

Educación deportiva desde los relatos estudiantiles en la interface UTU-UDELAR (Uruguay)

Sports training from student stories in the interface UTU-UDELAR (Uruguay)

Nancy Salvá¹
Mariana Sarni²
Inés Chirigliano³
Gustavo Opizzo⁴
Adela Castro Burgueño⁵

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24226459/xy1e21ho3>

Resumen

El estudio se ocupó de reconocer las condiciones de formación en deporte en el devenir de las trayectorias interinstitucionales (bachillerato y licenciatura en Educación Física) narradas por estudiantes universitarios. A través de un enfoque etnográfico, se relevan las experiencias de enseñanza del deporte preuniversitaria y universitaria atravesados por: (1) relaciones dialécticas entre las historias de vida y elección de los estudios, (2) distinciones entre concepciones del deporte y su traducción en objetos de enseñanza y (3) tendencia a reproducir prácticas de enseñanza del deporte en ambas instituciones. Se concluye que las trayectorias estudiantiles exigen fortalecer vínculos interinstitucionales para reinventar las prácticas curriculares vinculadas a la enseñanza del deporte.

¹ Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Madrid. España, Especialista Universitaria en Administración de la Educación, España, Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO. Argentina Licenciada en Ciencias de la Educación. UDELAR, Uruguay, Maestra de Educación Primaria. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales de ISEF/UDELAR. Autora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Responsable de la línea de investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente (Inaprof) de ISEF/UDELAR <https://orcid.org/0000-0001-7126-1716> Correo electrónico: nancy.st37@gmail.com

² Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad Autónoma de Madrid. (España). Docente de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, UDELAR/ISEF. Investigadora del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY Responsable del Grupo Políticas educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza y de la Línea de Investigación Evaluación en Educación Física <https://orcid.org/0000-0002-9265-5658> Correo electrónico: marianasarni@gmail.com

³ Docente de la Universidad de la República, instituto superior de Educación Física, UDELAR/ ISEF. Magister en Educación Física y Deporte. Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes. (Uruguay). Investigadora del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY <https://orcid.org/0000-0003-2366-7812> Correo electrónico: ineschiri@gmail.com

⁴ Docente de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, UDELAR/ISEF. Magister en Didáctica de la Educación Superior. Universidad CLAEH. (Uruguay). Investigador del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY <https://orcid.org/0000-0002-4263-4664> Correo electrónico: tato.opizzo@gmail.com

⁵ Docente de la Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, UDELAR/ ISEF. Especialista en Psicología del Deporte y la Actividad Física. Universidad de la República. (Uruguay). Investigadora del Centro de Estudios en Educación Física PRAXIS, ISEF-UDELAR- URUGUAY <https://orcid.org/0000-0003-4289-5837> Correo electrónico: adela.castrob@gmail.com

Palabras clave: trayectorias estudiantiles; deporte; educación física; sistemas de formación

Abstract

The study dealt with recognizing the conditions of the sports training in the evolution of its inter-institutional trajectories (bachelor and Physical Education degree) narrated by college students. Through an ethnographic approach, the experiences of sport teaching in pre-university and university are relieved crossed by: (1) dialectical relationships between the life stories and the choice of their studies, (2) distinctions between the conceptions of sport and its translation in teaching objects and (3) tendency to reproduce sports teaching practices in both institutions. It is concluded that student trajectories require the strengthening links to reinvent the curricular practices linked to the sports teaching.

Keywords: student trajectories; sport; physical education; training systems

Recepción: 03/12/2024

Evaluación 1: 04/12/2024

Evaluación 2: 05/12/2024

Aceptación: 06/12/2024

1. Introducción

La mejora de la educación de la ciudadanía de un país constituye una aspiración central de las políticas de un Estado que suele tener una expresión en la política educativa. Estas políticas se materializan en programas y planes de estudio delineando trayectorias curriculares (Grundy, 1991) para la formación de un estudiantado que transita, desde la educación inicial y primaria hasta la secundaria, técnica y –aunque en menor porcentaje– la universitaria y aportan recortes de la cultura con la intención de que sean aprendidos por las generaciones jóvenes. Esto permite mantener vivo cierto patrimonio y con ello tomar conciencia de la identidad del grupo (Freire, 1970).

En esta lógica, la cultura que se reproduce y produce en el sistema educativo deviene de acciones humanas, por ende, políticas como resultado de discusiones más o menos colectivas sobre aquello que debe ser lo enseñable en un país, lo que, una vez definido se pone a circular con las modificaciones que exigen los sistemas didácticos (Chevallard, 1992). Estas decisiones, aunque implican sólo una parte de lo posible, se constituyen como la cultura hegemónica y oficial de una época histórica. Ahora bien, desde nuestra concepción de educación, el cambio cultural requiere transformaciones y, por tanto, el surgimiento de nuevas hegemonías, cuestión que supone un movimiento histórico sostenido de crítica ideológica que convierte al en agente constructor del mundo (Freire, 1970). No obstante, las modificaciones de una cultura (dinámica o abierta) suelen ser tardíamente procesadas y materializadas en los diseños curriculares. En cualquier caso, los cambios curriculares responden a ciertos intereses político-pedagógicos, involucran aportes de la investigación y dan cuenta de tensiones entre el diseño curricular y las

prácticas educativas situadas. Cabe señalar que afectan tanto políticas educativas y curriculares como sus dispositivos de formación o los objetos de enseñanza seleccionados como bienes culturales a ser perpetuados en la sociedad de la cual son parte.

En este trabajo se presentan los resultados de la investigación que hizo foco en las experiencias y concepciones sobre el deporte y su enseñanza que los estudiantes reconocen como parte de su trayectoria de formación en dos instituciones educativas de Uruguay: Bachillerato en Deporte y Recreación (educación media técnica superior) y Licenciatura en Educación Física (educación universitaria). Hacemos referencia a la formación que implica practicar, teorizar y construir prácticas de enseñanza de un objeto como el deporte (Noble, 2021) con la intención de estudiar las trayectorias educativas inter-niveles que configuran las trayectorias integrales superando el curriculum prescrito y articulando con cuestiones personales, familiares, y sociales (Filardo, 2016).

