

LA PRÁCTICA DOCENTE EN LOS CURSOS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN URUGUAY: PANORAMAS Y PERSPECTIVAS

THE SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN URUGUAYAN'S PHYSICAL EDUCATION CAREER: OVERVIEW AND PERSPECTIVES

Flávia Martinelli Ferreira 1
Daniele Cristina Carqueijeiro de Medeiros 2

Resumen: La Práctica Docente (Prado) es la unidad curricular que, en los cursos de licenciatura en Uruguay, se encarga de permitir el contacto entre las teorías educativas y la práctica en las escuelas y liceos para los estudiantes en formación. Este ensayo pretende presentar cuestiones de contexto propias de la Prado, más concretamente en el ámbito de la Educación Física. Se revisaron las leyes del país para analizar cómo surgió el marco legal para el establecimiento de esta unidad curricular. Al mismo tiempo, se realizó una revisión bibliográfica que buscaba contextualizar la asignatura en el contexto de la Educación Física, así como identificar las voces de profesores y alumnos en el desarrollo de la misma. Se concluye que al mismo tiempo que los cambios legales y las nuevas concepciones de la enseñanza intentan dar un nuevo carácter a la asignatura, ésta sigue atada a una práctica con raíces que desconectan la teoría y la práctica, señalando el importante papel de la reflexión en el desarrollo de las prácticas docentes.

Palabras clave: Práctica Docente. Educación Física. Uruguay.

Abstract: The Supervised Teaching Practice (Prado) is the course unit that, in the Uruguayan's graduation career, is responsible for enabling contact between educational theories and school practice for students in formation. This essay aims to present contextual issues about Prado, more specifically in the field of Physical Education. At first, we reviewed The Uruguayan laws to analyze the legal framework for the establishment of this curricular unit. At the same time, we did a bibliographic review to contextualize the Prado in the context of Physical Education, as well as to identify the voices of teachers and students in the development of this subject. In conclusion, at the same time that legal changes and new conceptions of teaching attempt to establish a new character to the subject, this course unit is still related to practice with roots that disconnect theory and practice, pointing out the important role of reflection in the development of teaching practices.

Keywords: Supervised Teaching Practice. Physical Education. Uruguay

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. ISEF – 1
Universidad de la República de Uruguay – CENUR Litoral Norte – Paysandú.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0745804773853933>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2539-6262>.
E-mail: fmartinelli@cup.edu.uy

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. ISEF 2
– Universidad de la República de Uruguay – CENUR Litoral Norte – Paysandú.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6922008080454206>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5493-1618>.
E-mail: dmedeiros@cup.edu.uy

Antecedentes

La formación de un profesor de Educación Física (*EF*) comprende desde la formación superior - momento en que ocurren las primeras experiencias con la enseñanza en la universidad - hasta el desarrollo de las prácticas docentes supervisadas, que se discutirán en este ensayo. Ni todas las experiencias docentes se relacionan a la enseñanza, diferente al escenario que implica la unidad curricular de práctica docente, organizada para este fin específico. Las prácticas docentes pueden entenderse como un espacio privilegiado de articulación entre las teorías educativas y la práctica del profesorado (IZA, SOUZA NETO, 2015).

En Uruguay, la unidad didáctica Práctica Docente¹ (*Prado I y II*) es una denominación presentada en el artículo 50 del Sistema Único Nacional de Formación Docente (URUGUAY, 2008) para designar el vínculo que se establece entre el componente teórico y el práctico de las carreras de profesorado en todas sus especialidades. Este es también el artículo que regula las prácticas docentes en la licenciatura en *EF*. El Sistema Único Nacional de Formación Docente establece que las universidades deben desarrollar:

La docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales, de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar. (URUGUAY, 2008, p. 17).

En Uruguay ya se han elaborado algunos estudios sobre este tema, haciendo hincapié en el papel del profesor supervisor o en la comprensión de la práctica docente por parte de los estudiantes. Sin embargo, debido al avance de la legislación, de las reformas curriculares y de otros estudios propuestos, enfatizamos la necesidad de desarrollar nuevos estudios que cubran un panorama más amplio sobre la formación docente en el país. Por lo tanto, el objetivo central de este ensayo² es presentar cuestiones contextuales específicas de la práctica docente curricular en la licenciatura en *EF* en Uruguay, contribuyendo con reflexiones particulares sobre este tema.

El ensayo propuesto pretende reflexionar acerca de los cambios cualitativos ocurridos en relación a la *Práctica Docente* en Uruguay, y se caracteriza por su naturaleza interpretativa, a partir del análisis, comparaciones y discusiones referidas a la bibliografía que contempla la problemática en cuestión. Revisando las teorías y la legislación encontradas, el intento es identificar los factores que contribuyen a la aparición de determinados fenómenos.

Para el desarrollo de esta temática, utilizamos como fuentes las legislaciones vigentes en el país, así como otras investigaciones ya realizadas sobre la *Prado* de forma más generalizada en la formación de profesores en Uruguay y/o sobre la *Prado* en el curso de *EF*.

El análisis de la legislación es importante para saber cómo se han transformado las prácticas supervisadas a lo largo del tiempo en el país. Rodrigues (2013), al analizar el contexto brasileño, notó que las leyes que demarcaron la práctica docente en Brasil coincidieron con las nuevas políticas gubernamentales y también con las nuevas relaciones que buscaban establecerse entre la universidad y la escuela, destinadas a mejorar la formación de los docentes. En Uruguay, este escenario se presentó en un contexto muy específico, que merece ser mejor investigado, sobre todo si consideramos que la formación de los docentes no siempre ha sido responsabilidad de la universidad.

