

**ISEF - UDELAR**

**Seminario Prácticas Corporales**

Estudios sobre educación del cuerpo, técnica y estética

Prácticas corporales artísticas.

Aportes sobre la formación docente en el Instituto Superior de Educación Física en  
Montevideo a través de los planes de estudio (1981- 2017)

**Tutoras:**

Virginia Alonso

Tamara Parada

**Estudiantes:**

Iara, Arias 4.838.725-2

Lucía, Coimbra 5.242.689-0

Victoria, Somma 4.510.428-7

Abril, 2025

Montevideo, Uruguay

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>2</b>
<b>2. Justificación y antecedentes.....</b>	<b>3</b>
<b>3. Problema a investigar.....</b>	<b>6</b>
<b>4. Los objetivos propuestos para este trabajo:.....</b>	<b>6</b>
<b>4.1 Objetivo general:.....</b>	<b>6</b>
<b>4.2 Objetivos específicos:.....</b>	<b>6</b>
<b>5. Preguntas.....</b>	<b>7</b>
<b>6. Métodos y técnicas de investigación.....</b>	<b>7</b>
<b>7. Marco teórico.....</b>	<b>8</b>
<b>8. Análisis.....</b>	<b>13</b>
<b>8.1 Breve contexto de los planes de ISEF 1981, 1992, 2004 y 2017.....</b>	<b>13</b>
<b>8.2 El sentido del arte en la educación y la enseñanza de las PCA en la EF.....</b>	<b>18</b>
<b>8.3 Las Unidades Curriculares y su relación con las PCA.....</b>	<b>20</b>
<b>9. Consideraciones finales.....</b>	<b>41</b>
<b>Fuentes.....</b>	<b>45</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>46</b>

## **1. Introducción**

El presente proyecto se enmarca en el seminario de tesis del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, coordinado por el grupo de investigación “Educación del cuerpo, técnica y estética”, dentro de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República.

La elección de la temática y el objeto de estudio de esta investigación resulta de nuestro interés tratándose de las Prácticas corporales artísticas (en adelante PCA), más específicamente las que forman parte del currículum en la formación docente del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de Montevideo, durante el periodo comprendido entre 1981 y 2017.

El tipo de investigación es de carácter cualitativo, transversal, con características de investigación directa, —con entrevistas estructuradas (Rojas Soriano, 2013)— e investigación documental de corte exploratorio. El análisis se centra en documentos comprendidos por los planes de estudio, programas, tesinas y fuentes históricas que aportan datos sobre el contexto temporal y territorial. Nos interesa analizar el lugar ocupado por las PCA, y particularmente su vínculo con las técnicas corporales. Cómo estas han sido atravesadas por una cierta construcción de sensibilidad enfocada en la expresividad y la creación, como configuración estética particular. En este marco, buscamos identificar la existencia de distintas discursividades que acompañaron posibles cambios de paradigma, los cuales resulten significativos para nuestra búsqueda, y que justifican de cierta manera la presencia de estas PCA en la formación docente de ISEF.

Luego de este recorrido buscamos aportar una mirada analítica, construyendo una clasificación a partir de los sentidos que se le han atribuido a las PCA en los distintos abordajes que se han establecido a lo largo del período seleccionado (1981-2017). Estos sentidos son: instrumental, didáctico, formación corporal de lo sensible y artístico. Esta clasificación nos permite comprender cómo las PCA han sido conceptualizadas y aplicadas en los planes de estudio, así como las tensiones y continuidades que han marcado.

**Palabras claves:** Formación docente, currículums, prácticas corporales artísticas.

## 2. Justificación y antecedentes

El propósito de este trabajo es analizar las PCA en su vínculo con el diseño curricular de la formación docente de ISEF en los planes de estudios de 1981, 1992, 2004 y 2017. Se inicia con el programa de 1981 por su relevancia histórica, al coincidir con la transición uruguaya de la dictadura cívico-militar hacia la democracia, restablecida en 1985.

Es relevante destacar que esta investigación se justifica por la necesidad de abrir un diálogo que fomente futuros debates, y contribuya a la construcción de una clasificación común para comprender la presencia de las PCA en el ISEF. Al analizar las tensiones y discursos que han marcado su inclusión en los planes de estudio, buscamos enriquecer la comprensión de cómo estas prácticas se integran y resignifican en la formación docente. Este enfoque no solo permite identificar las diferentes perspectivas que han influido en la enseñanza de las PCA, sino también reflexionar sobre su potencial para transformar y enriquecer la Educación Física (EF).

La elección de esta temática se debe, por un lado, a que nuestra biografía corporal está atravesada por prácticas corporales relacionadas al arte, al mismo tiempo que, como estudiantes actuales de la Licenciatura en EF del plan 2017, encontramos dificultades al momento de comprender cómo y por qué las PCA forman parte de la formación. Ya sea por los discursos que subyacen de los documentos, como por las respuestas y abordajes que los docentes entrevistados le atribuyen.

En el pasaje de un plan a otro se evidencia cada vez mayor presencia de contenidos vinculados a lo estético, expresivo y artístico. Ejemplo de esto es el hecho de que en el perfil de egreso del Plan 2017 podemos leer lo siguiente:

La formación faculta al egresado a desarrollar su actividad con la comunidad, así como en instituciones educativas, deportivas, recreativas, artísticas y las vinculadas a la salud, en los distintos ámbitos y modalidades en los que se implementa la actividad profesional (Plan 2017, p.2).

En este sentido, esta investigación busca proporcionar un análisis detallado y estructurado que contribuya al conocimiento existente en el campo, recurriendo al estudio de los currículums “como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación” (Díaz Barriga, 1998, p.37) dentro de los planes de estudio, y del diálogo con docentes implicados y referentes de los cursos.

En el contexto de nuestra investigación, hemos encontrado escasez de antecedentes

regionales específicos sobre nuestro tema central. Sin embargo, a nivel nacional hemos identificado estudios que exploran cómo las diferentes discursividades han moldeado el campo en su sentido político, socio histórico y cultural en Uruguay, permitiendo que se integren las PCA al currículum. Además, hemos encontrado una investigación sobre el lugar del arte en la formación de profesores de EF en Montevideo, la cual ofrece una perspectiva sobre cómo se ha considerado el arte, explorando diversas perspectivas sobre su relevancia y sus potencialidades.

Uno de los trabajos de referencia que analiza las diferentes discursividades que han configurado el campo es el realizado por Dogliotti (2012) “Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de EF en Uruguay (1874-1948)”. Si bien este trabajo no aporta insumos específicos para los objetivos de nuestra investigación, fue necesario para comprender ciertos aspectos relacionados con los discursos tradicionales que acompañaron las formaciones docentes anteriores al plan de 1981, el cual será el más antiguo de los cuatro planes que tomaremos como referencia. Esta investigación histórica que aborda las discursividades que legitiman la EF en los siglos XIX y XX, específicamente en el capítulo V, se enfoca en la formación de profesores de EF, la cual estaba a cargo de la CNEF (Comisión Nacional de Educación Física) en la década de 1940. Este capítulo evidencia un cambio significativo en las perspectivas discursivas que sustentan el campo. En un primer lugar la formación no se concebía como una profesión, sino como una vocación, y se encontraba orientada hacia una intención educativa, enmarcada en una tradición normalista. A partir de la década del 50, cuando Langlade asume el rol de “Jefe de Estudios en el Curso de Profesores”, la técnica entra con mayor relevancia en la currícula, manifestándose una discursividad tecnicista.

De la misma manera, en Dogliotti, et al. (2018) “Historias de la Educación Física: Miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil”, dentro de la sección III en “Cuerpo, educación y enseñanza en la carrera de profesor de Educación Física del ISEF (1948-1956)”, se continúa distinguiendo en los programas estas discursividades tecnicistas, que se caracteriza por su foco instrumental. Donde se centra en la eficacia y eficiencia de la ejecución de la técnica, lo que representa un insumo importante a tener en cuenta, ya que invita a reflexionar sobre el lugar, el valor y la importancia de la técnica en la currícula.

Por otro lado, tomamos el trabajo de Torrón (2015) “Gimnasia y Deporte en el

Instituto Superior de Educación Física (1939–1973), su configuración y su enseñanza”, por la cercanía que encontramos con su objetivo de estudio, en donde al igual que pretendemos con este proyecto, su interés está puesto en la interpretación y recopilación de datos de distintos documentos institucionales, como lo son los planes de estudio. Este enfoque resulta especialmente relevante para nuestro trabajo, ya que nos permite establecer un diálogo con una investigación que comparte preocupaciones similares, enriqueciendo nuestro análisis y profundizando en la comprensión de las dinámicas históricas y discursivas que han influido en la formación docente.

A su vez, integramos a nuestro proyecto el artículo de Ruegger et al, (2014) “Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales” en el que denota el análisis sobre los saberes específicos y legitimidad de la EF desde 1923 hasta 2008 en el caso uruguayo, en el que analizan los programas escolares. Aunque nosotros no vamos a explayarnos en el ámbito escolar, y los años exceden a nuestro análisis, creemos relevante los acontecimientos ocurridos con respecto a la introducción de posibles PCA, como contenido del PEIP (2008). Entendemos esto como suceso relevante a tomar en cuenta, ya que puede contribuir a seguir comprendiendo el contexto de nuestro análisis. Indagaremos en este antecedente, ya que nos permite comparar la realidad de la configuración curricular en primaria con respecto a la formación docente de ISEF.

La tesis de grado de Eugenia Malcon (2010) “El arte en la formación del licenciado de Educación Física: la danza y su aporte en el ámbito formal”, colabora en entender el lugar del arte en la formación de ISEF. En su trabajo, analiza la formación docente que ha propuesto ISEF desde el Plan de Estudios de 1992 hasta 2020, centrándose en la expresión corporal y la danza, en donde su investigación identifica tres puntos de vista sobre la presencia del arte en la formación docente. Desde el primer punto de vista los docentes sugieren incluir materias específicas y formación en áreas artísticas para enriquecer el currículum de ISEF. El segundo, considera que no es pertinente la presencia del arte en la formación docente, ya que se aleja de los objetivos planteados en el campo; sin embargo debido al creciente movimiento artístico en Uruguay coinciden en la necesidad de una carrera específica de arte. El tercer enfoque entiende que es necesario establecer vínculos entre el campo de la educación y el arte, ya que ambos se benefician y hablan de una relación bidireccional de carácter productivo para ambos

campos.

### **3. Problema a investigar**

El presente trabajo de investigación se centra en analizar la inclusión de las PCA dentro de los programas de los planes de estudio de ISEF de Uruguay entre 1981 y 2017. Aunque podemos dar cuenta de que estos contenidos han estado presentes en los programas, también reconocemos que su presencia es dispersa, y el lugar que han ocupado ha sido marginal, careciendo de claridad en cuanto a su relación con el campo de estudio de la EF.

Además, es importante comprender la ambigüedad con la que, en ocasiones, se conceptualizan y definen las PCA dentro de los planes de estudio de EF. Esta imprecisión genera que se le atribuyan diferentes sentidos, los cuales se ven reflejados en el abordaje de los contenidos por parte de los docentes, cuando se identifica una relación entre arte y educación. En la incorporación de las diversas PCA dentro de la formación docente, se observa que estas prácticas provienen de orígenes distintos, enmarcadas por diferentes discursos subyacentes en los currículums.

Para ello entendemos que es clave investigar de qué forma aparecen contenidos vinculados a las PCA en los distintos programas de las Unidades Curriculares (UC), y de qué manera los docentes y los planes de estudio han sostenido distintos discursos que dan sentido a estas PCA. De la misma forma nos interesa reconocer cómo esto ha influido en la formación docente y que lugar se le otorga a la técnica y la estética. Es por esto que encontramos relevante analizar el alcance y el recorrido histórico de las PCA en ISEF, así como indagar los fundamentos teóricos y prácticos que han sustentado su inclusión en la formación docente.

### **4. Los objetivos propuestos para este trabajo:**

#### **4.1 Objetivo general:**

Investigar las PCA en el Instituto Superior de EF de Montevideo en los planes de estudio de 1981, 1992, 2004 y 2017

#### **4.2 Objetivos específicos:**

- Indagar en los fundamentos que justifican las PCA en los planes y programas

de ISEF estudiados 1981, 1992, 2004 y 2017.

- Analizar los sentidos que los y las docentes otorgan en sus prácticas de enseñanza de las PCA.
- Identificar qué lugar tiene la técnica y la estética en las PCA en la licenciatura de EF del ISEF

## **5. Preguntas**

Las preguntas que nos planteamos en referencia al problema de investigación son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las UC que se identifican como PCA en los planes de estudio de ISEF de 1981, 1992, 2004 y 2017?
2. ¿Cómo se justifican las PCA en el currículo de ISEF?
3. ¿Cuáles son los sentidos y justificaciones que los y las docentes le otorgan a sus prácticas de enseñanza en torno a las PCA?
4. ¿Qué vínculo aparece entre las PCA y las técnicas corporales? ¿Qué vínculo aparece entre las PCA y la estética?

## **6. Métodos y técnicas de investigación**

El tipo de investigación es de carácter cualitativo, de estudio transversal con características de investigación directa, y la realización de entrevistas estructuradas o dirigidas (Rojas Soriano, 2013, p.216).

A su vez realizaremos una investigación documental de corte exploratorio, para estudiar documentos como los planes de estudio de ISEF de 1981, 1992, 2004 y 2017, y los respectivos programas de las UC, en los que se puedan evidenciar contenidos vinculados a las PCA. Entendemos que será de carácter exploratorio que habilita un acercamiento a la realidad social, ya que “su propósito es recabar información para reconocer, ubicar y definir problemas; fundamentar hipótesis, recoger ideas o sugerencias que permitan afinar la metodología, depurar estrategias, etcétera, para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo” (Rojas Soriano, 2013, p. 41).