Corresponde señalar que nos situamos en la perspectiva narrativa que proviene de la biografía de los y las estudiantes, dándoles la palabra y escuchando sus voces para identificar los problemas que ellos advierten en sus propios procesos de formación y, producir conocimiento que contribuya a mejorar la formación deportiva pública en general y particularmente, en el nivel universitario en el cual se forman los futuros profesionales docentes. Además, consideramos que este tipo de investigaciones resulta de interés para aumentar las posibilidades de permanencia en el sistema (Romero Valseca, Gaeta Gonzales & Martínez-Otero Pérez, 2021), aportar tránsitos de formación vinculados a estudios en modalidades deportivas –el fútbol, por ejemplo- cuya profesionalización temprana impide a los deportistas continuar con sus estudios y, en consecuencia, abandonar tempranamente el sistema educativo para incursionar en el mercado laboral (Urrutia & Martín, 2015). Es de orden reconocer que Uruguay no escapa a rezagos ni abandonos - especialmente en contextos desfavorables (INEED, 2021; MEC, 2017)-, ni a dificultades educativas entre tránsitos de formación afines y específicos.

En suma, asumimos que la valoración del estudiantado sobre las problemáticas que atraviesan su formación constituye un importante referente para elaborar lineamientos generales que, articulados tempranamente (Rigo, Piretro, *et al.*, 2021), podrían contribuir a comprender y mejorar este tipo de formación con afinidad disciplinar y, hasta cierto punto, con proximidad profesional docente.

2. Desarrollo

2.1 Contexto del estudio

El interés en la temática surge en el marco del proyecto Gol al Futuro (DGTP) destinado a jugadores de fútbol de subdivisiones formativas (sub 14 a sub 19) de todos los clubes pertenecientes a la Asociación Uruguaya de Fútbol. En el año 2009 se crea un ciclo de formación profesional básica (FPB) vinculado a las temáticas del Deporte y la Recreación- para egresados de Educación Primaria o con trayectorias educativas discontinuas o incompletas en Educación Media Básica. En paralelo, se inicia un proceso de creación del Bachillerato Tecnológico en Deporte que, articulado al FPB del mismo tipo, apuesta a generar un trayecto de formación afín a la temática en el sistema educativo. El proyecto fue elaborado en colaboración con el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de las República a efectos de contribuir tanto en la definición de sus contenidos como, en sentido amplio, de anticipar la trayectoria de formación en el área. En 2012 abre el Bachillerato en Deporte en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU),

y a partir de 2013 incorpora la formación en Recreación instituyendo una de las vías para habilitar el tránsito estudiantil entre educación media y superior. La finalidad de esta formación interinstitucional apunta a favorecer la culminación del ciclo medio y el inicio de ciclos educativos diversos, aunque disciplinariamente específicos del campo de la Educación Física (Udelar, s.f.).

Cabe señalar que la matrícula fue creciendo exponencialmente en todo el territorio nacional hasta 2020⁶, sin registrar, hasta el momento, ningún estudio que profundice en posibles problemas de corte académico en torno a la formación disciplinar que se ofrece en el recorrido colaborativo entre ambos trayectos educativos.

2.2 Aproximaciones conceptuales al objeto de investigación

La investigación se propuso revisar críticamente, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, el trayecto de formación entre el BTDR y los estudios de grado y pregrado que se llevan a cabo en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF/UDELAR), entendiéndolos afines a la formación en y para la enseñanza de los deportes (Sarni & Noble, 2019).⁷ Aborda particularmente el análisis de los procesos de enseñanza de los deportes en el campo de la Educación Física y las prácticas deportivas que se traducen en prácticas y modos de enseñanzas deportivas particulares y específicos de cada uno de los niveles de formación, los cuales, además, pueden ser solidarias entre sí a fin de potenciar el sistema de formación en el país y consolidar políticas de formación profesional (Noble, 2021).

Esta perspectiva, en principio de apariencia instrumental, es en verdad resultado de una forma de concebir e interpretar el concepto de deporte (Ron, 2015) y las prácticas deportivas que, en torno al mismo, se desarrollan y promueven (Oroño & Sarni, 2020). En este sentido, el deporte se concibe desde las diversas dimensiones que lo constituyen y significan, a saber, dimensiones políticas, sociales, económicas, lingüísticas, educativas, comunicativas, vinculares, y personales, entre otras. Sin duda, ello impone una nueva forma de pensarlo y pensarlas, y a la vez, nuevas maneras de interpretar su diversidad, en tanto forma evidente de su desenvolvimiento.

Algunos estudios recientes evidencian diferencias significativas en las concepciones de deporte, así como también en sus relaciones con otros conceptos y prácticas sociales. Por ello, al referirnos a la intervención y a las instituciones, la expresión <<enseñanza y modelos de enseñanza a nivel del deporte que pueden ser solidarios entre sí>> no es una

⁶ El informe del Departamento de Estadísticas de la DGETP – UTU (ANEP, 2021) presenta la serie de alumnos matriculados en DGETP UTU. Se observa para el período 2012 a 2021, un aumento de la cantidad de estudiantes matriculados que, para el caso de la modalidad Deporte y Recreación resulta significativo, lo que se puede evidenciar comparando la evaluación de la matrícula general entre 2021 y 2021 (cuadro 1, pág. 6), y su conformación por según sector de estudio (cuadro 27, pág. 34).

⁷ El trabajo representa una parte de un proyecto marco financiado por la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Uruguay). Se ocupa de la descripción panorámica sobre los modelos de enseñanza de los deportes y las prácticas deportivas, que permita identificar los principales puntos de tensión en la continuidad de formación entre el bachillerato tecnológico y la formación universitaria de grado. A la opinión estudiantil respecto de sus trayectorias estudiantiles, suma el análisis documental de los programas de formación y la perspectiva de los profesorado sobre los programas y sobre sus propias prácticas y modelos de enseñanza deportivos.

presentación caprichosa o inconsistente. Por el contrario, es una posibilidad de intervención profesional verosímil y práctica desde la educación física en perspectiva universitaria (Manzino et al., 2017; Ron, 2015; Ron & Fridman, 2019; Sarni, 2021).

Por otra parte, acerca del tránsito entre formaciones y las experiencias que de él surgen, no se desprenden de aspectos propios de la singularidad de la vida del estudiante en tanto sujeto social en formación o en relación a los vínculos interpersonales y con el saber que ellos vayan delimitando. En consecuencia, es relevante considerar los condicionamientos institucionales y socio pedagógicos del contexto situado.

Si bien el trayecto educativo cuenta la singularidad de una vida, la lectura de diferentes trayectos hace posible que lo singular poco a poco se decante. Emergen mecanismos colectivos que lo producen, la problemática social que atraviesa la vida educativa de los sujetos. Hoy, nuestro espacio-tiempo sociohistórico. (Ruiz Barbot, 2021, p.4).

En nuestro caso, para configurar el universo de la investigación nos situamos en el contexto real de los estudiantes como actores y autores de una experiencia de formación con la finalidad de recuperar la voz de quienes, desarrollando estos trayectos de formación, pueden dar cuenta de ellos. Nos proponemos problematizar los espacios menos visibles de la formación preuniversitaria y universitaria en relación al deporte y las prácticas deportivas en el campo de la educación física. A partir de estos planteos, buscamos convocar esas voces colectivas que configuran la experiencia educativa de los estudiantes en una etapa de su formación (bachillerato tecnológico) para situarlas en el actual contexto de formación en la educación superior (Licenciatura en Educación Física y/o Tecnicatura en Deportes).