Sin embargo, la formación del profesorado no está constituida sólo por lo que propone la ley. Para Tardif (2002) el conocimiento de los profesores es a la vez social e individual, y está implicado en una serie de cuestiones. Por lo tanto, este conocimiento docente no nace con lo que se hace en la universidad, ni se rige estrictamente por la forma en que la legislación prevé

1 En la licenciatura en educación física, la unidad curricular Práctica Docente formó parte del plan de estudios 2004 hasta el año de 2016. En el Plan elaborado en 2017, actualmente en vigor, la Práctica Docente tuvo su nomenclatura cambiada a Práctica Profesional - Sistema Educativo (PraPro). Sin embargo, en consonancia con la mayor cantidad de investigaciones estudiadas, optamos por utilizar la nomenclatura Prado al referirnos a ambas.

2 Sobre el formato elegido, vea más en Larrosa (2003) y Gil (2008).

el desarrollo de la práctica docente. Por esto, en este ensayo buscamos dar voz a otros actores involucrados en la práctica docente en el país.

Para un análisis más amplio de la *Prado* en Uruguay, realizamos una revisión bibliográfica de las producciones que tratan del tema en el país. Aunque su volumen es menor en comparación con la literatura internacional, se han encontrado publicaciones que emplean diferentes puntos de vista. Varias investigaciones se han basado en el análisis del punto de vista de los adscriptores³, otras, en el punto de vista de los profesores universitarios, o en el punto de vista de los estudiantes en relación a la importancia de la *Prado* en su formación profesional. Dicho esto, es interesante conocer a todos los protagonistas de las prácticas docentes para saber sus opiniones, sus miedos y cómo se ha visto este periodo en la formación del profesorado.

Por lo tanto, el ensayo se divide en dos momentos. El primero ofrece una revisión más amplia de la *Prado* en Uruguay, reflexionando sobre el establecimiento de la asignatura y las principales investigaciones ya realizadas en este campo. El segundo, nos fijamos más específicamente en la *EF* y en cómo se desarrolla la *Prado* en esta área específica de la educación. En otras palabras, al retomar una literatura científica ya producida en el país y analizada de forma interrelacionada, fue posible establecer un amplio panorama de lo que ha sido la práctica docente en el país, organizando estas reflexiones sobre el tema a modo de consideraciones dispuestas al final de este ensayo.

La práctica docente en los cursos de formación del profesorado en uruguay

En 1985 comenzaba a producirse un cambio en Uruguay: el fin de la dictadura militar, que instauró diversas transformaciones sociales, entre ellas las vinculadas a las cuestiones educativas. Según Barcellos, Leite y Monteiro (2016), el periodo dictatorial en el país desbancó décadas de construcción de un sistema educativo que ya se guiaba por principios como la laicidad, la autonomía, la gratuidad y la obligatoriedad. Así, a partir de ese momento se puso en marcha una reconstrucción del sistema educativo del país, con nuevas ideas y nuevas concepciones de la enseñanza. Uno de los principales logros de esa época fue el establecimiento de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) que, entre otras tareas, elabora y desarrolla las políticas educativas del país, garantiza la educación en los diferentes niveles y modalidades educativas y asegura el cumplimiento de los principios y orientaciones generales de la educación (URUGUAY, 2008).

Aunque la formación del profesorado se viene desarrollando en el país desde los años 1950, solo en 1977 se creó el primer curso de formación del profesorado a nivel universitario⁴, lo que trajo consigo diversas transformaciones en la forma de comprender la profesión (PEREIRA, BERTONI, CONTERA, 2005).

Uno de los elementos que cobró notoriedad en los planes educativos del país fue la formación del profesorado. En 2005 asumió una nueva Administración en la educación, que cambió fundamentalmente las cuestiones relacionadas a la Formación de Profesores (URUGUAY, 2008). Desde 2008, el Sistema Nacional Único de Formación Docente establece el núcleo de conocimientos profesionales que deben desarrollarse en los cursos que forman a los docentes del país. Entre estos núcleos se encuentran el de la didáctica, el de la práctica docente y un núcleo profesional común. En este contexto, se establecieron varios marcos normativos y curriculares para el desarrollo de las prácticas docentes en la educación del país.

Según Mancebo y Vaillant (2000), uno de los principales puntos de partida para la creación de políticas de formación del profesorado fue el intento de disminuir las dicotomías entre un modelo de enseñanza “ideal” y el desempeño real en la clase. La pregunta que Mancebo y Vaillant (2000, p. 67) establecen como central respecto al papel de la *Prado* en Uruguay es: “¿Cómo lograr que los programas de formación inicial y permanente no queden en mera

3 El adscriptor corresponde al profesor encargado de la supervisión de los estudiantes en la escuela.

4 Este curso se estableció en la Universidad de la República, que hasta 2012 fue la única universidad pública del país, agente privilegiado de las políticas de educación superior nacionales. Paralelamente, existe un conjunto de universidades privadas reguladas por el Ministerio de Educación. Además, la enseñanza pública cuenta con la Universidad Tecnológica (UTEC) y Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU).

retórica e incidan efectivamente en lo que ocurre en el aula y lo que aprenden los alumnos de los centros educativos?”

De acuerdo con Davini (2015), la práctica en la formación docente ha tenido diferentes concepciones a lo largo del tiempo en Uruguay, así como en otras partes del mundo. Inicialmente, existía la noción clásica de una disciplina que pretendía enseñar a los estudiantes a aplicar conocimientos, técnicas y métodos para la enseñanza. Con el tiempo, un concepto de práctica reflexiva ha tomado el relevo de las prácticas formativas, fomentado por la entrada de las disciplinas de formación del profesorado en la universidad (PERERA, BERTONI, CONTERA, 2005).