Al analizar los planes de estudio observamos que por momentos presentaban

información insuficiente, resultando algunas veces breves. Uno de ejemplo de esto es el plan 1981, donde los temas abordados por las UC estaban organizados bajo un sistema de "bolillas", donde únicamente se enumeraban los títulos de los contenidos sin ofrecer un desarrollo o profundización sobre los mismos. Asimismo, implementamos técnicas de entrevistas semi estructuradas, realizadas a personas que consideramos pertinentes para aportar testimonios empíricos sobre el tema en cuestión. Estas estrategias nos permitieron dotar de significado y profundidad al análisis de los diversos programas estudiados.

En total, realizamos seis entrevistas a docentes del ISEF con trayectoria y experiencia en la formación. Estas entrevistas buscaron recabar información sobre su participación en la elaboración de programas de EF en el ISEF, sus vivencias como estudiantes y docentes, anécdotas relacionadas con el enfoque didáctico de las PCA, así como las posibles tensiones que hayan enfrentado en este ámbito.

## **7. Marco teórico**

La investigación busca profundizar la relación entre arte y EF en el currículum, indagando sobre el origen de las configuraciones teóricas que sustentan estas prácticas. Así, nos cuestionamos si es posible identificar una categoría teórica que permita comprender y clasificar las PCA dentro de la formación docente en EF. Para ello, analizaremos las nociones de técnica y estética, dimensiones clave que configuran las PCA, y explicaremos cómo estas prácticas corporales fueron incorporarse en los planes de estudio.

Una de las dimensiones que vamos a abordar es el currículum, y para ello traeremos a Oroño et al. (2018), que entienden el currículum como estructura que establece una base de los saberes que se ponen en circulación, con la función de prescribir, y es a partir de esta prescripción que se puede elaborar un proyecto social de orden de lo político. “Por el contrario, si hablamos de desarrollo curricular, nos referimos a ese documento que, tomando como base el diseño, será elaborado en cada espacio institucional, con el propósito de adaptar lo prescripto a las particularidades del entorno” (Oroño et al., 2018, p.5). Por otro lado, Jackson (en Oroño et al., 2018) afirma que:

Existe un currículum más allá del explícito, que se configura como producto de las relaciones sociales y su vínculo con la institución, y que legitima formas de hacer y de pensar particulares, de las cuales docentes y estudiantes deberán apropiarse para ser parte. Este currículum habilita e inhabilita conductas sin la necesidad de prescribirlas. (p.7)

Esta reflexión nos posibilita el relacionamiento con la lectura de Perez Monkas (2016), que nos despierta la necesidad de identificar los discursos atravesados y plasmados en los curriculums institucionales, en donde paradigmas homogeneizantes afectan de una u otra manera a las prácticas corporales que se inscriben en la currícula institucional dentro de nuestro campo. De manera que, si las mismas primeramente fueron manifiesto de un dispositivo civilizatorio, consecuentemente, nos habilita a preguntarnos cuáles otras fueron invisibilizadas y apartadas, por su carácter “conflictivo” o contrario a lo esperable dentro del marco de lo “civilizado” (Perez Monkas, 2016). En nuestro caso, dentro del marco teórico que sustenta los contenidos de los programas, tomaremos entonces esta postura como insumo y herramienta para el análisis de las repercusiones que tuvieron los discursos de la EF en la formación docente.

Otro aspecto relevante para nuestro trabajo, es la ambigüedad con la que se conciben y se definen las prácticas corporales en los planes de estudios dentro del campo de la EF. Las mismas serán analizadas desde el ámbito de las ciencias humanas y sociales, diferenciándose de lo que se denomina como actividad física, concepto que dialoga con otro paradigma, proveniente de las ciencias naturales. En el campo académico y en otros ámbitos masivos de comunicación de la EF, se ha intentado definir prácticas corporales de acuerdo a sus usos, generado por diferentes representaciones del cuerpo, en donde la cultura está implicada (Lazarotti et al., 2010). Ya que la cultura construye un lenguaje corporal particular y significativo, transformándolo en un objeto de enseñanza para la EF y en un componente curricular, que son referenciadas dentro de un marco de lenguaje corporal en común, “formas estandarizadas de movimiento” (Pich et al, 2015, p. 69).

Particularmente Saez (2017) define las PCA como aquellas que tienen al cuerpo como objeto de estudio (centrándose en sensaciones, percepciones, movimientos, capacidades y limitaciones) y un componente/ sentido artístico, buscando posibilidades expresivas y de creación. Esta característica particular de las PCA genera en la educación del cuerpo la confluencia de una dimensión de carácter disciplinar, con otra de carácter creativo y estético. Desde esta autora adquiere fundamental importancia el análisis de las experiencias y representaciones en torno al cuerpo y el arte, para comprender cómo se desarrollan corporalidades y sensibilidades específicas. Al tratarse de PCA, el carácter creativo es un elemento importante que las caracteriza, es por ello que lo relacionamos con lo que define

Saez (2017) como agencia, ya que las mismas refieren a una cierta estructura por la cual nos movemos, pero que al adoptarla, adaptarla o resistirse a las técnicas establecidas, posibilita la creación de nuevas formas de expresión corporal o reinterpretación de las existentes. La agencia no se limita a una oposición a las normas (frente a su acatamiento), sino que puede producirse al interior mismo de las normas.

En este proyecto de investigación encontramos necesario indagar en la historia de la EF de Montevideo-Uruguay, y considerar los discursos que la legitiman desde el siglo XX y su transformación hasta la actualidad. Por eso nos resulta imprescindible posicionarnos desde una mirada teórica que nos aporte un análisis sobre la educación del cuerpo en la modernidad. Para ello nos centraremos en el apartado de Pich et al (2015), que trae el concepto de lenguaje oficial del cuerpo como verdad establecida por las ciencias naturales, que determina discursos normalizadores, objetivando a un cuerpo que debe ser dominado. Estas líneas de pensamiento a las que refiere el autor nos propicia un punto de partida para comprender la EF situada en un contexto, para una funcionalidad particular, provocando cierta sedimentación o rigidez en algunas concepciones del mismo.

Por otra parte resaltamos el pensamiento agambetano, el cual trae la dialéctica del lenguaje corporal como dispositivo “instituido”, haciendo referencia al condicionamiento del sujeto; y lo “instituyente” en cuanto al lenguaje como potencia que habilita otras posibilidades de movimiento creando una “experiencia del lenguaje” (Pich et al, en Gambarotta y Galak, 2015). Esta interacción no solo nos confina dentro de ciertas normativas y estructuras preexistentes, sino que también nos brinda la oportunidad de transformarlas. Aunque nuestras acciones y pensamientos están moldeados por los discursos y prácticas vigentes, poseemos la capacidad inherente de modificar y dar nuevos significados a esos mismos discursos y prácticas. Es esencial entender cómo los docentes y estudiantes han utilizado el lenguaje para describir, enseñar y experimentar con el cuerpo, y cómo esto ha influido en la percepción de lo que es posible o no dentro de la EF.

En este sentido nos preguntamos, en el contexto de las PCA en ISEF, ¿cómo se ha transitado esta tensión? ¿De qué manera las prácticas y discursos se han transformado o resistido a lo largo del tiempo? Y es aquí que la mirada de Pich nos evoca a nuestro objeto de estudio y nos otorga herramientas de análisis para identificar qué bases epistemológicas dieron lugar a un quiebre de pensamiento durante el proceso de la formación docente, o qué

sucesos y cambios históricos permitieron la reformulación de otros objetivos educativos a poner en práctica.

Cabe destacar la problematización de la noción de cuerpo, relevante en el análisis que proponen Gambarotta y Galak (2015), ya que nos permite comprender cómo se construye conceptualmente el objeto de estudio de las investigaciones sobre el cuerpo. Las diferentes concepciones sobre el cuerpo devienen de sus usos y los términos utilizados no son inocentes, contienen una carga simbólica que establece modos de corporalidad, que tradicionalmente ha sido sustentada desde las ciencias naturales, estableciendo una mirada instrumental del cuerpo. Entendiendo, como traen los autores, que la fuerte insistencia de la concepción de cuerpo como algo anterior a sus usos, catalogado de natural, y por eso evitable de estudio, nos acompaña como discursividad dominante. Es por esto que nos parece relevante tener en cuenta estas nociones, las cuales atraviesan a toda una cultura e historia social occidental, y sobre todo política, presentando distintos matices e intensidades característico de cada momento histórico.

A su vez, es relevante como parte de nuestro análisis, incorporar la conceptualización de “técnica corporal” de Galak y Gambarotta (2015), la cual se define según los usos reglados, en donde movemos nuestros cuerpos en función de las técnicas que nos enseñan, y de las reglas usadas, las cuales son las mismas técnicas, que al ser usadas también se transforman. Es en esta afirmación donde podemos encontrar dos momentos, el momento en donde la técnica construye un cuerpo y el momento en que el cuerpo usa la técnica. En este sentido, la técnica como la entendemos en la actualidad, y siguiendo el planteo de Galimberti:

Pasó a convertirse en el ambiente del hombre; aquello que lo circunda y lo constituye según las reglas de una racionalidad que, basada en el criterio de la funcionalidad y de la eficiencia, no duda en subordinar las propias exigencias del hombre a las exigencias del aparato técnico (2001, p.4).

Partiendo de la premisa de que el arte y la técnica son indisociables, ya que toda obra de arte es producida por el ser humano mediante una intermediación técnica (Adorno en Alonso 2017), consideramos de igual forma que en este vínculo pueden existir ciertas tensiones. No hay arte sin técnica, sino que es a partir de la técnica y desde el lugar desde donde se enfoque que se habilitan ciertos tipos de movimiento y no otros, es un lenguaje que atraviesa la práctica.

Por otro lado es importante destacar que, en el marco de la Educación del cuerpo, la estética tradicionalmente se ha relegado a un carácter secundario, Alonso et al, (2019)

introduce el concepto de lo mudo cotidiano, para referirse a aquello que configura lo sensible, es decir, cómo se percibe y se experimentan las sensaciones y emociones. Entendemos que si prepondera un tipo de prácticas corporales provenientes del discurso civilizador, inevitablemente otras quedan invisibilizadas, “donde no les estaría reservada la posibilidad de expandirse o, incluso, que tienden a ser reprimidas u olvidadas por ese mismo proceso “civilizador”, identificandolo como saberes sometidos (Perez Monkas, 2016, p.49).

Por otro lado la dimensión estética trasciende los ámbitos del arte, ya que la misma nos acompaña en nuestro cotidiano, que según Pineau fueron moldeadas y establecidas con las instituciones educativas, “máquina estetizante” (Pineau, 2014). Por lo que entendemos que, esto acontece a la hora de introducir las PCA al ámbito académico de la EF, ya que hay una cierta configuración estética previa a tener en cuenta, que condiciona a la hora de plantear o establecer distintos contenidos en los programas. Ya que la estética estará estructurada por las instituciones educativas, generando determinados espacios que pueden ser tanto posibilitadores o sancionadores de determinadas experiencias estéticas (Pineau, 2014).

En resumen no siempre que hablamos de estética estamos haciendo referencia al arte, ya que no todo lo estético es arte. Como plantea Eagleton (2006), “la estética nace como discurso del cuerpo, no relacionada con el arte en su inicio, sino con la percepción y sensación humana en contraste con lo espiritual del pensamiento” (Alonso, 2019, p.20). Estas ideas nos llevan a reflexionar sobre el lugar secundario o superficial que se le ha otorgado a la estética en la educación, ¿Podría asociarse este lugar secundario o superficial que se le atribuye a la estética en la educación con lo que ocurre en la EF tradicional, donde la estética parecería estar vinculada principalmente a aspectos como lo bello, lo eficaz y lo perfecto de la técnica? Siguiendo esta línea de reflexión, ¿Qué lugar ocupan las PCA en la formación docente de ISEF? ¿El hecho de brindarle un espacio a estas PCA en el ISEF ha impulsado una nueva perspectiva de la estética?

Otra de las cuestiones centrales del trabajo se relaciona con la pregunta acerca de los discursos que justifican la incorporación del arte en las instituciones formales. Según Eisner (1995), podemos distinguir dos grandes modelos: esencialista y contextualista. El modelo esencialista define el arte y su función como aspecto único de la cultura, donde sus valores contribuyen a la experiencia humana, potencia la emotividad, educa para una sensibilidad, y transforma la comunicación en algo único y significativo, ofreciendo la posibilidad de

generar una experiencia estética y conciencia sobre el mundo. Por su parte, el modelo contextualista, entiende que la educación artística está determinada por medios y fines, respondiendo a las necesidades y demandas sociales, las cuales se justifican según el contexto en el cual va a intervenir. En conclusión la formación de corporalidades resulta en una particular configuración estética, es por esto nuestro interés por la investigación en la relación entre la educación y el arte, ya que produce cierta estética que es fundamental entender y comprender. “Queremos dejar abierta la posibilidad de que una educación estética pueda no solo significar un adoctrinamiento político de lo sensible, sino también una oportunidad de reconciliación, de crítica y creación.” (Alonso et al, 2019, p.29).

## **8. Análisis**

### **8.1 Breve contexto de los planes de ISEF 1981, 1992, 2004 y 2017**

Como mencionamos anteriormente en nuestra justificación, es importante comprender que a la hora de realizar nuestro análisis, hay que tener en cuenta que el mismo se encuentra delimitado por un contexto, en donde los planes de estudio son atravesados por diferentes discursos. En el siglo XX, la EF fue influenciada por un abordaje “médico-pedagógico”, la cual se perpetuó en el tiempo dentro de la perspectiva higienista (Dogliotti, 2012), que se utilizó para legitimar el campo de la EF a través de la fundamentación de las ciencias médicas y biológicas, concibiendo al cuerpo como orgánico, heredero del dualismo cartesiano en donde el cuerpo y la mente mantienen distancia.

Es a lo largo de este siglo, que se desarrolla la influencia de nuevas corrientes, una de ellas son las corrientes pedagógicas y psicológicas en el campo de la enseñanza, la cual se caracteriza por estar centrada en los procesos de aprendizaje. En esta línea discursiva, se observa una transposición de teorías psicológicas que, sin un análisis profundo de la relación entre enseñanza y aprendizaje, terminó colocando todo el peso de la responsabilidad en el sujeto que aprende, “emerge a partir de la “traducción” de las diferentes teorías psicológicas al campo de la didáctica y del currículum” (Dogliotti, 2012, p.47).