2.3 Abordaje metodológico

El estudio se enmarcó en una metodología cualitativa incursionando en la lógica etnográfica con la finalidad de historizar y analizar las prácticas de enseñanza a partir de las voces de los autores. Se emplea la entrevista narrativa (Ricoeur, 2006; Connelly & Clandinin, 2009) con la intención de relevar las tramas de significado que develan las voces estudiantiles sobre sus trayectorias de formación. Entendemos que la narrativa biográfica dignifica la experiencia y a la vez, dignifica la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad y el inacabamiento que la configuran. Se trata de una invitación a hablar de sí, de la experiencia cotidiana, de situaciones y conflictos que atraviesan la construcción de conocimiento como diálogo intersubjetivo (Arfuch, 2008). Exige un retorno sobre sí mismo como recorrido temporal para recordar eventos singulares que dialogan con otros eventos también singulares, por lo que las narrativas personales se construyen colectivamente, escuchando la voz del otro (Connelly & Clandinin, 2009).

La perspectiva narrativa de la investigación supone, de acuerdo con Ricoeur (2001) entender los fenómenos humanos como textos a interpretar. De ahí, la importancia de escuchar la voz de los sujetos sociales que elaboran y asignan significado a la experiencia colectiva en la que participan. En este sentido, resulta relevante mencionar el proceso de definición de la población y los criterios de selección de los sujetos de la muestra para las entrevistas biográfico narrativas.

Desde el lugar del investigador exige proximidad y extrañamiento para que emerjan múltiples memorias y experiencias que se alejan de toda prefiguración pero que interpelan la

restauración de un pasado en el presente (Velazco y Díaz de Rada, 2015). El conocimiento se produce, a través de la triangulación de fuentes y la triangulación teórica, como un relato a varias voces construido entre realidad y ficción al recordar lo heredado y hacer visible lo creado como acción informada.

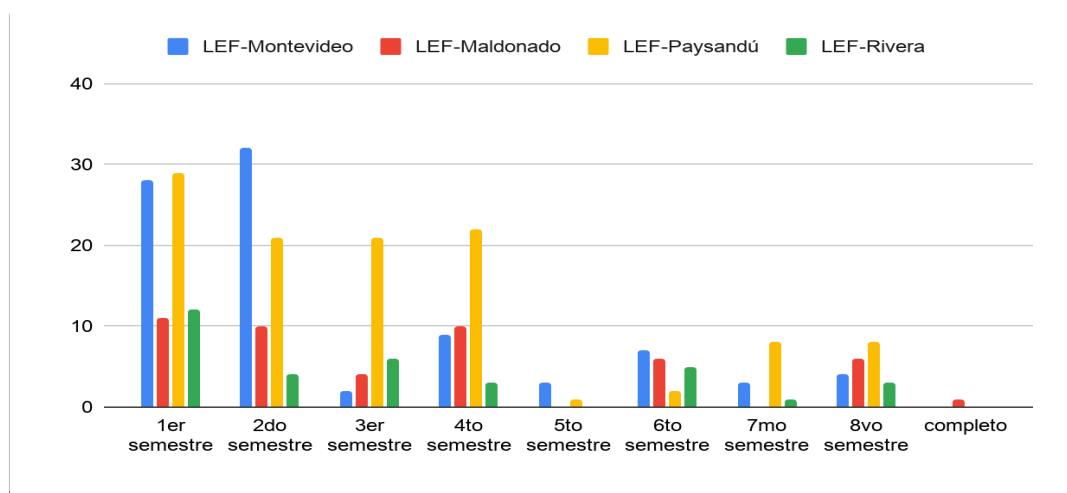
El proceso de definición de la muestra se inició a partir del listado de estudiantes inscriptos en ISEF, en el período 2016-2020, procedentes de UTU (datos aportados por Bedelía Central de Udelar) a quienes se envió por correo electrónico un cuestionario de carácter auto administrado (previamente testado)

Cuadro 1: número de respuestas recibidas por sede de ISEF (elaborado por los autores)

Sede	Generación de ingreso a ISEF	Población total	Respuestas recibidas
Montevideo	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	282	88
Maldonado	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	307	50
Paysandú	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	379	113
Rivera	2016, 2017, 2018, 2019, 2020	147	35
Total		1115	286

De la primera lectura de las 286 respuestas recibidas de los estudiantes, se llegó a identificar la siguiente distribución por sede y por semestre que cursan

Gráfico 1: respuestas recibidas por sede y semestre de la carrera de LEF (elaborado por los autores)



Este mapeo da cuenta de un grupo de estudiantes en una etapa débilmente vinculada con la formación específica en el deporte y sus prácticas. Por tanto, se realizó una segunda

aproximación a la muestra atendiendo a los siguientes criterios: representatividad territorial, igualdad de género, rangos etarios diferentes, instituciones de UTU de procedencia y haber cursado el cuarto semestre de la carrera. En este proceso se identificaron 14 estudiantes con quienes se desarrolló una entrevista narrativa

Cuadro 2 – Pauta de entrevista narrativa (elaborado por los autores)

Bloque I: Sobre sus intereses de ingreso y su recorrido en su trayecto en el BTDR *¿Por qué te inscribiste en el bachillerato de deportes de UTU? ¿Qué fue lo que te interesó? ¿Podes contarnos cómo fue tu recorrido en la enseñanza de UTU?*

Bloque II: Sobre su tránsito en las enseñanzas del deporte en UTU e ISEF *¿Qué aspectos te parecen relevantes / importantes en la enseñanza del deporte en la UTU? y ¿Qué aspectos te parecen relevantes / importantes en la enseñanza del deporte en ISEF?*

Bloque III: Sobre relatos de experiencias significativas en ambos subsistemas.

Bloque IV: Sobre obstáculos en la formación de cada subsistema o en el tránsito entre formaciones *¿Qué obstáculos / dificultades tuviste en la formación de la práctica deportiva? ¿Tuviste alguna dificultad en el pasaje de una institución a otra, que te haya generado un conflicto a la hora de cursar ambos trayectos?*

El análisis e interpretación del material producido en estas entrevistas supuso una lectura transversal de las voces estudiantiles que refieren a la esfera de lo visible y conocido. Las temáticas que convocan sus voces refieren a diversas dimensiones de la formación tales como las razones para elegir estudios vinculados al deporte, las expectativas personales y sociales acerca de ellos, el desafío de pensar la enseñanza del deporte y las representaciones culturales de género en el deporte, entre otras.

