunce, P. M., Torres, C. H., Díaz, H. V., Hernández, A. A., & Guerrero, M. H. (2022). Competencias que precisan estudiantes de educación física en la práctica profesional: representaciones desde la experiencia de profesores mentores del sistema escolar chileno. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 731-742.
- Sánchez-Alvarez, I., Rodríguez-Menéndez, C., & García-Pérez, O. (2019). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades (Physical Education in primary education: space for the construction of masculinity and femininity). *Retos*, 38(38), 143-150.
- Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.
- Sicilia Camacho, Á. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de educación*, 331, 577-613.

- Silva, H.; Gaspar, M. (2018). *Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.
- Silva, E. M. D., Wenzel, I., Alvarez Seara, J. M., & Scharagrodsky, P. A. (2020). *Políticas Públicas de Gênero para a Educação e a Educação Física no Brasil, na Argentina e no Uruguai*. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), 145-145.
- Scharagrodsky, P. (2001) Materialidad del texto, textualidad del libro. [En línea] *Educación Física y Ciencia*, 5.
- Scharagrodsky, P. (2003) “En la Educación Física queda mucho ‘género’ por cortar” en *Educación Física y Ciencia* año 6, pp. 103-127. FAHCE. P. Todas.
- Scharagrodsky, P. (2004). Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n.121, p 59-76. P. Todas.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la Escuela. Programa de capacitación multimedial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. P. Todas.
- Scharagrodsky, P. (2019). Enseñanzas, cuerpos, géneros y sexualidades. En Romero, C. (Comp.). (2014). *Ser director*. Tomo V. Provocaciones para repensar la educación escolar. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Scott, J. (1986). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En María C. Cangiano, Lindsay Du Bois (compilados). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Scott, J. W. (2011). Género:¿ Todavía una categoría útil para el análisis?. *La manzana de la discordia*, 6(1), 95-101.

- Torrón Preobrayensky, A., Ruegger Otermin, C., Silva Saracho, G., Meneses Brito, G., Zinola Diez, P., De Polsi Astapenco, C., Aguilar Vilche, A., Brum Caetano, S. (2021). Educación Física y Enseñanza. Reflexiones en torno a la relación entre el saber y la cultura escolar. En Dogliotti Moro, P. & Rodríguez Gimenez, R. (coord.). (2022). Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay.
- Trussi, Lucas. (2020). Estereotipos y representaciones sociales en las clases de Educación Física: una perspectiva de género. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, 25(263), 148-159.
- Valles, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid, Síntesis.
- Vázquez, B. (2006). La necesidad de la educación física escolar. P. 7-24. En SEP. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006. Educación Física I. Antología. Reforma de la Educación Secundaria. P. Todas.
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). Oralidad y poder: herramientas metodológicas (Vol. 28). Grupo Editorial Norma.
- Villa, A. y Dorato, M. (2001). De aquí y de allá. *Educación Física y Ciencia* 5, 50-54.