Otro discurso presente en el marco tradicionalista es el tecnicismo, influenciado por la teoría curricular de Tyler (en Dogliotti, 2012), que se caracteriza por enfatizar la eficiencia y la eficacia de la ejecución técnica de los ejercicios en la formación docente,

pretendiendo el mejor rendimiento práctico y reproducción técnica en las evaluaciones, fomentando una formación de atletas deportivos. “Los ejercicios son prescritos desde el saber de las ciencias biológicas, poniendo énfasis en la ejecución técnica, en función de dos fines principales: la salud y el rendimiento” (Dogliotti, 2012, p. 304).

Por último otro planteo que intervinieron en la visión curricular se dieron de la mano de Chevallard en las últimas décadas del siglo XX, con la propuesta de centrarse en lo epistémico, ubicando la dimensión psicológica y técnica dentro de un orden tecnológico (Dogliotti 2012). Estas distintas perspectivas fueron incidiendo en los planes al correr de los años sin tener un orden cronológico, pero sí se dieron espacio y lugar en algunos momentos más que en otros según el contexto socio-político, siendo así que se mantiene una línea de continuidad con todos ellos dentro de lo que se entiende como currículum oculto<sup>1</sup>.

El comienzo de nuestro análisis ubicado en el Plan de estudios de 1981, coincide con un período de transición, un momento de quiebre en la historia de la sociedad uruguaya, el retorno a la democracia luego de una larga dictadura cívico-militar. Este cambio profundo que llegará recién en 1985, marcó no solo el fin de un régimen autoritario, sino también el surgimiento de nuevos discursos que impregnaron con fuerza el ámbito académico y la producción de conocimiento, impactando de manera decisiva en el campo de la EF. En este periodo de transformación, de acuerdo con el planteo de Seré y Vaz (2017), tras el retorno a la democracia en 1985, las políticas públicas en Uruguay evidenciaron un cambio en la EF, pasando de un modelo militarizado y obligatorio, característico de la dictadura, a uno basado en la participación voluntaria y la conciencia individual. Durante el régimen dictatorial, la EF era una herramienta de control que promovía la disciplina, la uniformidad y la obediencia a través de actividades estructuradas. En este contexto en el plan 1981 se identifican discursos de carácter higienista y tecnicista, esto se visualiza con claridad en el siguiente testimonio:

Cuando yo fui estudiante en estos años, el perfil de la educación era absolutamente higienicista, (...) prácticamente no te corregía a vos porque tenías un problema. Entonces vos ni siquiera veías cómo el profesor corregía algo. Ni siquiera eso, que eso te hubiera servido de tremenda ayuda. Porque, ah, mirá cómo hace para corregir que el zapateo no le sale. No, era peor, era peor todavía la situación. Te mostraban el zapateo a 400 metros, porque éramos un millón y el profesor se paraba allá adelante como si fuera su show personal. Te mostraban el zapateo y vos lo tenías que ver y sacarlo de verlo. Zapateo de folclore que es complejísimo. Y así todo. No había una instancia que te enseñaran a

---

<sup>1</sup> Se refiere a las normas, valores y creencias no afirmadas explícitamente que se transmiten a los estudiantes a través de la estructura significativa subyacente tanto del contenido formal como de las relaciones de la vida escolar y del aula. (Giroux, 1998, p.65)

enseñar. Nosotros salimos, terminamos de recibimos sin hacer ese clic adentro. (Entrevista N 3, 2024).

Por otro lado, con la salida hacia la democracia, las políticas adoptaron un enfoque donde se fomentó la autogestión del cuerpo y su actividad física, dejando de lado la imposición para priorizar la elección individual. Si bien no podemos hablar de un cambio abrupto sin continuidades, como señala Alonso (2023), este contexto generó un fuerte rechazo entre los jóvenes hacia todo aquello que estuviera simbólicamente vinculado con la dictadura, impulsando la incorporación de nuevas propuestas en los programas de estudio<sup>2</sup>.

En cuanto a la producción de conocimiento, es en los años 80 que se identifica la creación de las primeras comisiones delegadas dentro de ISEF, “que estudian el Plan de Estudios, el Reglamento Interno, la Extensión y la Investigación”<sup>3</sup>. Sin embargo, no será hasta los años 90 que se consolidaran instancias dedicadas a la conformación de grupos especializados con este propósito. En donde con el advenimiento de las ciencias humanas subyacen sustentos teóricos, como en la antropología, sociología, psicología social y filosófica, buscando dar un nuevo enfoque para comprender la dinámica de la cultura en nuestro campo.

El Plan 92 fue una invitación, una convocatoria a pensar qué formación queremos. A mí me gusta mucho el Plan 92, tiene fortalezas enormes y hay un quiebre, hay un gran quiebre. También la gente que impulsa el nuevo plan y la que acompaña, es la misma que impulsa el ingreso de la investigación al ISEF, es la misma que pelea el ingreso de ISEF a la Universidad, que va a las cámaras<sup>4</sup> y que consigue el apoyo. (E 1, 2024)

El plan 1992 contempla la organización de tres áreas principales: el área de las ciencias biológicas, el área de las ciencias de la educación y el área de las ciencias del movimiento. Además, se divide en tres orientaciones: Deporte, Tiempo libre y ocio, y Especiales<sup>5</sup>, que según la entrevistada N 1, esta última no se encontraba entre las más seleccionadas por los y las estudiantes.

Por otro lado en el ámbito artístico local, las formas de transmisión y de legitimación de las PCA formaron parte de un proceso continuo que fue emergiendo en las instituciones educativas y culturales (Alonso, 2023). Fue con la crisis económica del 2002, que se realiza

---

<sup>2</sup> Un ejemplo de esto lo analizaremos más adelante con la transformación de las evaluaciones en gimnasia en el Plan 1992.

<sup>3</sup> <https://isef.udelar.edu.uy/institucional/gobierno/historia-2/>

<sup>4</sup> Se refiere a la cámara de representantes y de senadores del Palacio Legislativo del Uruguay.

<sup>5</sup> Se refiere al abordaje de la discapacidad.

una ocupación estudiantil en el gimnasio de ISEF, donde se genera un intercambio de conocimiento sobre distintas prácticas circenses que estaban circulando, “comenzaban a incursionar en malabares y acrobacias aéreas en trapecio y tela principalmente” (Alonso, 2023, p.18). En el ámbito universitario de ISEF se desarrollaron instancias artísticas que emergieron a lo largo de los años en distintos formatos como “talleres optativos en 2005 y 2007; cursos de Formación Permanente desde 2016; un Espacio de Formación Integral (EFI) de 2016 a 2019; presencia en eventos como Jams de circo abiertos y Festivales de Prácticas Corporales, etc.” (Alonso, 2023, p.18).

Por otra parte, con respecto al plan 2004, este se divide en tres áreas: área de la educación, área biológica y área técnico profesional. La misma comprende una formación obligatoria (Tronco Común) y una opcional (Perfil de Centro y Disciplinas de Libre Curso).

“El Perfil de Centro compuesto por diversas asignaturas, ofrecido por cada uno de los Centros del ISEF, contempla las peculiares necesidades, recursos e intereses locales de las diferentes regiones del país” (Plan de estudio 2004, p.2)

Las asignaturas dentro del perfil de centro, ofrecían respuesta a las particularidades de las distintas sedes de ISEF en el territorio; por otro lado se ofrecían asignaturas que se consideran de libre curso, las cuales buscaban ser más flexibles y dinámicas con el objetivo de responder a nuevos intereses de los y las estudiantes. En estas instancias, diferentes docentes a nivel nacional e internacional comenzaron a proponer otras prácticas corporales que no eran parte del plan de estudio, tales como acrobacia en telas, yoga, teatro y danza urbana, lo que generó un gran movimiento que requirió cierta regulación, exigiendo un periodo para la entrega de propuestas, tal como nos mencionó la entrevistada N 1.

En este momento se instauran nuevamente diálogos con respecto a un posible pasaje de ISEF a la Universidad, temática instalada desde la década del 60<sup>6</sup>, y es en estos intercambios en donde se discute acerca del área de la universidad a la que ISEF debía incorporarse: Área de Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat, Área Ciencias de la Salud, o Área Social y Artística. La entrevistada N 1 menciona que ella y otra docente fueron las únicas que dieron un voto al área social y artística, aunque finalmente el área seleccionada por mayoría fue el Área de Ciencias de la Salud.

---

<sup>6</sup> Ver Alonso, 2023.

La misma docente expresa que el diálogo se siguió profundizando y abriendo espacio para repensar el campo y la formación docente desde otro marco teórico:

Yo cuando digo que quiebra con una noción muy arraigada en la educación física tradicional, de la eficacia en relación a un modelo técnico perfecto y exacto (...) en ese sentido, creo que le dio primero la posibilidad de crecer una dimensión teórica antropológica, de traer otros resortes teóricos para pensar esas prácticas, y en ese sentido tensiona (...) habilita a pensar desde otros marcos teóricos las prácticas y las técnicas, y habilita un lugar en el plan, donde se piensa de otro lugar el arte, reforma también el pensar de las técnicas corporales, sin negar esa dimensión cultural, esa dimensión artística, como un elemento más. (E 1, 2024)

Este quiebre acompañó la construcción del Plan de Estudio 2017 –vigente hasta la actualidad–, que buscó la elaboración de cuatro departamentos académicos: Educación Física y Prácticas Corporales, Educación Física, Tiempo libre y Ocio, Educación Física y Salud, Educación Física y Deporte. Dentro de este panorama hubo discusiones de cómo abordar la manera de establecer las asignaturas de tronco común obligatorias y la de los trayectos opcionales.

Cada departamento académico se divide en tres núcleos que organizan temáticamente las UC, que para el tema que nos interesa analizar, se destaca especialmente el contenido de las UC del departamento de EF y Prácticas Corporales. Este se divide en los núcleos: “Gimnasia”, “Educación Física, cultura y sociedad” y “Técnicas Corporales y Prácticas Artísticas”, es en este último núcleo que identificamos un lugar específico para pensar la relación entre EF y arte.

Para concluir este desglose de los diferentes planes de estudio destacamos lo mencionado por la entrevistada N 1, que destaca como hito importante el ingreso de la noción de técnica corporal, el cual generó un quiebre con los primeros enfoques de una técnica más estereotipada. Quiebre que habilitó a pensar la EF desde otros marcos teóricos, introduciendo la dimensión cultural y artística como elementos que también atraviesan las Prácticas Corporales.

A partir de nuestro análisis de los Planes y programas incluidos en ellos, podemos identificar algunas UC, que de una u otra manera presentan contenidos vinculados a PCA. Estos espacios se muestran reflejados en el siguiente cuadro:

---

<b>Plan 1981</b>	<b>Plan 1992</b>	<b>Plan 2004</b>	<b>Plan 2017</b>
------------------	------------------	------------------	------------------

---

Actividades rítmicas	Actividades rítmicas I, II, III	Educación Rítmico Musical	Ritmo y danza
	Gimnasia Artística I		
	Gimnasia Rítmica Deportiva		
		Expresión Corporal	
Opción Gimnasia	Centros de interés		
Gimnasia 1ro, Gimnasia 2do, Gimnasia 3ro	Gimnasia formativa I, II, III	Gimnasia	Gimnasia I
			Técnicas Corporales I
			Técnicas Corporales II / Danzas
			Técnicas Corporales III/ Prácticas Acuáticas
			Técnicas Corporales IV / Circo y Teatro
	Recreación		
			Juego y Prácticas lúdicas

Cuadro de elaboración propia en base a los planes y programas de ISEF 1981, 1992, 2004 y 2017

## 8.2 El sentido del arte en la educación y la enseñanza de las PCA en la EF

Para poder analizar la relación entre arte y educación acudimos a los modelos de justificación del arte en el ámbito educativo de Eisner (1995), como punto de partida para indagar en las UC, con el objetivo de evidenciar posibles vínculos con las PCA y el diálogo con el perfil de egresado de la Licenciatura en EF. El autor define la justificación esencialista, lo que concierne a una finalidad artística en sí misma, y la justificación contextualista, aquello que en sus discursos se inclina hacia un fin educativo, donde el arte

pasa a ser un medio para cubrir demandas o necesidades de un determinado contexto social. “Para quienes defienden una posición contextualista, la finalidad de cualquier programa educativo concreto debería determinarse valorando la situación, estudiantes y recursos del profesorado inclusive” (Eisner, 1995, p.83).

Todas las UC que tomamos para el análisis están encuadradas dentro de una formación docente en EF, por ende sus objetivos, fundamentaciones y metodologías apuntan a un perfil de egreso de licenciado en EF. Es por esto, que al identificar la presencia del arte en ISEF, evidenciamos indicios de que las PCA mencionadas dentro de las UC se ubican dentro del modelo contextualista porque forman parte del currículum de la EF en ISEF. Comprendiendo la relación de la EF con las PCA a partir de los programas y de estas dos categorías, contextualista y esencialista, identificamos la relación entre arte y educación como un espectro. Como ya mencionamos, un extremo lo encontramos en el sentido instrumental (contextualista) y el otro extremo lo identificamos en el arte en su sentido más puro (esencialista). A partir de este marco e intentando relacionarlo con el contexto de ISEF, surge la elaboración de 4 categorías las cual emana del desglose que generamos en este trabajo de campo, ayudándonos a organizar el tema indagado y permitiendo dar cuenta de cómo son los abordajes de las distintas UC. Las categorías construidas son: sentido instrumental, sentido didáctico, sentido de formación corporal de lo sensible y sentido artístico.