A través de la triangulación teórica y de fuentes se realizó una nueva lectura, más profunda y analítica de las historias de vida narradas. En un juego dialéctico entre proximidad y extrañamiento se crearon otras tematizaciones y problematizaciones que permitieron tomar conciencia de relaciones conceptuales e ideológicas ocultas que presentaremos en el apartado siguiente. A fin de respetar el acuerdo de confidencialidad los tramos de narrativas que se extraen de los relatos estudiantiles se diferencian entre sí con nombres ficticios.

2.4 Debate y sistematización de experiencias en torno a la formación deportiva

En este apartado presentamos un ejercicio reflexivo a través del cual se organizan diálogos entre la práctica y la teoría que surgen de la rememoración estudiantil de sus trayectorias de formación. En ese recorrido narrativo se evidencian temporalidades enmarcadas en el tiempo de lo cotidiano de las instituciones educativas. Así se conforma un espacio biográfico en el cual se interrogan las políticas curriculares institucionales que atraviesan su experiencia educativa. A partir del análisis e interpretación de la información producida en el trabajo de campo se articulan las voces estudiantiles, situadas en contextos concretos, para configurar tres escenarios integrados como unidades de significado.

El primero profundiza en las identidades estudiantiles y sus intereses, lo que según Christine Delory Momberger (2015) conforma el proyecto de sí. El segundo analiza las expe-

riencias que surgen de su tránsito en y entre el BTDR y Udelar a través de las cuales reconocen distinciones curriculares entre teorías y prácticas en ambas instituciones y aportan aspectos relevantes sobre la enseñanza del deporte. El tercer bloque apuesta a la comprensión de las experiencias del deporte recogidas en ambos trayectos de formación.

2.4.1 Identidades estudiantes y sus intereses: el proyecto de sí

La forma de transitar la formación de los estudiantes en diferentes niveles del sistema educativo, evidencia la participación en contextos culturales diversos, inciertos y en ocasiones, contradictorios. Los relatos del estudiantado entrevistado dan visibilidad a una temporalidad recursiva que, partiendo del presente, recuperan y asignan significado a experiencias del pasado en otro contexto educativo. La propia experiencia narrativa se constituye en la posibilidad que reduce la distancia entre el yo y el proyecto de sí. El yo refiere a las identidades personales que se configuran en la experiencia de vida social que cada sujeto narra (familiar, educativa, cultural, comunitaria).

Desde chico, siempre me gustó el deporte, al principio hacía escuela agraria, no iba a ir por otro lado, pero, llegué a tercero y cuando tuve que elegir en ciclo básico, me ganó el deporte y arranqué para el deporte (Antonio)

Para Antonio, ser parte de la comunidad agraria se constituía en una ficción que lo condicionaba, significaba un lugar antropológico de negación, un no lugar en palabras de Augé (2000) porque le impedía pensar en otra identidad. Sin embargo, en tercer año liceal logra romper esa lógica de identificación y recupera niveles de autonomía definiendo un proyecto de sí. Se posiciona entre la realidad y la posibilidad para imaginar su formación en el deporte.

(...) en realidad, yo desde chiquita me interesé siempre por la educación física, o sea, era la materia que más me interesada en la escuela. Hacía, no sé, deporte. Había deporte y yo estaba, y era como lo que más me gustaba. Entonces dije yo quiero estudiar por acá. Me gustan los deportes y quiero trabajar de esto (Florencia)

El relato de Florencia, explicita claramente que el gusto y el interés por el deporte surge de su experiencia en la Educación Física escolar. Hace intentos para desplazar la mirada de la escuela, que legitima algunos saberes y descalifica otros, pero es esa escuela real, de la que recupera huellas de prácticas cotidianas en relación al deporte, la que impulsa su identidad biográfica vinculada al deporte. Podemos afirmar que la construcción de identidades nunca es neutral, por el contrario, siempre responde a intencionalidades. Para Florencia significó construir un proyecto de sí a partir de como ella se ve y se piensa en el futuro restaurando su relación con la actividad deportiva escolar. Sin embargo, en otros casos como el de Antonio, el devenir de la vida social le presenta al sujeto posibilidades no buscadas. Otro ejemplo se vincula a la creación BTDR de la ciudad de Canelones que se le presentó a Joaquín en forma de oportunidad:

(...) yo soy de Canelones y este año fue el que se abrió el bachillerato de deportes. Entonces al momento que se abrió en Canelones, hizo, bastante ruido porque se necesitaba un determinado cupo de estudiantes. Y, a mí siempre me gustó la rama de estudio del deporte y al abrirse en Canelones fue una facilidad muy grande, no tuve que pensar en viajar a Montevideo (Joaquín)

En ese cruce de intereses culturales e institucionales nace la posibilidad para Joaquín de estudiar algo que afirma, siempre le gustó. Aprovecha la descentralización de un bachillerato que rompe con una tradición de enseñanza media anclada en conocimientos humanísticos, biológicos y científicos, y al mismo tiempo, posterga el desarraigo familiar que tienen que superar muchos estudiantes cuya residencia no está en la capital. Esta oportunidad significó para él, y otros adolescentes, iniciar una trayectoria de formación en el campo de la educación física que les permite acceder al nivel universitario. Tal es su situación, ya se recibió como Licenciado en Educación Física y actualmente cursa la Tecnicatura en Atletismo.

Lo analizado hasta aquí alerta que todo diálogo entre sistemas supone, también, disponerse a hacerlo con estructuras instaladas en los sujetos y colectivos que los transitan, a partir de sus experiencias previas de vida. Estas experiencias son significadas dialécticamente y se hacen colectivas en el recorrido. Dicho de otro modo, la inserción curricular del estudiantado y su tránsito entre UTU y UDELAR tiene sentido desde un proyecto de sí que se resignifica en el marco de nuevas experiencias que inauguran trayectos individuales y construyen memorias colectivas situadas.

2.4.2 Distinciones curriculares entre teorías y prácticas del deporte de y entre trayectos

Este segundo escenario analiza, por un lado, las huellas de experiencias educativas del estudiantado en el proceso de formación en las dos instituciones y, por otro lado, evidencia distinciones curriculares entre teorías y prácticas que caracterizan la formación deportiva que ofrece cada uno de los dos trayectos. Ambos aspectos resultan relevantes como posibilidad para problematizar y reinventar la enseñanza del deporte.

Las voces estudiantiles nos invitan a descifrar indicios respecto a los significados producidos en las relaciones vividas como sujetos en formación. Por medio de algunos eventos situados espacial, temporal y socialmente, que evoca Florencia, podemos entrever huellas de procesos educativos singulares que se convierten en referencias y referentes y configuran sus trayectorias estudiantiles entre continuidades y cambios, semejanzas y diferencias, lo conocido y lo nuevo.