Sin embargo, autores como Umpiérrez Oroño y Cabrera (2020) afirman que aún con las diversas reformas y renovaciones curriculares que ha sufrido la formación docente en los últimos tiempos, no se han dado respuestas efectivas a las necesidades de la comunidad. A raíz de esto, las nuevas perspectivas educativas buscan actualizar y otorgar otro carácter a este momento de la formación. Los parámetros de la enseñanza en Uruguay presentados por la Administración Nacional de Educación Pública (URUGUAY, 2008, p.5, *destacados en el original*) en su perspectiva legislativa están de acuerdo con esta nueva idea de la educación. Según sus directrices, los profesores deben estar preparados para abordar cuatro aspectos diferentes de la enseñanza:

Saber qué enseñar (el conocimiento disciplinar específico); *saber cómo enseñar* (conocimientos teórico-prácticos de Pedagogía y Didáctica); *saber a quiénes se enseña*, la realidad de los y las estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco de su institución y de su comunidad y, finalmente, *saber para qué se enseña*, es decir saber cuál es el proyecto de persona y ciudadano/a que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar.

Las concepciones actuales de la ANEP corroboran los estudios de Tardiff (2002), con su teoría de que el conocimiento docente es un conocimiento plural, que proviene de las instituciones de formación, de los conocimientos adquiridos durante la formación profesional, pero que también ocurre en la práctica cotidiana. Según el autor, el aprendizaje de la enseñanza se basa en el conocimiento práctico, más allá de todas las teorías educativas que se ponen a disposición durante la formación de los estudiantes.

En general, es posible afirmar que la profesión docente tiene una complejidad de cuestiones involucradas en su ejercicio, como, por ejemplo, saber qué enseñar, saber cómo enseñar, saber para qué se enseña o cuándo enseñar algo. Estas cuestiones están relacionadas a reflexiones que parten desde los conocimientos específicos, incluyendo conocimientos teóricos y prácticos de didáctica, añadidos a la realidad de los estudiantes y de la comunidad y de los proyectos desarrollados en el marco de la educación.

Esta complejidad no siempre se valora en el ámbito de la legislación ni en el de la práctica universitaria. En la academia se tiende a valorar una discusión más centrada en las construcciones teóricas de la práctica pedagógica del profesor, aunque Perrenoud (2001) afirma que los profesores, en su práctica docente, tienen una acción pragmática, resolviendo problemas y actuando de forma más concreta en la vida escolar cotidiana. Para el autor, la construcción de las competencias profesionales pasa por la práctica, por la creación y formación de planificaciones que implican reflexividad y capacidad de autorregulación de la propia práctica docente.

Sin embargo, en el caso uruguayo, Perera, Bertoni y Contera (2005) afirman que el asunto se maneja de manera diferente, casi enteramente a base de “prueba y error”. Los autores aseveran que predominaba, y aún predomina, la idea de que los elementos didácticos y pedagógicos eran contenidos casi innecesarios en la formación del profesorado; por el contrario, la idoneidad del profesor y los conocimientos específicos de cada asignatura fueron suficientes para que los alumnos estuvieran dispuestos a emprender la carrera del profesorado.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, la *Prado* debe asumir un compromiso en la

formación de los profesores, a la vez que asegura el cumplimiento de las leyes y proporciona a los alumnos las experiencias necesarias para su formación profesional (PEREIRA et. al. 2018). Según el actual plan de formación del profesorado, la práctica es un “espacio privilegiado de aprendizaje” (URUGUAY, 2007, p.4), y debe consistir en un marco referencial que incluya tanto una base de conocimientos teóricos como prácticos, para generar docentes que tengan el perfil deseado (CABRERA, 2018).

Para cumplir estos objetivos y promover una formación más amplia, la Prado se divide en distintos momentos de formación. En estas actividades, se integran tres individuos importantes: el docente de la unidad curricular, el estudiante y el profesor o profesora adscriptor/a. La composición y el trabajo conjunto de este trío está ubicada cómo un gran desafío de la Prado.

Algunas investigaciones tratan de indagar el papel del profesor adscriptor en el proceso de realización de la Prado. Según la Inspección Departamental de Educación Inicial y Primaria, un profesor puede solicitar la posición de profesor adscriptor cuando cumpla los siguientes requisitos: a) Ser docente efectivo (el titular del cargo); b) Registrar como mínimo el 2° grado del escalafón docente; c) Alcanzar una calificación mínima en el cargo. Todavía está la necesidad de realización del curso de adscriptores ofrecidos por la ANEP y ocupar un turno en la escuela o liceo⁵ que sea compatible con las actividades de la Prado (URUGUAY, 2018).

En general, obtener un o una profesor/a adscriptora/a que reúna las condiciones necesarias (estar habilitado/a y tener ganas de acompañar la formación de los estudiantes a lo largo de un año), especialmente en el interior del país, no es un proceso sencillo (CABRERA, 2018).

Reflexionemos sobre la complejidad de la Prado y sus implicaciones para la formación del profesorado: ¿Cuál es la perspectiva de los profesores y profesoras adscriptores de la práctica docente en la formación inicial de profesores?

Esta pregunta fue la guía de la investigación hecha por Cabrera (2018). Dicha investigación tuvo como objetivo central comprender la relación de la Prado desde la perspectiva de los profesores adscriptores, sobre todo en el interior del país. Un 65% de los investigados señalan que aceptan el rol de adscriptor debido a que la tarea supone un crecimiento profesional. Por otra parte, el 54% respondió que lo hace como una especie de favor a los estudiantes.

En continuidad con la exposición anterior, Cabrera (2018, p. 63) explica que: “en el ámbito de la práctica docente, el profesorado adscriptor percibe que los y las estudiantes practicantes aprenden a enseñar, a quién y para qué, antes de saber qué enseñar, o al menos hacen esto último en forma paralela.” Para la autora, hay un desfase entre la formación disciplinar y la práctica docente en las universidades.