Arriesgando una breve presentación de cada una, detallamos lo siguiente:

<b>Sentido de la relación arte y educación en las UC de los planes 1981, 1992, 2004, 2017</b>		
<b>Contextualista</b>	<b>Instrumental</b>	Ubica el arte como una herramienta funcional a objetivos particulares, su valor reside en su utilidad práctica.
	<b>Didáctico</b>	El arte se aborda como una metodología de la enseñanza de elementos artísticos, enmarcada en la formación docente instrumental sinónimo de contexto, si bien lo didáctico es instrumental tiene como finalidad que los y las estudiantes tengan los elementos para transmitir ese conocimiento.
<b>Esencialista</b>	<b>Formación corporal de lo sensible</b>	Se enfoca en el vínculo del cuerpo con las PCA que propicien la experiencia, emotividad y comunicación. En este enfoque el arte no se reduce a la enseñanza de técnicas o a la reproducción de formas artísticas establecidas. Fuerte componente estético, no necesariamente artístico.
	<b>Artístico</b>	El arte como manifestación esencial del ser humano y no abocado a un fin externo al mismo. Se enfoca en una formación artística.

### 8.3 Las Unidades Curriculares y su relación con las PCA

A continuación detallaremos los objetivos y contenidos de las UC desarrollados en los programas:

#### Expresión corporal

Programas de las UC	Objetivos/ Contenidos
<b>Módulo 3 Expresión Corporal</b> (Plan 2004)	Objetivos Generales del área: Conocer, comprender y elaborar cada módulo como inherente a la enseñanza, y constituyente y constituida desde ella intencionalmente. Objetivos específicos del módulo: Estimular la toma de conciencia del propio cuerpo y su progresiva sensibilización. Descubrir las posibilidades de expresión y comunicación del propio cuerpo en todas sus dimensiones. Promover la exteriorización de sensaciones, emociones y pensamientos por medio del cuerpo. Fomentar la espontaneidad, la creatividad y la libertad del propio cuerpo. Adquirir hábitos y habilidades de expresión y comunicación. Estimular la búsqueda y el logro de un lenguaje corporal propio. Contenidos: UNIDAD 1 – EL CUERPO: SENSOPERCEPCIÓN, MOTRICIDAD Y TONO. UNIDAD 2 – LA ESTRUCTURA CORPORAL Y SUS ABORDAJES. UNIDAD 3 – EL CUERPO EN MOVIMIENTO: ESPACIO - TIEMPO - ENERGÍA. UNIDAD 4 – LA COMUNICACIÓN CORPORAL: MOVIMIENTO, GESTO Y POSTURA. UNIDAD 5 – EL PROCESO CREATIVO: IMPROVISACIÓN E IMAGINACIÓN

Cuadro de elaboración personal en base al programa de Comunicación y Expresión, ISEF, 2004

La Expresión Corporal, como UC, se enmarca dentro del Módulo 3 del área de Comunicación y Expresión en el primer año del plan de estudios del 2004. Este módulo tiene como objetivo principal fomentar en los y las estudiantes la conciencia y el uso del cuerpo como herramienta de expresión, comunicación y creación, promoviendo la exploración de sus dimensiones sensoriales, emocionales y creativas. Según el entrevistado N 2, a lo largo de su desarrollo, el programa ha experimentado transformaciones significativas, tanto en su enfoque como en su estructuración, consecuencia de los debates propios de una disciplina en proceso de consolidación.

Inicialmente, el programa se caracterizó por un enfoque práctico y vivencial, con un claro énfasis en la experiencia directa del estudiante, según se desprende de la entrevista N 1, la materia se planteó desde una lógica vivencial, debido a que la Expresión Corporal se entendía como un espacio para el descubrimiento de uno mismo y del propio cuerpo, en una dinámica muy psicologizada. En este sentido, no se contemplan instancias de evaluación

formal, como exámenes o aprobaciones, ya que el foco estaba puesto en la experiencia personal y en el proceso de autoconocimiento. (E 1, 2024)

Este enfoque fue impulsado por una docente con formación específica en Expresión Corporal, quien desempeñó un papel fundamental en la configuración inicial del programa. Sin embargo, como se menciona en la entrevista N 2, la falta de una base teórica sólida y de referencias bibliográficas específicas generó cierta sensación de desorden y falta de claridad en su implementación. Esta situación puede atribuirse, en parte, a la incipiente consolidación de la disciplina en ese momento histórico, así como a la ausencia de un marco conceptual definido que guiará la práctica docente.

A partir del cambio de equipo docente, surge una reconfiguración que propuso abordar la falta de orden y estructurar los contenidos, lo que se logra a partir de la inclusión del material bibliográfico de Larreta Ramos, el libro "Los contenidos de la expresión corporal". Según el entrevistado N 2, este texto "...nos ayudó a ordenar y sintetizar los contenidos, alejándonos de un enfoque meramente emocional" (E 2, 2025). Este material le dio una base teórica más sólida al curso, permitiendo profundizar en dimensiones conceptuales de la Expresión Corporal desde un enfoque educativo, ya no como algo meramente espontáneo, sino como la exploración y la construcción a través del cuerpo.

Además, se reconoció la influencia de los factores culturales, dando lugar a la técnica como herramienta de exploración, no como elementos fijos ni absolutos, sino como base para la construcción dentro de la disciplina. Sin embargo, pese a esta estructuración, persisten resistencias entre los y las estudiantes. Como señala el mismo entrevistado: "Por ahí no es una zona de confort para muchos, y el desconocimiento te lleva a que quede en un lugar muy marginal (...) el paquete de lo artístico es complicado; tiene mucho que ver con las biografías personales" (E 2, 2025). Este conflicto se acentúa al contrastar la Expresión Corporal con el deporte, donde los parámetros son fijos y reproducibles. Para muchos estudiantes, su trayectoria previa está ligada a otras lógicas, lo que convierte a la Expresión Corporal en un desafío que los obliga a tomar distancia de su biografía corporal, lo que en muchos casos deriva en un distanciamiento.

A partir del Plan 2017 esta UC no se mantuvo, si bien el docente no participó de la creación del nuevo Plan de estudio, proporcionó algunas reflexiones posibles del por qué está UC dejó de ser parte. Entre estas razones se destaca la falta de consolidación disciplinar,

debatido si la Expresión Corporal debería ser considerada una disciplina independiente, planteando entonces si sería conveniente que sea parte del campo de la EF, o si tendría que integrarse elementos dentro de otras prácticas. Además, se menciona la lejanía y la falta de experiencia tanto docente como estudiantil frente a esta disciplina, lo que ha complicado su lugar dentro de la EF. A pesar de esto, según el testimonio del entrevistado N 2 en el nuevo Plan de estudios "ganaron terreno las prácticas artísticas [...] me parece que se ganó más espacio. Pero no quedó específicamente la expresión corporal" (2025). Este cambio muestra cómo las PCA lograron validación institucional dentro de la formación en EF en ISEF, aunque implicó la pérdida de la UC específica de Expresión Corporal destacamos que algunos de sus contenidos se integraron en otras UC del área artística.

En conclusión como plantea el docente, si bien la Expresión Corporal puede tener una impronta y un anclaje artístico, en el marco de ISEF no se estableció un vínculo orientado específicamente hacia una formación artística. Por un lado, se observa una conexión con un sentido instrumental, ya que se utiliza como una herramienta para la vida profesional del docente, apuntando a que los y las estudiantes "adquieran hábitos y habilidades de expresión y comunicación" (Módulo 3 Expresión Corporal, 2004). Por otro lado, dentro del programa se identifica un enfoque vinculado a la formación corporal desde lo sensible, el cual se alinea con objetivos como "estimular la toma de conciencia del propio cuerpo y su progresiva sensibilización" y "descubrir las posibilidades de expresión y comunicación del propio cuerpo en todas sus dimensiones". Este aspecto no solo amplió los horizontes de la EF, sino que también invitó a los y las estudiantes a trascender los enfoques tradicionales, posibilitando otras formas de movimiento, que de esta manera, ingresó dentro de la formación otras formas de vivenciar el vínculo entre cuerpo y estética.

### **Actividades rítmicas/ Educación Rítmico Musical/ Ritmo y danza**

<b>Programas de las UC</b>	<b>Objetivos /Fundamentación/ Contenidos</b>
<b>Actividades rítmicas</b> (Plan 1981)	Objetivos: Formación profesional de los alumnos. Se trata de perfeccionar el sentido rítmico de cada alumno, búsqueda de ajustes y superación personal. A consecuencia de ello, a mejor preparación rítmica, mejores posibilidades de comando electivo. Contenidos: Bolilla 1-TEORÍA Bolilla 2- ELEMENTOS RÍTMICOS Bolilla 3- DANZAS INTERNACIONALES. Bolilla 4- JUEGOS RÍTMICOS. Bolilla 5- TRABAJOS DE ELABORACIÓN E INVESTIGACIÓN. Bolilla 6-CANCIONES.

<b>Actividades rítmicas I, II, III</b> (Plan 1992)	<p>Objetivos: Se trata de perfeccionar el sentido rítmico de cada alumno, búsqueda de ajuste y superación personal. A consecuencia de ello, a mejor preparación rítmica, mayor capacidad y por ende seguridad para transmitir y dirigir; a mejor dominio del lenguaje rítmico, mejores posibilidades de comando efectivo.</p> <p>Fundamentación: El ritmo se inscribe en el ser humano durante la embriogénesis. El funcionamiento rítmico representa la puesta en marcha de los centros nerviosos y particularmente de los que se localizan en la base del cráneo y que gobiernan los movimientos automáticos. Luego, mediante el proceso de sintonización, tanto de los ritmos maternos como los del entorno, se van organizando rítmicamente las estructuras motrices.</p> <p>Contenidos: UNIDAD I. RÍTMICA - COMANDO. UNIDAD II. MOVIMIENTO - MÚSICA. UNIDAD III. MOVIMIENTO - RITMO. UNIDAD IV. CREACIÓN - ELABORACIÓN - TRANSMISIÓN. UNIDAD V. MANEJO DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO.</p>
<b>Educación Musical</b> (Plan 2004)	<p>Objetivos: orientar la formación corporal y profesional de los estudiantes, sobre el desarrollo de su sentido rítmico. Promover la comprensión, apreciación y valoración de las que tiene el ritmo como ayuda en la práctica de la enseñanza de la Educación Física. Repensar el ritmo como medio de expresión. Presentar la danza, como expresión cultural del ser humano, considerando su ingreso en la clase de Educación Física.</p> <p>Fundamentación: en este nuevo plan destacamos a esta materia en su doble sentido: ritmo y danzas. El Ritmo es cualidad esencial del ser humano, es la sensación interior, emocional, filosófica, psicológica del ser. La distribución rítmica existe en la menor partícula del universo. Alcanza su plenitud en el movimiento, y es un elemento de estabilización del equilibrio tónico emocional.</p> <p>Las danzas en las clases de Educación Física, han pasado de ser algo minoritario a convertirse en un recurso excelente para el trabajo de actitudes cooperativas y de relación interpersonal. Además son actividades físicas que permiten el trabajo común de personas de distintas edades y con distintas capacidades motrices. Por otra parte, las danzas, como manifestaciones culturales que son, pueden y deben permitir un acercamiento a otras culturas y una revalorización de la nuestra. Generando entonces una conciencia comprensiva hacia la diversidad de culturas que conviven en nuestro planeta.</p> <p>Contenidos: Unidad 1 - Lenguaje rítmico musical. Unidad 2 - Danza. Unidad 3 - Manifestaciones uruguayas</p>
<b>Ritmo y danza</b> (Plan 2017)	<p>Objetivos: Propiciar la práctica de la danza desde una perspectiva integral, que comprende no sólo la dimensión estética y técnica, sino y principalmente, su dimensión social-cultural y política. Brindar los elementos teórico conceptuales que permitan la percepción, apropiación y valoración del ritmo y la danza, como espacios de producción y transmisión cultural. Promover la comprensión de la rítmica en sus diversas modalidades y lenguajes, desde una perspectiva teórico-práctica básica.</p> <p>Contenidos: Unidad 1 - SONIDO Y MOVIMIENTO. Unidad 2, RITMO Y MÚSICA. Unidad 3 - DANZA CULTURA Y SOCIEDAD. Unidad 4 - BAILES Y DANZAS POPULARES.</p>

Cuadro de elaboración personal en base a los programas del área Ritmo de los planes de ISEF 1981, 1992, 2004 y 2017

### **Actividades Rítmicas, y Actividades Rítmicas I, II, III:**

La asignatura Actividades Rítmicas del Plan de 1981 la cual tenía una modalidad anual, plantea en el programa la búsqueda del perfeccionamiento y el dominio del ritmo en los y las estudiantes, aportando herramientas de comando. A su vez, se contempla un

abordaje de las danzas internacionales, como también la elaboración e investigación de las mismas, “en ese momento que no había internet te mandaban, por ejemplo, averiguar sobre una danza griega, tenías que ir a la embajada a ver, y conseguir a alguien con quién bailar, físicamente hablando. Te estaban evaluando a vos como bailarín.” (E 3, 2024)

Al preguntarle a la entrevistada N 3 sobre el enfoque de esta asignatura ella responde:

En la asignatura Ritmo y Danza, en un año se abordaba las danzas internacionales de diversos países y en el otro año se abordaban el folklore, zapateo folklórico, el gato, la chacarera, la chamarrita y el pericón. La parte rítmica, lenguaje y escritura musical, se tenía que saber de notas, de compases, de estructuras, de melodía, de armonía, identificar todo tipo de pulsos, los compases simples y complejos también. Toda la formación estaba atravesada por el lenguaje musical y el ritmo. A su vez se trabajaba la percusión corporal, juegos con palos, con cuerdas, etc. (E 3, 2024)

Y afirma: “no había un abordaje a lo artístico en ese plan. En Ritmo y danza la enseñanza era dirigida a todas las edades”, y que “no había metodológicos o prácticas docentes dentro de la clase (...), los y las estudiantes no pasaban por ensayos de rol docente.” (E 3, 2024).

Con respecto a Actividades Rítmicas I, II, III del plan 92, en la asignatura se conservan los objetivos en cuanto a la preparación de los y las estudiantes para una mejor transmisión y la dirección en el aula mediante el ritmo, fundamentado desde una perspectiva orgánica que se organiza desde las estructuras motrices, “el funcionamiento rítmico representa la puesta en marcha de los centros nerviosos...” (Actividades rítmicas I,II, III, plan 1992). Este enfoque del ritmo apunta a una formación técnica, dejando de lado el contenido Danzas internacionales centrándose en el abordaje musical.