(...) me destaqué como estudiante en la UTU yo creo que eso fue como un nivel muy fácil, creo que le faltaba más contenido un poquito más de exigencia (...) me choque con otra experiencia muy distinta, mucho más exigente cuando entre al ISEF (...) (Florencia)

Estos fragmentos dan cuenta de un ejercicio de meta reflexión sobre su propia formación y transformación cultural que implica un proceso de concientización.

Antonio plantea sus desafíos, que fueron otros y los mismos en un proceso relatado que destaca ciertos eventos críticos de la doble inscripción institucional. Los años de formación en UTU le resultaron placenteros; se trataba de actividades que ya conocía y disfrutaba, pero resultaba un conocimiento fragmentario, cambiante e insuficiente. Faltaba tiempo para ampliar. En ISEF destaca, especialmente, los aportes de la práctica profesional docente vinculada a la enseñanza de los deportes.

(...) sobre la enseñanza del deporte en sí, como que aprendí algo, pero como siempre había practicado, sabía un poco de todo, y por eso me gustó mucho [UTU]. (...) en la facultad, fue la práctica, la parte didáctica de enseñar, los

métodos fue lo que más me gustó (...) sabía que iba a tener que leer un poco, pero me encontré con un filtro en primer año de la carrera en el que arranqué medio flojo. También abandonaron muchos estudiantes. Después me puse a estudiar (...) y ahora estoy limpio de materias hasta tercero. (Antonio)

La educación universitaria los enfrenta a asumir la responsabilidad de ser agente de su propia formación (Giroux, 2003), aunque, es un desafío que involucra tanto a estudiantes como a docentes, a instituciones y a la sociedad. Sin embargo, en muchas ocasiones los estudiantes se enfrentan solos a este desafío que implica repensar y reestructurar la actividad estudiantil. Desde nuestra perspectiva, el relato de Antonio anuncia una participación intelectual situada en un espacio relacional como transacción cultural. Significa el poder de pensar, discutir, escuchar, decir y argumentar como práctica cultural concreta que materializa una forma diferente de ser estudiante.

El desafío para Joaquín estuvo entre una experiencia restringida al abordaje que presenta el profesor y otra ampliada, anclada en la búsqueda, la pregunta, la investigación autónoma (Freire, 1993) como estudiante. Elegir entre estas dos opciones significa que:

(...) te quedas con lo que el profe te da o le buscas la vuelta con el material que el profe te da para hacerlo más rico, que me parece que es el gran paso entre la universidad y venir de la UTU o del Liceo. Había una diferencia muy grande, (...) entre un profe de UTU que te enseña generalidades, a un profe que está metido en el deporte, más práctica y técnica en ISEF. (Joaquín)

Estos testimonios biográficos revelan una actividad reflexiva que informa de la conciencia de sí mismo y del otro. Es una conciencia histórica inscripta en un diálogo entre el pasado y el futuro que permite comprender y trascender el presente. En síntesis, los estudiantes como agentes culturales (Giddens, 1995) comprenden lo que hacen, se cuestionan sobre lo que hacen y dicen, pero también, son capaces de pensar otras formas de hacer y decir.

Esas experiencias permiten, además, extraer elementos clave de sus trayectorias entre niveles del sistema que resultan relevantes desde la perspectiva del estudiantado: (a) diferentes exigencias y cantidad de contenidos; (b) recorrido transformativo desde practicar deportes hacia aprender a enseñar deportes; (c) pasaje de una formación de corte tradicional, por momentos bancaria (UTU), a una formación reflexiva, eventualmente crítica, en la que el saber y su enseñanza son objetos de discusión (ISEF).

Otras expresiones estudiantiles, evidencian distinciones curriculares vinculadas, por un lado, a las distancias, diferencias o distinciones entre la teoría y la práctica y, por otro lado, a la enseñanza del deporte. Según la narración de Rocío, en su recorrido por el bachillerato de deporte y recreación destaca el recorte cultural de las propuestas de enseñanza centradas, mayoritariamente, en el deporte. Reconoce haber tenido más tiempo pedagógico vinculado a la práctica que a la teoría lo que nos lleva a pensar, en términos de Pérez Gómez (2005), al enfoque intuitivo de la tradición práctica porque el conocimiento se muestra y demuestra para ser aprendido, practicado, o sea, el deporte se aprende jugando deporte.

El bachillerato es Deporte y Recreación (...) Bueno yo en los tres años que tuve deporte, tuve muy poca recreación... Pero muy poquito, casi nada y era mucho más deporte (...) hacíamos fútbol me acuerdo, básquetbol, voleibol, Handball y capaz que un mes con cada deporte, este, todo más práctico que teórico. Eso también lo teórico muy poco. (Rocío)

Además de destacar los deportes más tradicionales de carácter colectivo, rememora su experiencia en la gimnasia artística como deporte individual, aunque, con el mismo enfoque intuitivo centrado en ejercicios prácticos.

En primero, hicimos también gimnasia artística, creo también o algo así, mucho paro de manos, mucha voltereta. (...) Pero si, dábamos muchísimo deporte, (...) estábamos mucho tiempo con cada deporte desglosándolo, y se profundizó muchísimo si, en cada deporte. (Rocío)

Sin embargo, en ISEF, la experiencia de formación se invierte, pasando a tener mayor carga horaria el saber de la teoría que el saber de la práctica.

Bien, pasa que en ISEF ya tenés más carga teórica, mucho más teórico. Mucha más profundidad también en lo teórico, no solamente das el deporte por arriba, das todo sobre deportes, la historia todo. (Rocío)

En la misma línea de pensamiento, Sabrina recuerda dedicar, en la UTU, mucho más tiempo a practicar los deportes que a teorizar sobre ellos. En el ISEF inversamente, es más teórico incluso en las materias que son teóricas y prácticas el foco de las clases está en la teoría lo que nos remite, según Pérez Gómez (2005), a un enfoque academicista en el cual la teoría informa la práctica.

En realidad, en el caso del ISEF es como más... como al mismo tiempo, lo teórico y lo práctico. Me acuerdo que estas materias que he tenido mitad teóricas y mitad prácticas es como que cada clase destinamos como un tiempo a lo teórico y después vamos al gimnasio a lo práctico. (Sabrina)

La voz de Sebastián nos lleva a reflexionar sobre sus expectativas de formación, los puntos de coincidencia en lo que luego fuera la realidad de la formación transitada y situándose en la educación universitaria identifica ausencias.