Una particularidad del caso uruguayo es el hecho de que los profesores reciben un monto complementario por realizar esta tarea, a diferencia de lo que ocurre en otros países, donde notoriamente conocido es el caso brasileño. En 2015, el monto de la compensación fue de \$2015,96 por 8 o menos horas y \$2520,22 por 9 o más horas (URUGUAY, 2015). En todo el territorio nacional había, hasta este mismo año, 143 escuelas y liceos habilitados para recibir a los estudiantes y un total de 1396 maestros adscriptores.

Sin embargo, en la investigación realizada por Cabrera (2018), se encontró que la mayoría de los profesores y profesoras (81%) llevaban a cabo la tarea de adscriptor sin tener ninguna formación específica para esto. Según la autora, el hecho es problemático una vez que la mayoría de los profesores perciben que los estudiantes sólo observan las clases, sin una participación más activa. En estos casos se supone la reproducción de modelos de enseñanza, incorporados de forma acrítica por los estudiantes. En otras palabras, no constituye una experiencia formativa para los estudiantes o para los profesores adscriptores.

Espino (2020) señala que el papel de los docentes adscriptores no sólo se centra en la formación de los niños y niñas de educación primaria, sino que también en la formación continuada de los estudiantes de la Universidad. Su práctica debe permitir a los estudiantes adquirir un aprendizaje relevante y desarrollar, más tarde, su propia práctica profesional. Para lograrlo,

⁵ La educación inicial es obligatoria a partir de los cuatro años de edad. La educación primaria ocurre en las escuelas y comprende seis grados, también de carácter obligatorio. La enseñanza media se imparte en liceos o escuelas técnicas, otros 6 años, cumpliéndose así los 14 años de escolaridad obligatoria en el país (URUGUAY, 2009)

deben considerar que su reflexión sobre la práctica promueve la reflexión de los propios estudiantes, que tienen en sus clases la posibilidad de poner en práctica las acciones que están analizando en las clases universitarias.

Teniendo en cuenta la complejidad de esta función, la autora trató de elaborar en su investigación una sistematización del trabajo de formación ofrecido a los profesores adscriptores. En esta formación se abordan las necesidades de los profesores y, al mismo tiempo, se presentan las particularidades contextuales y situacionales de este trabajo. De acuerdo a Espino (2020), considerar el desarrollo profesional de los docentes implica pensar en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes.

En síntesis, este ítem ha buscado presentar más ampliamente el escenario de la *Prado* en Uruguay, su establecimiento, sus debates ideológicos y cómo se configura su acción en la práctica, especialmente desde el punto de vista del docente adscriptor. Corresponde ahora analizar cómo se produce la disciplina de la práctica docente particularmente en el caso de la *EF*.

Análisis de la práctica docente en el instituto superior de educación física: interrogantes posibles

A seguir, analizaremos la práctica docente en el ISEF, principalmente lanzando preguntas que movilicen investigaciones posteriores. En otras palabras, la idea central es identificar posibilidades de investigación basadas en cuestiones ya planteadas en el ámbito científico.

Antes de presentar las cuestiones específicamente vinculadas a la *Prado*, es interesante situar la carrera de *EF* en Uruguay ante los desarrollos universitarios de los últimos decenios.

El Instituto Superior de Educación Física

El curso de *EF* es ofrecido, actualmente, en cuatro centros universitarios públicos, nombrados Instituto Superior de Educación Física (ISEF). El campus de Montevideo se encuentra en la ciudad capital, con una concentración urbana de cerca de 1.380.000 habitantes⁶. Por otra parte, el campus de Paysandú está localizado en una ciudad al noroeste del país, que posee 90.000 habitantes aproximadamente. Las ciudades de Rivera en el norte del país poseen 80.000 y Maldonado, que está más cerca de Montevideo, 145.000 aproximadamente.

Es importante reiterar que los estudiantes que frecuentan el campus de Paysandú, Rivera o Maldonado provienen de diferentes regiones del país, mientras que el campus de Montevideo en general recibe estudiantes residentes en la propia ciudad o de regiones más cercanas a la misma. El ingreso a las carreras en el año de 2021, por ejemplo, se llevó a cabo mediante el mecanismo de sorteo para las sedes de Maldonado, Montevideo y Rivera (350, 800 y 150 cupos o cuotas, respectivamente), con un ingreso sin restricciones para el caso de Paysandú⁷. Esto significa que todos los estudiantes que se inscribieron para estudiar en Paysandú tuvieron cupos y en las otras sedes, por sorteo, se estableció un orden de prelación de todos los pre-inscriptos para la distribución de los cupos disponibles. Ingresaron directo, sin participar de la instancia del sorteo, los aspirantes que se inscribieron en los años 2019 y 2020 a la misma carrera, y todavía no habían salido sorteados. En estos casos los estudiantes volvieron a inscribirse y teniendo los cupos asegurados, como garantía de que la universidad ofrece condiciones de acceso a la educación superior a toda la población.

Otro dato importante se refiere a la política de matriculación masiva de la Universidad de la República (UdelaR), que empezó durante el período 2005-2014 con los gobiernos frente-amplistas de Tabaré Vázquez y Mujica. La institución se fortaleció y se amplió en mencionado período, incrementando el número de ingresos y egresos, tanto en grado como en los posgrados, en las carreras asentadas en la capital y también en el interior del país (BENTANCUR,

6 Los datos presentados son estimaciones contabilizadas a partir del Censo 2011 - Instituto Nacional de Estadística (Disponible en: www.ine.gub.uy). En el año de 2021 empezaron las pruebas piloto para el próximo censo que se realizará en 2023, por lo que los utilizamos aproximadamente en todos los datos numéricos.