Según la entrevista N 3 esta perspectiva del actividades rítmicas se justifica a partir del perfil de dicho plan de estudios en donde “el perfil era gimnástico y en el perfil de los docentes no se podía hacer pesar mi formación artística, porque no había un ítem, no había un lugar a donde eso fuera importante” (E 3, 2024).

A criterio del espectro desarrollado entre arte y educación planteado anteriormente podríamos encontrar en las asignaturas Actividades Rítmicas del plan 1981, Actividades Rítmicas I, II, III del plan 1992, que más allá que los saberes en circulación devienen del arte por ser sus objetos de estudio la danza y la rítmica, su abordaje en la formación docente de EF es exclusivamente en un sentido instrumental por el aporte que el ritmo le da al docente de EF en su rol en general.

### **Educación Rítmico-Musical:**

En esta UC se plantea un enfoque que contempla aspectos emocionales y expresivos del ser humano en relación al ritmo, desde un abordaje cooperativo, destacando el valor de las danzas como expresión de la cultura, y problematizando el diálogo entre ritmo y las danzas y la relación que se establece con la EF.

La entrevistada N 3, en relación a si existió una continuidad en base a las asignaturas de planes anteriores (Actividades Rítmicas), con respecto a contenidos y abordajes hasta lo que ahora conocemos como ritmo y danza, menciona que:

Estuve en la conformación de algunos planes hasta el último, el del 2017. En el programa 2017 se mantuvo más o menos igual. (...) Lo único que pude hacer en ese momento, siendo grado 1 del docente a cargo, fue involucrarme más profesionalmente en el plantel ISEF. (...) En aquel momento se hicieron transformaciones como sacar algunas unidades y agregar otras. (...) El programa de Ritmo y Danza siempre fue muy cargado de contenidos y muy abierto, y que en el plan 2017 siguió manteniéndose así. (E 3, 2024)

La entrevistada N 3, destaca que impartió una materia que se llamaba Bailes urbanos contemporáneos, donde se enseñaba Salsa, Merengue, Bachata aclarando que en ese momento no existían en ISEF. Esta propuesta estaría enmarcada dentro de las Disciplinas de libre curso (optativas) dentro del plan 2004.

En el caso de Educación rítmico musical, se establece en el programa un interés por abordar los contenidos del ritmo desde una mirada expresiva y emocional, como también conocer las expresiones culturales y el propósito de su transmisión. Por ende ubicamos esta UC en el sentido de formación corporal de lo sensible y un sentido didáctico plasmado por el interés de transmisión de las técnicas para su enseñanza enmarcado en las clases de EF.

### **Ritmo y Danza:**

En el plan 2017 se dicta en el tercer semestre, el carácter de la UC es de tronco común (obligatorio). Allí se configura integrando dos ejes centrales que son el ritmo y la danza atravesados por el abordaje educativo para su enseñanza en el marco de la EF. Se asigna conocimiento teórico-práctico sobre la música y la danza que emergen de la cultura occidental y el fenómeno físico de la relación sonido y movimiento. Se aborda el sentido social, de participación, inclusión y disfrute de las danzas y el lugar del baile que trasciende lo escénico y la espectacularización. Se busca resignificar el ritmo y la danza en las prácticas educativas, como la construcción, producción y transmisión cultural en diferentes contextos,

la cual podemos apreciar una perspectiva integral, que no se limita a la técnica y estética sino que se preocupa por la dimensión sociocultural y política. Un objetivo que se destaca es: Desplegar estrategias didácticas (teórico-metodológicas) orientadas a la enseñanza de la danza y el ritmo en el ámbito de la EF.

En cuanto al lugar de la técnica en Ritmo y Danza cobra un papel fundamental en la transmisión y enseñanza de técnicas corporales que devienen de las diferentes danzas abordadas. La técnica se establece como un modelo de referencia en donde cobran relevancia las correcciones y las progresiones correspondientes en su ejecución. Por otra parte la técnica se utiliza como herramienta para la presentación de los diferentes contenidos, otorgándole estructura a los momentos de la clase:

En otro momento las ejecuciones tenían que salir de forma técnica, que se pudiera medir para tener buena nota de aprobación. (...) La técnica como una guía de la clase, aportando que la técnica es muy importante para tener organizado lo que se quiere que pase. Anteriormente no se corregía nada y no se abordaba como hacerlo. Contrariamente es importante que se entienda que en tal nivel de la técnica se esperan y lo que hay que corregir. Eso está determinado por una sistematización y un orden en el planteamiento técnico y cómo abordarlo. (E 3, 2024)

Desde esta perspectiva docente no hay una problematización y abordaje de la estética en contraposición la organización de sus clases se componen a partir de

Un despertar rítmico, es una llamada a entrada en calor emocional, rítmica, un despertar, llegar aquí ahora y estar, juntos todos. Pero no le da lugar a la sensibilización. Se trabaja el tratamiento de los contenidos planificados (...) No se trabaja en la expresión corporal o en la libre expresión, de un aspecto de la clase o del programa. En las clases las consignas son estipuladas y claras. No se da espacio a la improvisación y a la expresión corporal, voy por otro camino. (E 3, 2024)

Esta postura se justifica a partir de la flexibilidad del programa en donde si bien aclara que es válido que el abordaje de Ritmo y danza se realice desde otras perspectivas, desde su enfoque la UC no se perfila como una PCA, ya que

No hay un espacio para reflexionar sobre lo artístico y tampoco hubo bibliografía con autores para discutir al respecto. El perfil siempre tuvo la tarea de desarrollar herramientas para enseñar determinadas danzas en la escuela para niños y para adultos desde la educación física y la danza. (E 3, 2024).

A través de las entrevistas realizadas a docentes de ISEF, se destacan dos posicionamientos distintos sobre cómo se abordan los programas de la UC. La docente entrevistada N 3, no considera la UC una PCA en el marco de la EF, ya que la duración del curso no permite un abordaje desde un enfoque artístico. Añade que es necesario analizar a la población, identificar el perfil del estudiantado, identificar y reconocer que hay quienes

no tienen experiencia, y que la creación de una serie estaría vacía de saberes específicos del arte, como la puesta en escena con proyección artística y que tampoco habría expresión.

Si se reformulara el programa podría ser una PCA, incluyendo prácticas de coreografías, series, secuencias, estilos diversos de música, toda formación del lenguaje musical que sostiene diversos compases y estructuras pensadas para enseñar una proyección artística, donde los estudiantes vivencien el valor al proceso artístico más allá del producto final de un arte. (E 3, 2024)

Por lo que Ritmo y Danza abordado desde este punto de vista por la entrevistada N 3, cobra un sentido didáctico para la EF en ISEF.

Por otro lado la entrevistada N 5, toma otro camino como docente a cargo de la UC, abordando la discusión sobre la configuración del cómo y del para qué se toma al ritmo y la danza en EF, las cuales fueron muy marcadas por la teoría de la rítmica y la métrica a lo largo de los años. A su vez, en base a la incorporación que realiza de la expresión corporal, destaca que:

Se encuentra presente, modifica y enriquece esta unidad hacia otros lugares, ya que justifica que es parte de la unidad porque se comparte elementos que no solo pertenecen a la rítmica y métrica, como lo es el estudio del movimiento y el tiempo, (...) en la expresión corporal se trabaja el ritmo interno, construcciones del ritmo desde otro anclaje, como también elementos compositivos del ritmo y el trabajo del ritmo en movimiento (E 5, 2024).

La entrevistada 5, comenta que la decisión de introducir la expresión corporal en la UC, es algo que se sigue discutiendo, ya que existen diferentes abordajes entre el grupo docente.

Está esa danza más del baile social, las formas compositivas que son otro eje clave para tener el armado de una coreografía, pero también aparece la improvisación. Es por eso mismo que habría que hacer todas esas lecturas de acuerdo a las danzas, ya que se habilita ciertas cosas y no otras dependiendo de los distintos abordajes (E 5, 2024).

Al analizar esta UC se destaca en los aportes de las docentes entrevistadas, una continuidad entre Ritmo y Danza y Actividades Rítmicas y Educación Rítmico Musical de los planes anteriores en cuanto a su fundamentación y objetivos. En lo que se diferencia es en los contenidos, los cuales fueron cambiando en la construcción del plan 2017, abriendo debate en la conformación del programa de Ritmo y Danza, otorgándole un abordaje más flexible que habilita otras formas de interpretación y planificación. A su vez, propone generar espacios de reflexión donde se problematizan algunos conceptos propios del campo del saber, realizando distinciones terminológicas que posibilitan el recorrido de su abordaje.

Para poder identificar el sentido de esta UC en relación a si es o no una PCA, se reconoce en las entrevistas una intención didáctica para propiciar a los y las estudiantes

herramientas técnicas y teóricas para enmarcarlas en las clases de EF. Por otro lado, una de las docentes entrevistadas aborda Ritmo y Danza con el sentido de formación corporal de lo sensible, contemplando que se puede adjudicar otra mirada diferente a la que se viene reproduciendo en planes anteriores.

### Gimnasia deportiva

Programas de las UC	Objetivos / Contenidos
<b>Gimnasia Artística I</b> (Plan 1992)	Objetivo: Capacitar al alumno para utilizar correctamente, crear, adaptar, elementos y/o aparatos para la iniciación en la Gimnasia Artística. Contenido: Elementos básicos de suelo
<b>Gimnasia Rítmica Deportiva</b> (Plan 1992)	Objetivo: Trabajo de preparación física general. Contenidos: Realización de las posiciones fundamentales del ballet: en barra - de pie - de brazos, logrando sus combinaciones.
<b>Gimnasia Artística</b> (plan 2004)	Fundamentación: También se ven influenciadas capacidades intelectuales tales como: inteligencia emocional, inteligencia social e inteligencia creativa. La sensibilidad estética debe ser incentivada para el logro de la belleza de los movimientos a través de la exigencia de virtuosismo y de perfección y un carisma particular y personal en la ejecución de los ejercicios.  Evaluación Práctica: 1- evaluación de la técnica y la capacidad de creación de series

Estás UC que se encuentran en el cuadro, refieren a las gimnasias deportivas, que aunque tienen un enfoque distinto a lo que consideramos como una PCA, encontramos ciertos elementos los cuales nos interesan para nuestro análisis. Tanto en los objetivos, contenidos, fundamentación, como evaluación práctica, hallamos palabras como la creación, la búsqueda de desarrollar cierta sensibilidad estética para la belleza de los movimientos, lograr una inteligencia emocional y creativa, y por último aparece la implementación de técnicas de ballet, como herramienta o instrumento de preparación física. Es por esto que comprendemos que estas unidades corresponden a la categoría del sentido instrumental, ya que las mismas utilizan los elementos como herramienta para otra función.

Hay distintos conceptos de estética al respecto de eso y yo creo que siempre hay una preocupación estética en el movimiento, en todas las materias incluso te diría, incluso cuando se piensa en esa técnica ideal hay algo de la preocupación estética. (E 5, 2024)

Esto se evidencia cuando en el programa nombra una sensibilización estética, la cual remite a la eficacia y eficiencia de realización de la técnica de movimientos. Por otro lado se

menciona la inteligencia emocional, sin embargo, los objetivos de dicha unidad no especifican con qué fines ni de qué manera se abordan estos conceptos. Pero por el contexto en el que se enmarca, no podríamos estar hablando de una formación corporal de lo sensible, ya que no escapa de las lógicas deportivas.

## **Gimnasia y Gimnasia Formativa**

<b>Programas de las UC</b>	<b>Objetivos / Contenidos/ Evaluación</b>
<b>Gimnasia 1ro</b> (Plan 1981)	<p>Objetivos: -Interiorizar y valorar el movimiento como forma de expresión sico-somática.--Ejecutar, analizar, combinar y crear ejercitaciones de marchar, correr y saltar, con variaciones de forma, en el tiempo y en el espacio, demostrando comprensión de su importancia como ejercitaciones tendientes a la estructuración espacio temporal. -Crear ostinatos por medio de palmoteos de acompañamiento a ejercitaciones sencillas y "comandar" las mismas ejercitaciones con el uso de la voz.</p> <p>Contenidos: B-PARTE PRÁCTICA FEMENINA. Bolilla 5- EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO. LOCOMOCIÓN, MARCHA, CARRERA Y SALTICADOS. Ejercitaciones que contemplen distintas formas de caminar, correr y salticar con riqueza en cambios rítmicos y en el uso del espacio. Configuración en una serie de movimientos creados por la alumna de ejercitaciones que tomen como base lo realizado en clase.</p>
<b>Gimnasia 2do</b> (Plan 1981)	<p>Objetivos: -Combinar y crear nuevas ejercitaciones de acuerdo a los diferentes fines perseguidos. Distinguir el ritmo natural del movimiento a los efectos de su utilización en el comando de las diferentes ejercitaciones. -Interiorizar y valorar el movimiento como forma de expresión sico-somática.</p> <p>-Ejecutar, analizar, combinar y crear ejercitaciones de marchar, correr y salticar con variaciones de forma, en el tiempo y en el espacio, demostrando comprensión de su importancia como ejercitaciones tendientes a la estructuración témporo-espacial. como así el valor que mediante una buena ejecución adquieren para el trabajo sobre la estructura pedis.</p>
<b>Gimnasia 3ro</b> (Plan 1981)	<p>Objetivos: -Interiorizar y valorar el movimiento como forma de expresión sico-somática.</p> <p>Contenidos: A-PARTE PRÁCTICA FEMENINA Unidad 1            Bolilla 1, II, II, IV: ADYACENTES, B—configuración en una serie de movimientos, de las distintas ejercitaciones creadas por la alumna que sustenten un criterio de globalidad.            Bolilla V, VI,VII, VIII. ADYACENTES, B—configuración en una serie de movimientos, de ejercitaciones creados por la alumna, que tomen como base lo realizado en clase.            EVALUACIÓN PRÁCTICO, se realizará por medio de 3 controles y examen final.            B- configuración en una serie de movimientos creados por la alumna de ejercitaciones sobre la barra que contemple desplazamientos, giros, posiciones, saltos y salida por posición invertida lateral con giro de 90 grados.</p>
<b>Opción Gimnasia</b> (Plan 1981)	<p>Contenidos: Parte Teórica. Bolilla 4- DISTINTAS CORRIENTES DE LA GIMNASIA. -Gimnasia Jazz (principios y bases generales, contenido)</p>