(...) en el bachillerato lo más importante es el taller, que es el taller de deporte está muy relacionado al deporte. Básicamente todo deporte, lo que son reglas, lo que son como jugar, como enseñarlo. Digo, yo esperaba (en el taller) ir a eso y encontré eso (...) era lo que esperaba (...) Bueno, con lo que vendría a ser la hinchada y cosas así. Considero que en este aspecto a la UTU como que le faltó un poco. Yo cuando entro en la Facultad y empiezo a ver un poco de teoría y mirando desde otros lados, hacia los deportes y hacia otras materias (...). (Sebastián)

También señala que se enseñaban los cuatro deportes tradicionales, aunque aparece durante su formación la enseñanza de un deporte individual como la natación manteniendo el enfoque experiencial intuitivo y el proceso se cerraba con el desarrollo de una clase para los compañeros que reproduce el modelo heredado.

Te enseñaban los cuatro deportes y siempre tenías el proceso ese de empezar por el juego y luego van pasando más a lo que era la técnica y algo de la táctica. Por ejemplo, había algo de las formaciones en el vóley, defensas en zona, cosas así, siempre en la misma línea. También tuve natación y siempre con la misma línea y al final nosotros teníamos que dar la clase para los compañeros. (Sebastián)

Es recurrente en los relatos que para los deportes colectivos e individuales se mantienen los esquemas prácticos (Bourdieu, 1981) que funcionan legitimando la misma forma metodológica de enseñanza en cada deporte. Lo que parece caracterizar la formación en UTU

es una lógica empírica que llega a invisibilizar la relación con aportes teóricos y es una de las claves que diferencia la formación en ISEF que se orienta hacia una enseñanza comprensiva y relacional de la teoría y la práctica (Noble, J. (2021); Sarni, M. (2021).

Otra conceptualización reflexiva que aporta Sebastián en su relato refiere a la relación entre la teoría, lo filosófico y la recreación, aunque afirma que no logra vincularlos con la enseñanza del deporte. Surge allí una distinción entre la teoría y el deporte y tal vez, evidencia ausencias en la construcción conceptual del deporte (Velázquez, 2004)

Lo que es más filosófico es lo que me resulta más difícil y yo, por mi parte, no veo que tengan mucho que ver, no veo el vínculo. Me cuestan mucho más. Si bien veo que hay materias que tienen que ver con el cuerpo y el deporte también, no mucho más de eso. Por ejemplo, cuando voy a una materia como recreación, yo no la asocio al deporte. Son diferentes, yo las separo, puede tener aspectos deportivos, la recreación, pero para mí son diferentes. (Sebastián)

En esta línea de reflexión Valentina señala que en UTU el deporte “*era muy, muy, muy práctico y entonces a partir de ahí ya teníamos que ponernos en el lugar de docente mismo, entonces enseñábamos*”. Agrega que estas prácticas en UTU le sirvieron de soporte para colocarse en el rol docente dentro de la formación de ISEF. Destaca que le dieron herramientas para pararse frente a un grupo, contar con argumentos para luego, fundamentar su postura docente. Al referirse a la formación de ISEF, valora que la misma presenta una carga teórica mucho más elevada y apuesta a la reflexión sobre concepciones interiorizadas acríticamente en la convivencia sociocultural.

Yo creo que primero que nada una postura frente a lo que es la educación. Creo que hay muchísimas materias que te problematizan la educación, la enseñanza... bueno distintas perspectivas de distintos autores y todo eso, que es una carga teórica mucho más elevada. O sea, de conocer autores, de conocer posturas, de saber la historia del surgimiento, del propósito de cada una de las cosas. Yo creo que más que nada las bases teóricas. porque en la práctica en sí, hay muchas de las cosas, muchas de las herramientas que ya las había desarrollado previamente, entonces. (Valentina)

Ahora bien, a Valentina la interpela cierta indistinción entre lo que es deporte y lo que son otro tipo de prácticas corporales. En el proceso reflexivo de la narración se plantea un dilema epistemológico que atraviesa el campo de la educación física y exige ser objeto de investigación:

(...) me pasa cuando miro la UTU y miró el ISEF, es que en la UTU teníamos mucho más contacto sí o sí con el deporte”, mientras que en ISEF “de deporte explícito (identifico), deporte 1, deporte 3. Bueno gimnasia 1, bueno no sé si ahí entra como práctica corporal o como deporte. Supongo que como deporte. (Valentina)

Al referirse a su pasaje de UTU a ISEF, Mateo como otros estudiantes evidencia las dificultades en cuanto a la carga de contenido teórico que caracteriza a la institución universitaria, señalando que, si bien la primera le “*resultó fácil, nada de otro mundo*”, no es comparable con el “*sablazo de ISEF Ja ja ja*” Estas afirmaciones dan clara cuenta de las contradicciones de los enfoques educativos de ambas instituciones las cuales demandan instalar diálogos para llegar a construir trayectorias articuladas.

Al respecto, relatando su experiencia en la enseñanza del deporte en UTU, Sofía reconoce un equilibrio entre la teoría y la práctica, lo que evidencia que no hay trayectorias de formación únicas, homogéneas sino trayectorias singulares, situadas temporal y espacialmente:

(...) en primer y segundo año ya te digo me dieron un pantallazo bastante general de todo un poco y ahí tenía una buena base teórica que ..., que me parece súper importante (...) en cuanto a relevancia me parece que 50 y 50, vivenciarlo está tremendo. Me parece que quizás un poco de vieja escuela, pero creo que se aprende mucho en la parte de la vivenciación del deporte, en realizarlo desde diferentes ejercicios, tareas que te las complejizan. (Sofía)

Hasta aquí se han presentado las principales distinciones curriculares vinculadas al conocimiento de las teorías y de las prácticas del deporte en y entre subsistemas educativos en Uruguay, las que se podrían sintetizar de la siguiente forma:

- a. el pasaje de lecturas mínimas en UTU a revisiones teóricas profundas en ISEF que significa cambios abruptos que puede constituirse en un obstáculo muy difícil de superar para algunos estudiantes
- b. una cantidad importante de horas de práctica de los deportes en UTU, que se invierte a favor de mayor cantidad de carga horaria en teoría en ISEF, que implica contradicciones en el enfoque metodológico de la enseñanza del deporte como conocimiento específico del campo de la educación física
- c. un abordaje profundo del contenido en ISEF en oposición a un abordaje extremadamente básico en UTU que legitima dualismos naturalizados
- d. la dificultad de establecer vínculos entre la teoría que se propone y el deporte que se enseña en ISEF
- e. la limitación de las modalidades deportivas enseñadas en UTU (principalmente deportes tradicionales) y la pluralidad de modalidades deportivas que son objeto de enseñanza en ISEF lo cual amplía el universo de la cultura deportiva
- f. las distancias semánticas en el conocimiento, manifestadas, por ejemplo, en la indistinción entre recreación y deporte en UTU y la clara distinción entre estos términos en ISEF.