7 En Paysandú, accedieron 193 estudiantes por ingreso libre en 2021. Información disponible en: <https://isef.udelar.edu.uy/noticias/inscripciones-a-todas-las-carreras-de-isef-2022/> (acceso en 08 mar. 2022)

CLAVIJO, 2016). El aumento de matrícula estudiantil en ISEF no ha sido acompañado al incremento acorde presupuestal (SARNI, PASTORINO, OROÑO, 2016). Para los autores, este aspecto es importante porque conlleva la necesidad de incorporar un número más grande de docentes orientadores para mantener la relación de dos a tres estudiantes por cada docente en la *Prado*.

La *Prado* en Educación Física

A este respecto, es importante conocer las tendencias generales de las políticas universitarias, evaluando sus factores determinantes e impactos en la formación de los estudiantes. Por lo tanto, nos parece oportuno situar características del sistema de educación superior nacional y de la UdelaR, en particular, dentro de dicho contexto.

En el año 2006 el ISEF ingresa a la estructura universitaria y deja de pertenecer al Ministerio de Educación y Cultura. Esto desencadenó un difícil proceso de adaptación a las nuevas lógicas institucionales y también en las formas de enseñanza-aprendizaje (PASTORINO, 2015). Para la autora, en particular, el desafío se enfocó en transformar una lógica de enseñanza imperante, trasladándose a un modelo universitario donde el conocimiento tiene íntima relación con las tareas de extensión e investigación. Esto implica, obviamente, que los docentes actualicen y revisen sus formatos didácticos a la luz de esta nueva institucionalidad, un proceso que aún está en pleno desarrollo. Además, como dicho anteriormente, esto trajo como consecuencia el aumento paulatino de matrículas de ingreso que todavía eran limitadas. Este aumento significativo en la matrícula de los estudiantes desafía a una reconstrucción del formato actual de la universidad, incluyéndose en ese aspecto la práctica docente.

En este contexto surge la idea de incluir la figura del tutor-orientador externo al ISEF. Los profesores del Consejo de Educación Inicial y Primaria y del Consejo de Enseñanza Secundaria pasaron a formar parte del equipo de la *Prado*, como un intento de reajustar acciones compatibles con la realidad (SARNI, PASTORINO, OROÑO, 2016). Según las autoras, esto generó la incorporación de docentes que no habían formado parte del ISEF y por consecuencia no habían participado de los debates y transformaciones en el campo académico de la formación de profesores.

Previamente, los docentes orientadores tenían un número reducido de estudiantes (dos a tres) y su rol era hacer la orientación de la práctica. Su función estaba centrada en la observación de las clases dadas por los estudiantes, acompañadas de reflexión y análisis de las mismas en otros espacios y tiempos de formación (PASTORINO, 2015).

En la actualidad, el plan de estudios de grado en todos los campus del ISEF se compone de cuatro años. El currículo de la disciplina Práctica Docente I (*Prado I*) es común en los cuatro institutos que ofertan la licenciatura. Para intentar organizar los temas comunes a las disciplinas de los distintos campus, los profesores se reúnen para organizar el programa de la asignatura, existiendo un espacio de coordinación en conjunto entre los docentes titulares. Además de los docentes de la universidad, participan de las instancias de formación los docentes adscritos y, obviamente, los estudiantes. Por lo tanto, las prácticas docentes

operan como un espacio de transición en el que el estudiante ratifica, renueva o revoca una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al 'ser' y al 'deber ser' profesional. El pasaje por la experiencia de práctica 'marca' y en algún sentido 'inaugura' la trayectoria profesional de cada sujeto (ANDREOZZI, 1996, p. 21)

La *Prado 1*, en el ISEF, se define como una práctica profesional de formación (PASTORINO, 2015). Este concepto diferencia la *Prado 1* del resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de la carrera por sus características organizativas y pedagógicas particulares. Según Pastorino (2015), los espacios se construyen como escenarios de aprendizaje relevantes para la adquisición de competencias profesionales específicas del área de la EF. Andreozzi (1996) explica que las prácticas ahí desarrolladas aportan a los estudiantes saberes diversos e influyen en los modos de operar los pensamientos prácticos. Es decir, la autora describe es-

tos pensamientos prácticos cómo “repertorio de categorías conceptuales y construcciones de sentido socialmente elaboradas y compartidas que, una vez incorporadas [...] intervienen en el modo de hacer y representar social” (ANDREOZZI, 1996, p.21).

Cabe mencionar también que la *Prado 1* está ubicada en el tercer nivel del Plan de Estudios de la Licenciatura en *EF*, siendo esta la primera experiencia de práctica de formación para los estudiantes. Otro dato interesante es que, como el propio nombre indica, son la escuela o los liceos, las instituciones objeto de las acciones (INSTITUTO..., 2017).

Discrepancias relacionadas a la participación de los tres personajes comienzan a surgir porque sólo dos de ellos - profesores universitarios y estudiantes - estarían presentes donde se desarrolla el “espacio de teoría”. En este espacio los docentes abordan los contenidos pertinentes a la *Prado 1*, reflexionando sobre todo en los ejes de la didáctica. Esto puede generar un espacio de formación totalmente diferente al que los estudiantes encuentran en la escuela. Una vez más, se destaca la importancia de las políticas de formación continua de los profesores adscriptores, así como una relación más estrecha con la universidad y los docentes.