<b>Gimnasia Formativa I</b> (Plan 1992)	Objetivos: Interiorizar y valorar, al movimiento como una forma de expresión psicósomática. Contenidos de evaluación. Lo perceptivo motriz y estructuración postural. Criterios a evaluar en ejecución: creatividad
<b>Gimnasia Formativa II</b> (Plan 1992)	Objetivos: Interiorizar y valorar al movimiento como una forma de expresión psicósomática, Contenidos: Gimnasia Jazz, Fundamentación, Música, Estructuración de la lección, Posición básica, Elementos característicos. Criterios a evaluar en ejecución: Uso del espacio y adecuación a la música, creatividad, presentación personal.
<b>Gimnasia</b> (Plan 2004)	Contenido: UNIDAD 3 -CAPACIDADES SOCIALES. CAPACIDADES EXPRESIVAS Investigación y creación corporal. Elementos Expresivos: Espacio, Tiempo y Movimiento. Manifestaciones Expresivas: aportes a la intencionalidad: lenguaje no verbal y a la calidad del movimiento: amplitud y fluidez. Evaluación: c) Una producción grupal de ejecución desarrollando un tema a elección de los estudiantes, por medio del tratamiento colectivo de los contenidos y de la investigación corporal. Un aspecto relevante que caracteriza nuestras prácticas, es el lugar que le otorgamos a la creatividad como forma de favorecer los procesos de emancipación de los estudiantes, para hacerse cargo de sus propias decisiones en la apropiación de los conocimientos.
<b>Gimnasia I</b> (Plan 2017)	Objetivos: Tecnicas Gimnasticas //Evaluación técnica La creación será tomada desde dos dimensiones: por un lado como metodología de enseñanza (desde propuestas de improvisación e investigación corporal), y por otro como finalidad del proceso (búsqueda de productos nuevos que surjan del encuentro). Contenidos: 1-Relación entre técnica y creación. - La improvisación como herramienta de creación. Tiempo-espacio – relación -sensación 2-Instancia de creación grupal de una serie de gimnasia. El grupo elige una temática que oriente la producción donde deberán integrarse todos los contenidos trabajados en el curso. Se evaluará la presencia de los contenidos en función de la elección del tema, así como su implementación en cuanto al uso del espacio, el tiempo, la música, riqueza/variedad de movimientos, fluidez en las secuencias, las dinámicas individuales y de grupo y los recursos utilizados acorde al tema (música, escenografía, vestuario, etc.).

Este cuadro refiere a la gimnasia y gimnasia formativa, las cuales se encuentran dentro de todos los planes que estamos analizando, y se visualizan elementos en común en varias de ellas. Estas son: la necesidad de concientizar y visualizar a la gimnasia como una “expresión psico-somática”, se nombra el uso del espacio-tiempo para la creación de movimientos, aparece lo creativo como elementos performáticos dentro de las series que se realizaban como evaluaciones, teniendo en cuenta temáticas, vestuario, música, etc;

Hay cierta cercanía con el arte, no como con la producción artística, me parece a mí que es con la exhibición, con el momento de ponerse en escena, de pensar como me voy a vestir, de pensar que me

voy a poner, la escenografía (E 4, 2024).

Por otro lado aparece la gimnasia jazz como contenido, la cual refiere a una práctica fusionada con lo que es la Danza jazz. Uno de los rastros sobre esta práctica lo obtuvimos de la entrevista N3:

Cuando yo cursé, había un grupo de danza, un grupo de gimnasia, gimnasia medio baile, gimnasia que estaba dirigido por la que era la profesora de gimnasia formativa, que ella venía de la danza jazz. Entonces ella armó un grupo de exhibición para ir a competir a distintos lugares. (E 3, 2024)

Gracias a las distintas entrevistas realizadas y la información recopilada por sus diferentes trayectorias como estudiante y como docente más adelante, sabemos que estas transformaciones o nuevas implementaciones, fueron fundadas por los mismos docentes que llevaban consigo una trayectoria personal de prácticas artísticas, ya sea en danza o en circo, impregnando ciertas cuestiones de la gimnasia. “Entonces mientras tanto gimnasia formativa 1 había crecido hacia un vínculo con el circo, hacia leerse en otro vínculo con lo expresivo” (E 1, 2024). El plan 2004,

Un plan que trata poco amistosamente a la gimnasia, a la danza y a la recreación, al juego de recreación. No es que haya sido tan deportivizado, pero hubo que hacer hasta una pelea para darle un poco más de horas a gimnasia. Es el plan en que la gimnasia baja de una manera grande en la historia de los planes. (E 1, 2024)

Donde recíprocamente fue generado por una falta de claridad como disciplina, difuminando los contenidos, ya que

El entrenamiento se había hecho de las capacidades condicionales, EFI se llevaba como un montón de cuestiones, así como de las familias de movimiento de las habilidades motrices básicas. De lo expresivo, la expresión corporal, que entra también. Bueno, ¿y la gimnasia? (E 4, 2024)

En este contexto, donde la gimnasia ha sido despojada de muchos de los elementos que la constituyen para ser abordados desde otras disciplinas, cabe preguntarnos: ¿se podría considerar a la gimnasia como una PCA? Según nuestras categorías de análisis, podemos decir que tanto la gimnasia, como la gimnasia formativa, y su vínculo con el arte es instrumental, por un lado por ser parte de las herramientas de evaluación, y por otro lado, como plantea la entrevistada N 4, aunque la gimnasia tenga mucha influencia artística no se define como tal; ya que el aspecto artístico aporta mayores posibilidades a la gimnasia pero no la define, sino que contribuye y colabora en darle un sentido desde un lugar más poético a los movimientos. Por último se encuentra dentro de la formación corporal de lo sensible, por esta necesidad de introducirse en la elaboración creativa de los movimientos, y de

entablar relación con la expresividad.

### Centro de interés:

Programas de las UC	Objetivos/ Contenidos
Centro de Interés (Plan 1992)	Objetivos: - Facilitar a los futuros docentes estrategias para detectar intereses en sus grupos. - Lograr mediante una planificación adecuada canalizar dichos intereses. - Proponer una amplia gama de técnicas básicas que le permitan promover diferentes actividades. Contenido: Actividades Musicales: Creación de grupos musicales, murgas, grupos de baile. Artesanías y Manualidades: Creación de grupos para trabajos con cuerdas, alambres, fieltro, metal, etc. Otras formas de expresión: Pantomima, sombras chinas, teatro, marionetas.

En cuanto a Centro de Interés es una asignatura dentro del plan 1992, que se desarrolla en el área de la Recreación en muy variados ámbitos, debiendo enfrentarse a una amplia diversidad de grupos con necesidades e intereses particulares, que deben ser captados y canalizados a través de propuestas programadas. La asignatura propone aportar al currículo de ISEF, una instancia donde los y las estudiantes puedan apropiarse del conocimiento teórico-práctico, necesario para dinamizar estos grupos desde su propia experiencia.

La docente entrevistada N 3, aporta sobre Centro de Interés que el docente a cargo abordaba según los gustos de los alumnos o lo que éstos últimos estuvieran requiriendo. Unos de estos contenidos propuesto en los que participaron varios docentes fueron el teatro, la plástica y la murga.

Entonces a mí me tocó dar murga, para lo cual trajimos a Edu Pitufó Lombardo en mi asignatura, en ese pedazo de asignatura, digamos, porque eran más partes, había teatro, había expresión plástica, éramos como centros de interés, éramos unos cuantos docentes trabajando allí (E 3, 2024).

Encontramos en Centro de Interés un espacio que habilita la enseñanza de PCA en formato de talleres, que dependía de la impronta de cada docente, con la intención de que los y las estudiantes adquieran conocimientos que les permitieran transmitir estos contenidos en ámbitos más diversos y que sean propuestas que puedan adaptarse en distintos ámbitos según los grupos a cargo. Podríamos encontrar que Centro de Interés desde un punto de vista metodológico, dentro de nuestra categoría de análisis cobra un sentido didáctico, e

instrumental. De igual manera en el programa se distingue la apertura a propuestas artísticas por el acercamiento que se generaba en los y las estudiantes al conocer las PCA, mediante la invitación y participación de artistas reconocidos, generando un espacio que dió lugar a la experiencias artísticas, posibilitando un vínculo con el sentido artístico.

### **Juego y Prácticas Lúdicas/ Recreación**

<b>Programas de las UC</b>	<b>Metodología/ Contenidos</b>
<b>Juego y Prácticas Lúdicas I</b> (Plan 2017)	Contenido: Unidad 4, Prácticas lúdicas en Uruguay. – Las manifestaciones lúdicas y su historia en Uruguay. – El carnaval. – La murga. – El candombe. – Las yerras. Metodología de enseñanza: áreas expresivas: dramatizaciones, música, plástica, entre otras;
<b>Juego y Prácticas Lúdicas II</b> (Plan 2017)	Contenido; Manifestaciones lúdicas de la cultura uruguaya (Murga - Candombe - Tablados de barrio.
<b>Recreación</b> (Plan 1992)	Fundamentación: La asignatura propone un conocimiento teórico-práctico de los valores y posibilidades que la dimensión recreativa ofrece al Docente. Se plantea el fenómeno de la recreación como necesidad y como derecho inherentes al ser humano. Sus características motivadoras y vivenciales, lo convierten en un instrumento de gran valor en los procesos de aprendizaje, que ofrece innumerables recursos a la acción educativa. Objetivo: “promover experiencias participativas en el ámbito de la expresión recreativa”, dándonos lugar a pensar en una recreación que abre posibilidades a la dimensión expresiva. Contenido: unidad V. Técnicas de expresión: lúdica, corporal, teatral, rítmica, plástica, etc. Técnicas de comunicación. Técnicas de sensibilización grupal.

En los programas de las UC Juego y Prácticas Lúdicas I y II se mencionan cuestiones que pueden relacionarse o dar entender la presencia de PCA, ya que se abordan prácticas corporales culturales y artísticas. Comprendemos que los objetivos y metodologías particulares de la UC tiene el foco puesto desde en el juego, en donde las y los estudiantes experimentan distintas PCA, como la murga, el candombe, etc. Esta UC, aborda a las PCA desde un sentido didáctico, por tomarlo como una metodología de enseñanza, y a partir desde el abordaje vivencial de las diferentes PCA, aunque se plantea desde un enfoque lúdico se acerca a un sentido de formación corporal de lo sensible.

En el caso de la Recreación, propicia un espacio para abordar la sensibilización

grupal y técnicas de expresión, para dar lugar a diferentes actividades recreativas generando experiencias y vivencias en relación a las PCA. Al igual que con Juegos y Prácticas Lúdicas, su vínculo con las PCA teniendo en cuenta su fundamentación y el abordaje de dichas técnicas podríamos considerarla dentro del sentido didáctico por su intencionalidad educativa.

### **Técnicas corporales III: Prácticas Acuáticas**

<b>Programas de las UC</b>	<b>Contenidos</b>
<b>Técnicas III Prácticas acuáticas (2017)</b>	<p>Contenidos:</p> <p>UNIDAD 1: EL CUERPO Y EL AGUA: SENSIBILIZACIÓN Y PERCEPCIÓN Categorías de sensibilización y percepción en el medio acuático: análisis desde diferentes marcos teóricos. Construcción histórica de estos conceptos. Sus implicancias en las técnicas corporales acuáticas. Construcción de la noción de sensibilidad para el caso uruguayo.</p> <p>UNIDAD 4: LAS TÉCNICAS CORPORALES ACUÁTICAS EN LA EDUCACIÓN DE LOS CUERPOS: SU INSCRIPCIÓN EN LA CULTURA Prácticas corporales acuáticas para la infancia. La aparición de la categoría infancia y las prácticas corporales acuáticas con bebés y familias: escuelas, metodologías y técnicas. El juego y el medio acuático: la posibilidad del agua como un espacio lúdico. El cuidado del cuerpo y las gimnasias en el agua. Manifestaciones artísticas y la creación en el medio acuático. Los sentidos de la educación del cuerpo en el medio acuático: prácticas del tiempo libre (prácticas de veraneo, surf, baños de mar, termas).</p>

Esta UC reúne en los contenidos técnicas que devienen de prácticas acuáticas presentes en la cultura, que no se inserta en el ámbito deportivo. Lo que destacamos es en particular la unidad 1 y 4, donde se reflejan propuestas de sensibilización con el medio acuático desde la experiencia estética, que propone despertar los sentidos, para conectar con una dimensión emocional en los y las estudiantes. Invitando a pensar otros modos de habitar el agua, desde un sentido lúdico, creativo y placentero. Las prácticas acuáticas mantienen un vínculo con “una cuestión con lo expresivo, una cuestión perceptiva” (E 1, 2024). De esta forma es que ubicamos a esta UC en la categoría de sentido de formación corporal de lo sensible, en tanto no hay una preocupación por un sentido artístico.

### **Técnicas corporales I**

**Técnicas Corporales I**  
(Plan 2017)**Presentación:**

Técnicas Corporales I plantea un abordaje sobre la noción de técnica corporal y su deriva en la enseñanza de disciplinas variadas como la danza, el teatro físico, el circo, las luchas y las prácticas acuáticas, desde una perspectiva histórica, teórica y práctica. Se brindan elementos para actuar en diferentes ámbitos favoreciendo procesos grupales de producción y creación con el cuerpo, así como para enfocarse en la formación corporal desde espacios que trascienden la lógica del entrenamiento deportivo.