2.4.3 La comprensión de la enseñanza del deporte en y entre trayectos de formación.

Se aborda ahora lo que, para los estudiantes entrevistados, sucede entre subsistemas en materia de enseñanza del deporte. La primera afirmación que surge de sus opiniones refiere a que, tan importante como practicar el deporte es saber cómo funciona, es decir, saber acerca de su enseñanza.

Saber practicar ese deporte es importante, sí, claro. Ahora también tenés que saber cómo funciona... por ejemplo, en Handball me pasaba, que nos hacían jugar, pero claro, no habíamos dado bien el reglamento y esas cosas, y entonces vos te encontrabas en la cancha y hacías las cosas a veces mal y no sabías por qué, y era porque no lo habías visto antes. (Valentina)

Observamos coincidencias con el planteo de Pérez Gómez (2005) quien afirma que el conocimiento de las disciplinas es un componente central en la formación del profesorado porque orienta a los estudiantes a profundizar en su estructura epistemológica, y en su historia y la filosofía de la ciencia, y argumenta que se constituye en un referente sustancial para organizar la práctica pedagógica, así como también para reflexionar sobre ella.

Del relato estudiantil surgen consensos sobre el funcionamiento y el saber de la enseñanza del deporte en UTU. Reconocen que han aprendido muy poco sobre enseñar el deporte ya que, lo central y recurrente fue la práctica deportiva.

Yo creo que lo que más me aportó fue aprender yo el deporte...porque estaba muy centrado en eso. El dar la clase eran casos puntuales. Si bien ellos te decían por qué hacían las cosas y cómo las hacían, lo que más aprendí fue el deporte (Alejandra)

En UTU hicieron unas competencias en la pista, donde todos los primeros se encontraron compitiendo (...) los jueces eran estudiantes de UTU de segundo, de segundo año (...) me pareció interesante que nadie sabía nada de atletismo. Ni los que estaban haciendo de jueces, ni muchos de nosotros que estábamos compitiendo sabíamos lo que era la tabla de salto largo o donde tenían que picar (...) ya estábamos en un bachillerato de deporte y nos llevaban a competir a una pista de atletismo y muchos no tenían ni idea de lo que era la pista capaz (...) (Sabrina)

Sus voces destacan la importancia de la práctica en el deporte, convergen en un saber tácito, una epistemología ingenua y externa a los sujetos sociales. Como consecuencia, la práctica se concibe aparentemente ajena a la construcción de significados propios; son actividades que reproducen acríticamente representaciones sociales naturalizadas.

(...) bueno, si no participas en clase te lo estudias en casa y eso te lo podés llevar a un parcial, pero capaz en el deporte tenés que saber cómo pararte, tenés que tener un cierto interés tenés que jugar, llevar a cabo las actividades que se están proponiendo. (Alejandra)

Ahora bien, las situaciones relatadas dan cuenta de dos problemáticas emergentes, fundamentalmente, en la propuesta educativa del BTDR. En primer lugar, sostienen que aprender teoría o leer textos no es equivalente a someter al deporte o a su enseñanza a un análisis crítico, cuestión que debilita la formación de auxiliares de UTU. En segundo lugar, señalan riesgos si se recorta la enseñanza del deporte a su mínima expresión, dejando fuera la variedad de contenidos de enseñanza que requieren ser incluidos. En definitiva, se obstaculiza entender que se está hablando de la enseñanza del deporte y no de otra cosa. En tercer lugar, se empobrece la numerosa variedad de modalidades deportivas que pueden ser enseñadas al restringirlas a los deportes tradicionales en la cultura nacional. Finalmente, la práctica por la práctica posterga, peligrosamente la crítica al objeto (Sarni, 2021b). Todo parece indicar que este tramo de la formación requiere incorporar intencionalmente a la práctica profesional de sus docentes estas dimensiones, para promover la superación de prácticas heredadas, no informadas, o sea, ingenuas y cumplir en algún aspecto con el perfil delineado para el egreso.

En cualquier caso, los entrevistados acuerdan que el aprendizaje de la práctica del deporte y los deportes vividos en UTU, aportaron significativamente a lo que es su vida como estudiante de ISEF, su formación y lo que, seguramente, será su futuro profesional. Por ejemplo, para Sebastián

(...) todas las formas de enseñanza, todo lo que tiene que ver con los métodos, la lógica interna y la lógica externa, todo eso como que no se vería (en UTU). Ahora, veo que me sirven las cosas de la UTU, pero ahora tengo otras cosas como la metodología que uno dice (...) me faltaba todo esto.

Así y todo, incluso cuando es la práctica lo que prima, algunas de las dificultades que se visualizan en el trayecto de ISEF, tienen que ver con la inclusión de deportes con lógicas de juego diversas, que no son traídas de las prácticas de UTU.

(...) cuando hicimos Rugby en un momento que fue el deporte que más me costó, acordarte que tenés que pasarla para atrás y no podés tener al compañero por adelante. Pero, porque claro, es un deporte que no hacía con frecuencia, (...) y entonces sí me acuerdo de haber tenido dificultad con Rugby en la parte práctica si en ISEF. (Valentina)

Esta situación alerta que la práctica que se desarrolla puede no siempre gozar de variabilidad. En este sentido, el trayecto en el bachillerato posee mucha práctica deportiva, aunque carecería de diversidad de modalidades practicadas.

Por otra parte, los entrevistados recuerdan experiencias de prácticas vividas en UTU que atesoran positivamente y van más allá de su práctica. Tal es el caso de la importancia de los materiales para la práctica deportiva, que de tenerlos la impulsan y de no poseerlos pueden excluir su enseñanza o imposibilitar la experiencia de aprendizaje para algunos y algunas estudiantes.

Me acuerdo que en segundo por ejemplo dimos hockey. Y me acuerdo que la profesora había traído, los materiales, el bastón que ahora no me acuerdo como se llama y habíamos podido practicar y no sé a mí me resultó importante porque, o sea (...) en sí conocía el hockey, pero nunca había podido tener la experiencia de practicarlo y me parece importante el hecho de poder contar con los materiales. (Sabrina)

En otros relatos se recuperan consejos recibidos de ciertos docentes que van más allá de las circunstancias educativas específicas que los generaron. Proyectan su temporalidad para el momento de enfrentarse a un grupo concreto y así se constituyen en elementos que deberían ser pensados en caso de enseñar deporte en diversos contextos o prácticas vinculadas con poblaciones especiales.