Los investigadores Silva Piovani *et al* (2012) evaluaron, en complementariedad, la perspectiva de los estudiantes de *EF* en lo que respecta a la práctica docente. Los estudiantes exponen no poder dedicar el tiempo suficiente a la práctica docente por tener exigencias propias del ISEF y particulares de trabajo, dada la organización de la carga horaria de otras unidades curriculares. Además, indican poco tiempo de observación de las clases de *EF* en la escuela y grupos muy numerosos en la *Prado*, con equipos de cuatro estudiantes (SILVA PIOVANI *et al*, 2012). Los estudiantes de Montevideo y Paysandú investigados por los autores señalaron preocupaciones sobre la situación de la *Prado*, concretamente sobre su propia formación y la carga de trabajo del curso de graduación. Además, apuntan algunos problemas de infraestructura, disponibilidad de materiales y el gran número de estudiantes matriculados en las escuelas donde realizan sus prácticas docentes. Asimismo, expresaron alta preocupación pedagógica y sobre el impacto de la enseñanza de la *EF*.

Todos los análisis subrayados apuntan a otra cuestión importante con respecto a la *Prado*: las exigencias y la modalidad de trabajo son muy similares desde la época en que los profesores adscriptores concurrían a su propia *Prado* hasta ahora con el rol de tutorar estudiantes. Los profesores no consideran que cambios relevantes se hayan producido desde su formación hasta el periodo actual. También consideran que las condiciones de las instituciones son similares, desde el reglamento hasta las estrategias de enseñanza y teorías compartidas (ABREU, 2008). Por lo tanto, entendemos que hay un inmenso campo de investigación por desarrollarse y ensayos como éste contribuyen precisamente en este sentido.

Particularmente en Uruguay, según la caracterización del profesorado estudiada por Abreu (2008), no se ha generado una inflexión hacia una práctica articulada de la formación y la investigación, superando el enfoque técnico presentado anteriormente. Rodríguez Giménez (2018) advierte que la *EF* es una formación que no deja de actualizarse, mismo que lo viejo siempre esté presente y lo nuevo no cambie del todo por completo. La vieja *EF*, para el autor, renace en nuevas versiones tecnicistas de la educación del cuerpo, y la nueva seguramente enfrenta nuevas resistencias, sobre todo impuestas por la inercia que la economía política impone a la cultura y a la educación.

Para contextualizar mejor este análisis, se explica que Brasil, por ejemplo, sumaba ya varios años de una lectura crítica de la *EF* con la publicación de obras como el Colectivo de Autores (SOARES *et. al*, 1992) y de Elenor Kunz (1994). Para Rodríguez Giménez (2018), en Argentina, aunque con otro desarrollo por la propia organización de la formación en *EF*, también se maduraba ese punto de inflexión. Por otra parte, en Uruguay, ISEF permaneció académicamente aislado hasta la década de los noventa, sin establecer vínculos académicos más que con profesionales que reforzaban la tradición del campo (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2018).

De hecho, en los noventa del siglo pasado y principios del XXI, la psicología de la educación incorporó nuevos conocimientos y palabras a las prácticas pedagógicas: asimilación y acomodación, zona de desarrollo próximo, constructivismo, aprendizaje significativo, entre otras (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2018). Para el autor, estas ideas se centraron principalmente en proclamar la unidad del ser humano, sin reforzar el dualismo cuerpo-mente, pero, con ese

lema, se aprisionó al cuerpo en el bio, pero hizo lo psico y lo social prácticamente accesorios.

Según Rodríguez Giménez (2018), fue la sociología, a diferencia de la psicología, que desestabilizó la tradición, al tratar de explicar cómo se vinculan las prácticas desarrolladas desde la EF y su correspondiente articulación con la cultura. Todas estas vías, aunque no hayan ayudado del todo a una renovación epistémica en el área de la EF, sirvieron para reivindicar sobre todo su carácter pedagógico. En este sentido, el tema del ensayo contribuye a pensarla precisamente desde esta perspectiva, como práctica de intervención pedagógica.

Desde el año 2005 se han generado grandes cambios en cuanto a la EF en las escuelas uruguayas, y con estos la aprobación de la ley de obligatoriedad de la misma (MEREL, 2012; TORRÓN, RUEGGER, ROD, 2010). La *Ley de Obligatoriedad de la EF escolar* fue presentada por primera vez por el presidente de la República, Tabaré Vázquez, el 26 de julio de 2006. A partir de ese año fueron sucediendo distintos acontecimientos que llevaron a la denominación de 2009 por la directora del Consejo de Educación Primaria, Edith Moraes, como “el año de la universalización de la Educación Física y de la Educación Inicial de cuatro” (TORRÓN, RUEGGER, ROD, 2010).

Si bien la EF tiene una larga data en la escuela, los autores creen que este hecho significa una revolución del campo porque lo legaliza, abriendo la posibilidad de legitimar un lugar propio dentro de la educación y en especial en la institución escuela. Desde el punto de vista de Torrón, Ruegger y Rod (2010), la EF como disciplina curricular aporta una originalidad que no debe pensarse al servicio de otros aprendizajes en la escuela, sino como una producción y reproducción cultural con sentidos y saberes propios.

Un campo de conocimiento científico es un conjunto de conocimientos teóricos, cuyo desarrollo más importante para la EF se encuentra en el siglo XX (RUEGGER *et al*, 2014). Los principales aportes, en este sentido, siguen siendo de ciencias que estudian la EF de la anatomía y la fisiología. Sin embargo, el campo de la cultura corporal está constituido por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son los ejercicios físicos, los deportes y las prácticas recreativas. El área de la EF como asignatura escolar, por lo tanto, es resultante de una particular relación entre los dos campos anteriores y de los cuales toma sus contenidos (URUGUAY, 2008, p.252).

De esta manera, es posible afirmar que contenidos como expresión corporal, danza y circo han logrado cada vez más una posición importante en la unidad curricular, superando conflictos implícitos y las tensiones creadas a la hora de mantener, excluir o incorporar nuevos contenidos (RUEGGER *et al*, 2014).