La UC se organiza en los siguientes módulos:

-Danza: Se aborda la danza como práctica artística, desde una perspectiva histórica y educativa, privilegiando las emergencias y vanguardias que cuestionan los límites y paradigmas artísticos, ampliando la comprensión y los pensamientos de la danza, el arte y la cultura. Para ello se indaga sobre el lugar de la técnica, así como el vínculo de la danza con la educación física.

-Prácticas Acuáticas: se abordan dos grandes ejes en permanente diálogo: el de las prácticas acuáticas desde una perspectiva histórica y desde una perspectiva como objeto de enseñanza. Para el primero, será importante indagar acerca de las nociones de técnica en función del tiempo histórico y los significados culturales y sociales. El segundo eje se ocupará de pensar las prácticas acuáticas como objeto de enseñanza, su vinculación con la educación física y el deporte y su posibilidad de producción y creación.

-Teatro y Circo: se aborda la práctica circense y teatral como prácticas artísticas, culturales y educativas y su circulación en términos de enseñanza en distintos espacios. Se basa en la enseñanza de técnicas específicas así como de su contextualización histórica y teórica en relación con la educación física.

-Luchas: Se realiza un abordaje teórico-metodológico a partir de dos ejes conceptuales: "las luchas y la cultura" y "las luchas como objeto de enseñanza". Se analizan estas prácticas históricamente construidas, considerando que su génesis responde a la supervivencia, a rituales y a la vivencia lúdica. Dentro del campo de las luchas se incluyen los deportes de combate, las artes marciales, los juegos de lucha y otras modalidades vinculadas a diferentes religiones y danzas, técnicas de ataque y defensa, con y sin armas.

**Objetivos:**

-Brindar elementos conceptuales para el abordaje de la noción de técnica desde una perspectiva histórica, cultural, estética y política.

-Presentar elementos constitutivos de las técnicas corporales planteadas y su vínculo con la enseñanza.

**Contenidos:**

UNIDAD 3: TÉCNICA CORPORAL Y EDUCACIÓN FÍSICA, UNIDAD 4: DANZA, UNIDAD 5: PRÁCTICAS ACUÁTICAS, UNIDAD 6: TEATRO Y CIRCO, UNIDAD 7: LUCHAS.

**Evaluación:**

Parcial práctico grupal en el que se incorporan los contenidos trabajados en cada módulo poniendo

en diálogo las técnicas específicas trabajadas con la creación de movimientos. Los estudiantes

crean una composición breve a partir de las técnicas trabajadas durante el curso.

---

Técnica corporal I forma parte de las UC, donde se encuentra dentro del tronco común, el cual es obligatorio dentro del Plan 2017. A su vez se divide en cuatro módulos: Danza, Teatro y Circo, Prácticas acuáticas y Luchas. Por como está planteado, Técnicas corporales I habilita un espacio donde las PCA son abordadas con una preocupación por la

enseñanza de técnicas y su devenir cultural e histórico desde una mirada antropológica dentro del campo de la EF, así como generar una experiencia estética y proporcionar el pasaje por un proceso creativo y artístico. Por estas razones colocamos esta UC en el sentido didáctico, en formación corporal de lo sensible y sentido artístico.

### **Técnicas Corporales II / Técnicas Corporales IV**

<b>Programas de las UC</b>	<b>Objetivos / Contenidos</b>
<b>Técnicas Corporales II / Danza</b> (Plan 2017)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexionar sobre la danza como práctica corporal artística, problematizando la noción de la técnica corporal desde sus dimensiones estética, sensible y política.</li> <li>- Analizar diferentes configuraciones de la danza, privilegiando las emergencias y vanguardias que cuestionan los límites y paradigmas artísticos.</li> <li>- Promover la discusión de la creación y la composición, desde un marco de improvisación - composición sensible.</li> <li>- Problematizar a la danza, como objeto de enseñanza y de investigación</li> </ul> <p>Contenidos: UNIDAD 1: DANZA, EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN DEL CUERPO. UNIDAD 2: CONCIENCIA CORPORAL- SENSOPERCEPCIÓN. UNIDAD 3: CREACIÓN, COMPOSICIÓN E IMPROVISACIÓN. UNIDAD 4: INVESTIGACIÓN EN DANZA. UNIDAD 5: IMPROVISACIÓN DE CONTACTO. UNIDAD 6: EXPERIENCIAS DE DANZA</p>
<b>Técnicas Corporales IV / Circo y Teatro</b> (Plan 2017)	<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordar el teatro físico y el circo como prácticas corporales a partir de sus aspectos históricos, económicos, sociales, culturales y políticos.</li> <li>- Explorar articulaciones entre estas prácticas y la enseñanza de la educación física.</li> <li>- Integrar la investigación, la exploración y la creación a la dimensión técnica, para un abordaje amplio de una disciplina artística.</li> <li>- Reflexionar en torno a la posible construcción de objetos de enseñanza del circo y el teatro físico, desde la metodología propuesta: técnica, exploración y creación.</li> </ul> <p>Contenidos: UNIDAD 1- VÍNCULOS ENTRE EL ARTE, LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PARTICULAR. UNIDAD 2- HISTORIA DEL CIRCO Y DEL TEATRO FÍSICO DESDE SU PRODUCCIÓN COMO CAMPO ARTÍSTICO. UNIDAD 3- ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN EL MARCO DE POLÍTICAS SOCIALES. UNIDAD 4- INVESTIGACIÓN Y TÉCNICA DE LA ACROBACIA CIRCENSE. UNIDAD 5- MANIPULACIÓN Y EQUILIBRIOS CON OBJETOS. UNIDAD 6- TEATRO FÍSICO.</p>

### **Técnicas corporales II: Danza**

El actual plan integra la danza como PCA en el 6to semestre, junto con Teatro y Circo. Esta ubicación curricular no estuvo exenta de debates, como lo revela la entrevista N5: "primero preguntémosnos sobre qué sería lo artístico [...] para ver cuál es ese vínculo con la EF". Esta interrogante fundamental derivó en un trabajo colectivo que, según el relato, se enriqueció con la experiencia de docentes de la licenciatura en danza, generando "un grupo

vinculado al cuerpo, al movimiento y a las prácticas artísticas" (2024)

El programa de la asignatura aborda la danza como PCA con un enfoque que trasciende lo técnico, busca problematizar la técnica desde sus dimensiones estéticas y políticas, entendiéndose como construcción cultural impregnada de significados sociales y culturales. Esta perspectiva resuena con lo descrito en la entrevista, sobre una concepción de lo artístico, que privilegia "la producción de sensibilidad" sobre "la estética como producto acabado", se trata de entender "la creación como procesos", donde lo importante es "la transformación de lo sensible". Esta aproximación muestra la tensión inherente al vínculo entre EF y arte, en donde lo artístico se resiste a definiciones rígidas, operando más como "formas de afección" que como disciplinas estructuradas de forma rígida (E 5, 2024) . La danza, en este contexto, funciona como un punto de encuentro entre lo disciplinar y esta dimensión más poética de la educación corporal.

Bajo este enfoque, la UC, como ya mencionamos es vinculada a la poética del movimiento y la producción de lo sensible con autores como Jacques Rancière y Lauren Lupe, en donde se habla de un cuerpo sensible y se coloca la mirada en el trabajo perceptivo del cuerpo, con el objetivo de problematizar e investigar la noción de estética y técnica. En relación al vínculo con la estética, se busca abordar la creación, haciendo especial hincapié en integrar la práctica corporal con la reflexión teórica. Un ejemplo concreto de esto es la propuesta docente de creación de videodanzas, que funciona como una instancia de evaluación y se acerca aún más al sentido artístico. Esta actividad requiere que los y las estudiantes tomen decisiones de índole artística, partiendo de una pregunta de investigación que guíe el proceso creativo. A partir de esta premisa, deben seleccionar y combinar diversos elementos, como música, luces, sonidos e instrumentos, entre otros, tomando decisiones vinculadas a la composición, creación e improvisación.<sup>7</sup>

En este sentido, si bien esta UC está enmarcada en un contexto específico, su propuesta se acerca a una perspectiva esencialista, ya que concibe al arte como un espacio de exploración y expresión de aspectos sensibles de la experiencia humana que no pueden ser abordados de otra manera. De este modo, la UC no solo profundiza en la relación entre Educación y arte, sino que también invita a reflexionar sobre cómo la técnica y la estética se

---

<sup>7</sup> Material obtenido de la plataforma Eva en la cual acceden los estudiantes del curso. Revisado el día 14 de enero 2025.

entrelazan en la construcción de experiencias significativas.

Por otro lado, este enfoque permite abrir un diálogo sobre la democratización de la danza, lo cual implica cuestionar quiénes son bailarines y promover una mirada de la danza basada en la participación, la inclusión y la resistencia. En este contexto se cuestionan las normas establecidas sobre quienes pueden o no bailar y cómo deben hacerlo, este enfoque democratizador se vincula claramente con la idea de Eisner (1995), quien señala que "la mirada del artista encuentra placer y significado en la sugerente sutileza de las reminiscencias y lugares de nuestra existencia" (p. 89) tomando distancia nuevamente con las nociones de eficacia y productividad.

En conclusión en el marco del programa de la UC Técnicas corporales II: Danza, pensar la danza como objeto de enseñanza implica ir más allá de los códigos sistemáticos como ritmo, espacio, tiempo y como las técnicas específicas de cada estilo. En cambio, se propone un enfoque que integre la reflexión teórica, abordando la danza desde relaciones más amplias como "cuerpo-danza", "arte-creación", "danza-movimiento" y "cuerpo-técnica". En la entrevista N 5, se destaca la reflexión que plantea que el ingreso de las PCA son un espacio de resistencia y transformación de la EF, ocupando un lugar disruptivo al momento de centrarse en lo que socialmente se establece como lo "inútil", en el sentido de que no tiene un carácter productivo en términos económicos, pero si como espacio de creación y transformación.

Las prácticas artísticas aparecen de otra lógica también socialmente. No quiere decir que después no se utilicen en esto de la sociedad del espectáculo, pero siempre tuvieron sus anclajes más vinculados a lo inútil, a lo improductivo socialmente, que no quiere decir que sea malo, para mí es buenísimo. pero pone en tensión al campo en ese sentido tensiona a la vida moderna, la vida contemporánea (E 5, 2024)

Como bien señala Eisner (1995):

(...) el arte es un aspecto único de la cultura y la experiencia humana, y la contribución más valiosa que puede hacer el arte a la experiencia humana es aportar sus valores implícitos y sus características específicas: el arte debe ofrecer a la educación del hombre precisamente lo que otros ámbitos no pueden ofrecer. (p. 84)

En síntesis, a partir de todo lo analizado hasta el momento, resumimos en el presente cuadro la correspondencia identificada entre las distintas UC analizadas y los sentidos en cuanto a su justificación como PCA. Es interesante vislumbrar cómo las mismas UC comparten distintos sentidos tanto en sus programas como en los discursos de los y las

docentes.

### **Técnicas corporales IV: Teatro y circo**

Esta UC ingresa a el ISEF a partir del plan vigente 2017, donde se dicta en el semestre 7to, el carácter de la misma se inscribe dentro del trayecto de Prácticas Corporales. Con el propósito de profundizar en el análisis se entrevistó a una referente, entrevistada N 6, la cual forma parte del equipo que diseña y lleva adelante la materia de Técnicas Corporales IV. Su enfoque busca integrar el circo y las problemáticas relacionadas al vínculo que se establece con la EF, en línea con la perspectiva del grupo de estudio "Educación del cuerpo, técnica y estética" coordinado por Virginia Alonso.

A modo de contextualizar el ingreso de esta UC a ISEF, en primer lugar es necesario mencionar la entrada de ISEF a la universidad, la cual permitió una mirada más amplia y crítica sobre la EF, integrando prácticas no tradicionales como es el caso del circo. Al mismo se le adjudicaba cada vez más lugar y visibilidad en la sociedad y por tanto en ISEF, donde ya existían grupos de estudiantes interesados en prácticas acrobáticas. A partir del 2008 se establece formalmente al circo como contenido de enseñanza dentro del programa de EF para primaria, generando así la necesidad de formación en ISEF. Es con el nuevo plan que se pensó a esta UC, entre otras, como una PCA, marcando un hito dentro de la formación docente, expandiendo horizontes para pensar una EF que va más allá de las prácticas corporales tradicionales, integrando lo artístico, ampliando el bagaje de técnicas que enriquezcan la formación. De todo este proceso se destaca el rol de los actores interesados en impulsar estos cambios y en problematizar la EF desde una perspectiva más amplia, ya que el arte es un fenómeno único de la cultura (Eisner, 1995), con sus características específicas que lo destaca, contribuye de manera muy valiosa a la experiencia humana, ofreciendo ampliar y enriquecer a la educación y cultura de la sociedad. Es en relación a esta postura, que la entrevistada N 6 destaca la idea de que el teatro y el circo son más que una técnica corporal, perspectiva que considera estas como PCA, con una historia rica y específica en la sociedad mundial y uruguaya. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de abordar las PCA en todas sus dimensiones, integrando la creación artística como un componente esencial. Es así que, desde nuestro análisis consideramos que se enmarca en el sentido de formación corporal de lo sensible, un enfoque que como

mencionamos anteriormente expresa que el arte no se reduce a la enseñanza de técnicas o a la reproducción de formas establecidas, sino que se aborda también desde una experiencia estética. A su vez encontramos dentro de dicha UC una intención por acercarse al sentido artístico en la instancia final de creación, donde se invita a los y las estudiantes a construir libremente una temática con la consigna de que se visualicen aspectos trabajados a lo largo del curso. Esta instancia, si bien es obligatoria, no tiene un carácter evaluativo, sino que está diseñada como una práctica creativa donde los y las estudiantes pueden aplicar los contenidos abordados en el curso. El enfoque principal está puesto en la exploración del espacio escénico, lo que implica que los y las estudiantes deben tomar decisiones artísticas en relación con la puesta en escena, la composición visual, la utilización del espacio y otros elementos propios del lenguaje escénico. En este sentido, el grupo de estudiantes asume un rol activo, tomando decisiones que abarcan desde la concepción artística hasta la materialización de la propuesta, lo que les permite experimentar y reflexionar sobre los procesos en la creación.