Por lo dicho anteriormente, es importante reflexionar sobre la formación en las universidades y la integración de tres personajes en la *Prado*: docentes de la unidad curricular, estudiantes y los profesores adscriptores. ¿Podría ser que la dificultad esté en las políticas de formación continua para los profesores en la escuela? ¿Los profesores universitarios han formado a los estudiantes basándose en los cambios del currículo de la EF en la escuela?

En 2018, el ISEF empezó a ofrecer cursos para los adscriptores en conjunto con el Consejo de Educación Inicial y Primaria. Los cursos son ofrecidos en Montevideo, Maldonado, Rivera y Paysandú, locales donde están los campus de la universidad. Mientras tanto, estudios señalan que hay una falta de conexión entre los profesores universitarios y el profesorado adscriptor, subrayando la necesidad urgente de desarrollar la docencia y subsecuentes investigaciones con las prácticas profesionales (CABRERA, 2018). En otras palabras, hay que cuestionar las actividades que se realizan en dichas instituciones; si tales cuestionamientos no se establecen, hay solamente reproducciones de formas de actuación acríticas. El propio profesorado adscriptor señala que el actual formato de organización de las prácticas contribuye poco a la formación de los estudiantes (CABRERA, 2018). Además de este formato, la autora señala que hay otros problemas, como: instrumentación y administración de la práctica, coordinación entre los/las actores/as de la formación docente, falta de diversificación de propuestas de formación y la formación inicial de los/las actores/as involucrados.

Para concluir, entendemos que todas esas cuestiones generan una gran valorización de las experiencias prácticas, entendiéndolas como suficientes para atender las demandas del profesorado y de los estudiantes, ultrapasando la valorización de las investigaciones o un tra-

bajo conjunto con docentes de la universidad, profesores adscriptores y estudiantes. Es decir, los adscriptores que participan en la formación inicial del profesorado no tienen una formación complementaria continua que les permita reflexionar sobre sus propias actividades, incorporando así nuevos aspectos a su profesión.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta la posibilidad de que exista una responsabilidad compartida entre los adscriptores y los profesores de didáctica con respecto a la formación de los nuevos profesores de EF. Además, los estudiantes suelen tener dificultades para entender la teoría como aliada de la práctica o para reflexionar críticamente sobre ella (SILVA et al., 2021). Conforme los autores, es en este sentido, todavía, que los supervisores tienen la difícil tarea de estimular a los estudiantes a una mayor “apertura” a la experiencia docente, sugiriendo que no hay modelos prefijados de cómo debe ser el profesor de EF y que es necesario desconfiar de los modelos establecidos *a priori*.

Proyecciones finales

La *Prado* en Uruguay es una unidad curricular que tiene muchas particularidades en relación a cómo se desarrolla la práctica docente. En primer lugar, hay que señalar que la formación del profesorado en general no nació en la universidad, y que esta transformación al ámbito universitario generó rupturas y modificaciones en la forma de comprender esta etapa de formación.

Otro aspecto que se destaca es la relación con los profesores adscriptores, que además de recibir para desempeñar su función en la escuela, forman parte de un proyecto más amplio, orquestado a nivel federal, estableciendo un compromiso con la formación de los nuevos profesores. Aunque estas características se señalan positivamente en la literatura encontrada, también se cuestiona cómo hacer que estos profesores colaboren eficazmente con la formación de los estudiantes de educación superior.

Todas las transformaciones mencionadas, experimentadas a un nivel más amplio, también permean la EF. El ISEF pasó a formar parte de la universidad y, junto con este cambio, se presentaron nuevas perspectivas en relación con la enseñanza, el aprendizaje y la formación del profesorado. La *Prado*, dentro del ISEF, ha sufrido transformaciones que buscaban adaptarla a las nuevas necesidades establecidas para los profesores que van a trabajar con la EF en la escuela. Según las investigaciones que aquí se han analizado, estas perspectivas no siempre se cumplen en su totalidad, especialmente cuando se examinan desde el punto de vista de los estudiantes que cursan la unidad curricular.

Los análisis realizados en este ensayo sobre la Prado, buscan producir conocimiento sobre los cambios que se están produciendo en la formación de profesores en el país. Para obtenerlo, se investigaron diferentes perspectivas relacionadas con el tema. Se han encontrado investigaciones sobre los cambios en la legislación y sus implicaciones en la formación de los docentes; otras vinculadas a la formación de los adscriptores de los docentes; también se consideró la concepción de los estudiantes de pregrado en el desarrollo de la investigación sobre el desarrollo de la formación docente en Uruguay.

Al elaborar un ensayo que ubique el panorama actual de la disciplina, también es posible pensar en nuevas perspectivas de investigación para el tema. Por ejemplo, es interesante conocer la perspectiva adoptada por los profesores universitarios en la elaboración de las reflexiones sobre la Prado. O corroborar la importancia de realizar una investigación más detallada de las escuelas que reciben a los estudiantes. Hay que tener en cuenta el grado de preparación de las instituciones que reciben a los estudiantes en prácticas: ¿Hay una organización teórico-práctica para ello, o las acciones se llevan a cabo de forma más intuitiva que preparada académicamente? (CABRERA, 2018). En resumen, entendemos con Mancebo y Vaillant (2000) que, aunque en los cursos de formación del profesorado se plantee un discurso abierto y receptivo a las nuevas tendencias educativas, las escuelas que los reciben siguen reproduciendo métodos de enseñanza más tradicionales.

De este modo, pretendemos contribuir con el estudio de las investigaciones que nos permitieron delinear un panorama sobre cómo sucede la Prado en la actualidad. Al mismo

tiempo que los cambios legales y las nuevas concepciones de la enseñanza intentan dar un nuevo carácter a la disciplina, ésta sigue atada a una práctica con raíces que desconectan la teoría y la práctica, hecho que prescinde del papel de la reflexión en el desarrollo de las prácticas docentes.

Bibliografía

ANDREOZZI, Marcela. El impacto formativo de la práctica. **Revista del Instituto de Investigaciones En Ciencias de La Educación**, Buenos Aires, v. 5, n. 9, p. 20-31, nov. 1996.

BARCELLOS, Rosana M.; LEITE, Carlinda; MONTEIRO, Angélica. Políticas de Integración de Tecnologías y Formación Inicial de Maestros en Uruguay. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Buenos Aires, v. 24, n. 22, p. 1-27, feb. 2016.

BETANCUR, Nicolás; CLAVIJO, Emiliano. La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación de políticas. In: BETANCUR, Nicolás; BUSQUETS, Miguel. **El decenio progresista: las políticas públicas, de Vázquez a Mujica**. Montevideo: Fin de Siglo, 2016. p. 117-144.

CABRERA, Delma G. A. **La práctica en la formación inicial de docentes para Enseñanza Media en Uruguay: la perspectiva del profesorado adscriptor**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educación, Sociedad y Política, FLACSO. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Montevideo, 2018.

DAVINI, María Cristina. **La formación en la práctica docente**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

ESPINO, Adriana Rodríguez. **Formar en la práctica docente: un plan de formación para el desarrollo profesional del maestro adscriptor**. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Educación, Maestría En Formación de Formadores, Universidad Ort Uruguay, Montevideo, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (Uruguay). PROGRAMA de la Práctica Docente 1. Montevideo: Isef - UdelaR, 2017. Disponible en: <https://isef.udelar.edu.uy/ensenanza/ofertas-de-grado/licenciatura-en-educacion-fisica/>. Consultado: 12/10/2021.

IZA, Dijnane F. V.; SOUZA NETO, Samuel de. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 111, 26 out. 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.46271>.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul. 2003.

MANCERO, Ester; VAILLANT, Denise. Uruguay: las transformaciones en la formación del personal docente. In: los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas, 2000, Maldonado. **Anais [...]**. Maldonado: Oficina Internacional de Educación Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay, 2000. p. 67-77.

MEREL, Elizabeth. **Hacia una comprensión del rol docente de educación física en la enseñanza escolar: perspectiva de las maestras**. 2012. 47 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura En

Educación Física, Instituto Superior de Educación Física, Universidad de La República, Montevideo, 2012.

PASTORINO, Isabel. **La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF**. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Educación (FHCE), Área Social de La Comisión de Enseñanza Universitaria, Universidad de La República, Montevideo, 2015.

PEREIRA, Steffany G. P. et al. Trajetória de estudantes na formação inicial em educação física: o estágio curricular supervisionado em foco. **Journal of Physical Education** [online]. v. 29, e2959, 2018. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2959>.

PERERA, Héctor; BERTONI, Elba; CONTERA, Cristina. Modelo de formación docente en Uruguay: estudio de tres casos. **Educação**, Porto Alegre, v. 53, n. 3, p. 461-486, set./dez. 2005.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, Micaías A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.18, n.55, p. 1009-1067, out/dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400011>

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar G. Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. **Revista Alesde**, Curitiba, v. 9, n. 2, p. 52-64, set. 2018. <http://dx.doi.org/10.5380/jlasss.v9i2.61260>

RUEGGER, Cecília. et. al. Representaciones y discursos de la educación física escolar en uruguay: una visión desde los programas oficiales. **Educación Física y Deporte**, Medellín, v. 33, n.2, p. 405-441, jul/dez. 2014.

SARNI, Mariana, PASTORINO, Isabel, & OROÑO, Marcela. La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física. **InterCambios. Dilemas Y Transiciones De La Educación Superior**, Montevideo, v.3, n.2, p. 120-126, 2016.

SILVA, Marlon A. et. al. O estágio docente e a produção/alteração de sentidos à docência em educação física. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v.8, n.45, p.10-27, mai. 2021.

SILVA PIOVANI, Verónica Gabriela; BOTH, Jorge; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Preocupaciones pedagógicas de los estudiantes practicantes de Educación Física de diferentes domicilios sociales de Uruguay. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n.4, p. 77-98, out. 2012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.23380>.

SOARES, Carmen Lúcia et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TORRÓN, Ana.; RUEGGER, Cecília.; ROD, Cléber. Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. **Páginas De Educación**, Montevideo, v.3, n.1, p. 117-133, 2010. <https://doi.org/10.22235/pe.v3i1.662>.

UMPIÉRREZ OROÑO, Silvia; CABRERA, Delma. Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: análisis de clases de practica preprofesional en un curso de magisterio en Uruguay. **Páginas de Educación**, Montevideo, v.13, n.1, p. 126-145, jan./jun. 2020. <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>.

URUGUAY. Consejo Directivo Central. **Sistema único nacional de formación docente**. Montevideo: ANEP, 2007. Recuperado de: http://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/URUGUAY/OTROS/SIST_NAC_FORM_DOC.pdf

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria. **Programa de Educación Inicial y Primaria**. Montevideo: ANEP, 2008. Disponible en: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf. Consultado: 04/11/2021.

URUGUAY. Lei nº 18437, de 12 de dezembro de 2008. **Ley General de Educación**. Montevideo, 16 ene. 2009.

URUGUAY. **Oficio nº 172/15**, de 19 de maio de 2015. Montevideo, 20 may. 2015.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria. **CIRCULAR N. 9**. Montevideo: ANEP, 2018a.

URUGUAY. Inspección Departamental de Paysandú. **Llamado docente para profesores de Educación Física**. Paysandú: Anep, 2018b.

Recebido em: 24 de novembro de 2021.

Aceito em: 29 de novembro de 2021.