<b>UC de los planes 1981, 1992, 2004, 2017 en función de las categorías analizadas</b>	
<b>Instrumental</b>	Actividades rítmicas (1981) Actividades rítmicas I,II, III (1992) Centros de interés (1992) Expresión corporal (2004) Gimnasia rítmica deportiva (1992) Gimnasia artística (1992) Gimnasia artística (2004) Gimnasia 1ero, 2do y 3ero (1981) Opción Gimnasia (1981) Gimnasia Formativa I, II (1992) Gimnasia (2004) Gimnasia I (2017)
<b>Didáctico</b>	Centros de interés (1992) Recreación (1992) Educación rítmico musical (2004) Ritmo y danza (2017) Juegos y Prácticas Lúdicas (2017) Técnicas corporales I (2017)
	Expresión Corporal (2004) Educación rítmico musical (2004) Ritmo y danza (2017)

<b>Formación corporal de lo sensible</b>	Técnicas corporales I (2017) Técnicas corporales II: Danza (2017) Técnicas corporales III: Prácticas Acuáticas Técnicas corporales IV: Teatro y circo (2017) Gimnasia 1ero, 2do y 3ero (1981) Gimnasia Formativa I, II (1992) Gimnasia (2004) Gimnasia 1 (2017) Centros de interés (1992) Juegos y prácticas lúdicas I, II (2017)
<b>Artístico</b>	Centros de interés (1992) Técnicas corporales I (2017) Técnicas corporales II: Danza (2017) Técnicas corporales IV: Teatro y circo (2017)

## 9. Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos explorado la relación entre EF y el arte dentro del marco institucional, identificando convergencias y divergencias que emergen al analizar esta interacción. Nuestro objetivo no ha sido llegar a afirmaciones definitivas, sino más bien presentar un análisis de los datos y la información recopilada, con el fin de evidenciar las dinámicas que han caracterizado esta relación a lo largo del tiempo. Encontramos interesante identificar las diferentes PCA en ISEF, sin desconocer la fuerte trayectoria de carácter tradicional de la formación, obteniendo indicios desde los primeros planes analizados y su interesante construcción epistémica a lo largo del tiempo. La concepción de saberes que se desprende del discurso de la técnica y la estética en el ámbito de la EF con respecto a las PCA, nos invita a reflexionar profundamente sobre los vínculos posibles entre educación y arte, la cual nos permitió el rastreo de matices, rupturas y continuidades con respecto al vínculo de las PCA en la formación docente.

Uno de los hallazgos centrales, es el lugar secundario que ocupa el arte en la formación tradicional de la EF, donde predomina un enfoque instrumental y didáctico. Como mencionamos anteriormente el sentido instrumental reduce el arte a una herramienta funcional, valorada por su utilidad práctica, mientras que el sentido didáctico lo aborda como una metodología para la enseñanza de elementos artísticos dentro de la formación. Este choque entre lo tradicional y la actualidad refleja una tensión inherente en la EF, por un

lado, se busca mantener una estructura basada en técnicas y métodos establecidos, y por otro, se intenta incorporar enfoques más holísticos y sensibles que rompen con las estructuras rígidas. Sin embargo, esta última perspectiva, genera incomodidad y dificultad para su implementación, ya que cuestiona la preponderancia de la técnica sobre la estética. Además, se pone en evidencia que la EF no busca una formación artística en el sentido esencialista, lo que limita la posibilidad de desarrollar un sentido artístico, entendido como una manifestación esencial del ser humano, desvinculada de fines utilitarios. Si bien esta estructuración del Plan actual le da un lugar específico al arte en la formación, al mismo tiempo se genera que las y los estudiantes pasan por las UC de tronco común dialogando con estas dos perspectivas, podríamos considerar que al divididos luego en trayectos se pierda la continuidad de interacción y diálogo, genera la división entre lo tradicional y las nuevas perspectivas, profundizando la fragmentación en lugar de promover una integración. Esto está enmarcado que nos nombra en la entrevista N 1 “el plan tiene esta tensión de prácticas corporales, las cuales no hay forma de definir las, no incluyendo deporte” (2024).

Para realizar el análisis de esta relación identificamos cuatro sentidos: instrumental, didáctico, formación corporal de lo sensible y artístico. Los primeros sentidos encontrados principalmente fueron el instrumental y el didáctico, en donde encontramos abordajes vinculadas al uso de las técnicas corporales en función de entablar un bagaje de herramientas para el estudiantado, que respondan a los objetivos de la EF. A su vez, se visualiza un uso de la técnica como herramienta en función de objetivos de enseñanza, parte de la intención de que los y las estudiantes puedan en su ámbito laboral lograr transmitir dichas técnicas. Uno de los hallazgos encontrados son los cambios que ocurrieron en los siguientes planes al del 1981, fue la implementación de dispositivos de evaluación donde se les exigía una entrega que contenga la elaboración de planificaciones y propuestas metodológicas, donde los y las estudiantes presenten ensayos de enseñanza de contenidos abordados en los cursos con el fin de atravesar la experiencia del rol docente.

Por otro lado en relación al sentido didáctico y formación corporal de lo sensible, el enfoque que trae una de las docentes de la UC de Ritmo y Danza, cuestiona sobre la conceptualización de lo que es el arte y nos pone en tensión sobre la distinción entre el momento del “saber” de la PCA y el momento “didáctico” de su enseñanza concreta. Si bien entendemos que la definición de lo artístico requiere una mayor profundización,

consideramos necesario no abandonar por completo la intención de acercarse a un sentido artístico. De hecho, aunque sea el sentido menos percibido de los cuatro, encontramos indicios de su existencia, en donde hay enfoques de algunas UC, y de docentes que buscan y logran aproximarse a este extremo del espectro. Al mismo tiempo entendemos que existe un estrecho vínculo con el sentido de formación corporal de lo sensible, que consideramos es el que predomina entre estos dos. A partir de estas reflexiones nos surgen algunas preguntas: ¿El dominio del saber hacer de una PCA es lo que determina si hay un pasaje por lo artístico? ¿O cuánto de lo artístico tiene que haber para que se considere una PCA?

Entendemos que el sentido didáctico no deja de ser parte importante, ya que es fundamental para que los futuros docentes puedan transmitir las PCA a sus estudiantes. Pero esto no solo implica enseñar técnicas y movimientos, sino también crear espacios donde los y las estudiantes puedan transitar e incorporar experiencias estéticas así como también la improvisación, la composición coreográfica y la puesta en escena propias de las PCA.

En nuestros antecedentes, hacemos referencia a la tesis de Malcon (2010), "El arte en la formación del licenciado en Educación Física: la danza y su aporte en el ámbito formal", donde se analizan distintos enfoques. Destacamos, en particular, el tercero, que propone una perspectiva docente basada en la necesidad de vincular la educación con el arte, dado el beneficio mutuo entre ambos campos. Consideramos que, a partir del Plan de Estudios 2017, este enfoque logró consolidarse efectivamente. En esta postura que trae Malcon, podríamos identificar a las PCA que se encuentran en la formación, alineadas con el dispositivo "instituyente" (Pich et al, en Gambarotta y Galak, 2015), por la apertura a la experiencia de la creación como acto único y a la técnica como potencia del mismo.

Desde este marco, resulta clave impulsar nuevas líneas de investigación que exploren cómo el Plan 2017 de la Licenciatura en EF, al organizar los contenidos en trayectos, siendo el de Prácticas Corporales el que concentra la mayor presencia de PCA, es precisamente en el que usualmente se identifica un número reducido de estudiantes en la elección del mismo. Esta elección, probablemente influenciada por la biografía personal de cada estudiante, plantea interrogantes sobre cuánto se abordan los contenidos de PCA en la formación docente. Para futuras investigaciones, sería interesante analizar cómo la división de trayectos afecta la formación docente y cómo esta elección impacta en las prácticas docentes, donde, en muchos casos, uno de los dos contenidos a enseñar es elegido por los y

las estudiantes, lo que podría limitar la presencia de las PCA en su futura labor educativa.

Otra línea de indagación puede ir por la presencia de las PCA en cursos, talleres, seminarios, jams, muestras en diferentes encuentros, espacios de formación integral y cursos de formación permanente en los cuales hemos encontrado rastros de un posible vínculo con lo artístico paralelo a los planes y programas de la formación docente en ISEF. En este sentido nos parece importante remarcar la importancia de analizar los intereses particulares de los actores que conforman la institución.

Consideramos que este proyecto puede constituir un punto de partida fundamental para propiciar futuros diálogos interdisciplinarios y enriquecer el debate teórico en el campo de la EF y las PCA. Su valor reside no sólo en sus aportes inmediatos, sino particularmente en su capacidad para generar nuevas líneas de discusión académica.

## **Fuentes y documentos consultados.**

Entrevistada 1: Docente de Gimnasia Formativa I del Plan 1992, Educación Física Infantil del Plan 1992, Educación Física y Prácticas Corporales del Plan 2017. (Noviembre de 2024).

Entrevistada 2: Docente de Expresión Corporal del plan 2004. (Febrero de 2025).

Entrevistada 3: Ayudante honoraria y Docente de Actividades Rítmicas del Plan 1992, Docente de Educación Rítmico Musical y Ritmo y Danza de los planes 2004 y 2017. (Noviembre es 2025).

Entrevistada 4: Ayudante honoraria de Gimnasia Formativa del Plan 2004 y Docente de Gimnasia I del plan 2017. (Diciembre de 2024).

Entrevistada 5: Docente de Ritmo y Danza y Técnicas corporales II/Danza del Plan 2017. (Octubre de 2024).

Entrevistada 6: Docente de Técnicas corporales IV: Teatro y Circo del Plan 2017. (Marzo de 2025).

Ministerio de Deporte y Juventud. Instituto Superior de Educación Física. Bedelía (2000).  
Diseño Curricular Plan 1981. Curso de profesores. Carpeta única Revisado 2024-2025.

Ministerio de Educación y Cultura. Comisión Nacional de Educación Física. Instituto Superior de Educación Física. Bedelía (1992). Diseño Curricular Plan 1992. Curso de profesores. Carpeta única Revisado 2024-2025.

Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física. Bedelía (2004).  
Licenciatura en Educación Física. Diseño Curricular 2004. Carpeta única Revisado 2024-2025.

Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física. Bedelía (2017).  
Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2017. Carpeta única Revisado 2024-2025.

## **Bibliografía**

- Alonso, V., González, J., Mato, L., & Corvo, L. (2019). Lo mudo cotidiano, La inscripción estética en la Educación del Cuerpo. En cuerpo y salud: otras miradas, otras preguntas. EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS (Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR). ISBN: 978-9974-0-1705-4
- Alonso, V. (2023). Circo al sur. Un recorrido por los procesos de institucionalización del circo en Uruguay de cara al siglo XXI. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 47.
- Alonso, V; (2023). Gimnasia en el Instituto Superior de Educación Física de Montevideo: transformaciones políticas, curriculares y técnicas a partir del retorno a la democracia. En: Alonso et al. Cincuenta años de Teoría general de la gimnasia. Perspectivas de la gimnasia desde una mirada universitaria. Biblioteca Plural. Csic, Udelar. Uruguay.
- Alonso, V. (2017). Arte, cuerpo y técnica: Fragmentos de una etnografía del circo en Montevideo. In 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias 13-17 de noviembre 2017 Ensenada, Argentina. Educación Física: construyendo nuevos espacios. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- Díaz Barriga, A. (1998). Didáctica y currículum. Editorial Paidós.
- Dogliotti, P. (2012). Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948). Comisión Sectorial de Enseñanza Área Social y Artística Consejo de Formación en Educación. ISSN: 2393-7378
- Dogliotti, P., Ruggiano, G., Quitzau, E., (2018). Historias de la Educación Física: Miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil. Biblioteca Plural.
- Entorno Virtual de Aprendizaje <https://eva.isef.udelar.edu.uy/course/view.php?id=114>
- Eisner, W. (1995). Educar la visión artística. Cap.I ¿por qué enseñar arte?. Paidós Educador: Barcelona.
- Galimberti, U. (2001). Psiché y Techné. Introducción. Artefacto/4 - [www.revista-artefacto.com.ar](http://www.revista-artefacto.com.ar)
- Gambarotta, E. (2015). El cuerpo como problema epistemológico: en torno a los usos del

- cuerpo. En Galak, E y Gambarotta, E (Eds.) *Cuerpo, educación y política.: Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- Giroux, H. A. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós Ibérica, S.A. ISBN: 84-7509-588-7
- Lazzarotti Filho, A, Silva, A. M., De Cesaro Antunes, P., Salles da Silva, A. P., Olivera Leite, J. (2010). El término «prácticas corporales» en la literatura científica brasileña y su repercusión en el campo de la Educación Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29
- Malcon, M. (2010). El arte en la formación del licenciado de Educación Física : la danza y su aporte en el ámbito formal. <https://www.biur.edu.uy/F>
- Oroño, M., Pastorino, I., & Corbo, J. L. (2018). La planificación de la Educación Física en la enseñanza media: Algunas nociones para abordar su discusión. *Revista Borradores*, 1(4), 3-30.
- Pérez Monkas, G. (2016). *La (des) aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)* (Master's thesis, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Pich S., Pithan da Silva S., Fensterseifer P. (2015). Cuerpo, lenguaje y (bio)política: los giros del cuerpo y su educación en la alta modernidad. En E. Galak y E. Gambarotta (Eds.) *Cuerpo, educación y política : Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires : Biblos.
- Pineau, P. (2014). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)*.
- Sáez, M. L. (2017). *Presencias, riesgos e intensidades* (Doctoral dissertation, Universidad de Buenos Aires).
- Seré Quintero, C., & Fernández Vaz, A. (2017). Educación física y retorno a la democracia en Uruguay: del cuerpo a la conciencia. *América Latina Hoy*, 76, 139-152.
- Soriano Rojas, R. (2013). Capítulo V. Elaboración del marco teórico y conceptual de referencia. *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés, S. L.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939–1973), su configuración y su enseñanza*.