De esa UTU, lo que yo destaco fue en primer año un profesor que me aportó mucho (...) me daba muchos consejos a la hora de dar clase a mis compañeros, muchas formas de enseñar a mis compañeros, cómo tratar primero si era con niños, luego con grandes. Entonces a mí me dejaba ver como que el deporte no es siempre lo mismo. Para los chicos es más un juego, para los grandes es algo más específico y esas cosas (...) lo que yo entendí es que depende de para qué sea el deporte. Si es un deporte en un club que está federado es para competencia y ahí es más específico. Ya si es un deporte por recreación, un deporte de tiempo libre o lo que sea, ya ahí puede orientarse para el juego dependiendo de la edad también (Sabrina).

En otras palabras, la práctica deportiva realizada en UTU facilita lo que en ISEF se visualiza como su debilidad, aunque no termina de solucionar el problema por completo. El ISEF, narran los entrevistados, posee problemas propios en la enseñanza del deporte. El

primero y principal, es la masividad que no permite destinar el tiempo suficiente a discutir y revisar las propuestas presentadas

Yo creo que capaz que la cantidad de personas que hay en un práctico. En los prácticos que estaba yo, era una cantidad absurda de personas. Era muchísima gente y entonces eran todas las actividades medias caóticas y casi nunca cuando iban a hacer metodológicos participaban todos (...) (Sofía)

Por otra parte, la organización de la enseñanza en el espacio reducido resulta un lugar central para debatir las distinciones entre deporte y otras prácticas, cuestión que se arrastra como debilidad del sistema de formación anterior en donde el juego y el deporte eran casi la misma cosa. Según plantea Mateo,

(...) en ISEF entendí que yo puedo generar un juego que se parezca a un deporte que no esté considerado, por ejemplo, que tenga reglas parecidas al deporte, pero que salga del deporte no sé si me explico, eso es lo que más me llamó la atención que siempre estábamos en los deportes tradicionales y en ISEF aprendí eso que da para generar otras cosas (Mateo)

Parece claro que, en relación a la enseñanza del deporte, los entrevistados señalan que en UTU la tendencia dominante centra los cursos en la práctica mientras que en ISEF las formas de enseñanza, las metodologías y las teorías pretenden un abordaje más amplio y a la vez, dialógico entre teoría y práctica. Sin embargo, también se encuentran obstáculos, en muchos casos, no solo debido a la diversidad de contenidos sino a la masividad.

Resaltan que la alta carga horaria práctica de UTU les ha sido muy significativa para aprender a practicar deportes, cuestión que, en sus opiniones, es de recibo e importante para su formación y su profesión. No se distingue con la misma claridad el aporte específico de ISEF en materia de enseñanza del deporte.

3. Consideraciones finales

Se han analizado los diálogos entre la educación media tecnológica de Uruguay y educación superior en la Universidad de la República en relación al deporte y la enseñanza del deporte desde la perspectiva de quienes lo aprenden, esto es, los estudiantes. Cabe señalar que los estudiantes que participaron en la investigación, cursaron el bachillerato situado como aprendices de auxiliares docentes (UTU) y cursan, actualmente, la formación de grado como aprendices de docentes (Udelar). En este sentido parece ser que, la enseñanza de la enseñanza es la cuestión central que unifica los tránsitos de formación investigados y ha resultado posible distinguir que en el primer tramo se inicia, se anticipa la formación mientras que en el segundo se consolida.

Entre las conclusiones más significativas, corresponde resaltar el valor formativo que le asignan a la práctica deportiva en el Bachillerato Tecnológico y a la teoría del deporte y de los deportes en la Universidad. Estas ponderaciones pueden ser complementarias, aunque no parece sensato que una abandone a la otra en ningún tramo.

Cabe señalar que, en las narrativas estudiantiles de ninguno de los trayectos de formación se visualiza la enseñanza del deporte como el tema, o al menos, uno de los principales temas que podrían articular continuidades y avances contribuyendo a construir el puente curricular.

Esto no puede, no deja de ser, un problema de las políticas de formación (y de formación profesional docente específicamente) en Uruguay. Sobre todo, porque es fundamental pensar que el deporte es un referente hegemónico de nuestra cultura y por ello su conceptualización, contenidos, relaciones e ideologías que lo configuran deberían ser develados/debatidos en el marco de su enseñanza inscripto en la concepción de derecho humano fundamental. Como consecuencia, el estudio visibiliza una problemática que ha comenzado, hace un tiempo, a convocar agentes interinstitucionales para elaborar políticas curriculares articuladas. No obstante, también, identifica aspectos relevantes que requieren ser pensados y reinventados. Por tanto, esta investigación no pretende llegar a conclusiones sino a elaborar proyecciones de una temática compleja que exige procesos reflexivos cooperativos e interinstitucionales para fortalecer la formación deportiva en diferentes niveles del sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- ANEP, D. D. E. P. P. E (2021) Informe de matrícula 2021 DGETP UTU. Dirección General de Educación Técnico Profesional. Montevideo, p. 50.
- Arfuch, L. (2008) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Augé, M. (2000) Los “no lugares” espacios del anonimato. Una antropología de la sobre modernidad. Barcelona: Gedisa.
- Chevallard, I. (1992) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.
- Conelly, M.; Clandinin, J. (2009) Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En: Larrosa, J. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Buenos Aires: Laertes, p. 11-59.
- Delory-Momberger, C. (2014). Biografia e educação. Figuras do indivíduo-projeto. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- DGTP, D. G. D. E. T. P. Administración Nacional de Educación Pública.
<https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos/cetp/programa-gol-al-futuro>
- Filardo, V. (2016) Integralidad en el Análisis de Trayectorias Educativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 15-40.
- FPB, F. P. B. Administración Nacional de Educación Pública. Dirección General de Educación Técnico Profesional.
<https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-básica-deporte-y-recreación>
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. 35a. ed. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Giddens, A. (1995) La construcción de la sociedad: bases para la teoría de la

- estructuración. México: Taurus.
- Giroux, H. (2003) *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grundy, S. (1991) *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- INEED. (2021) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020*. Tomo 2. Montevideo.
- Manzino, C. et al. (2017) *Deporte escolar*. En: Craviotto, A. *Educación Física y escuela. Revisión y actualización de saberes*. Montevideo: Udelar, CSEP, p. 42-60.
- MEC. (2017) *Panorama de la educación 2017*. Montevideo.
- Noble, J. (2021) *Algunos posibles sentidos sobre enseñanza y Educación Física*. En: Sarni, M.; Noble, J. *Educación Física, Deporte y Enseñanza. Aportes a su reflexión*. Montevideo: Udelar, Formación Permanente, p. 29-36.
- Oroño, M.; Sarni, M. (2020) *Formación preprofesional docente. De prácticas y políticas universitarias*. [S.l.]: Udelar, Formación Permanente.
<https://udelar.edu.uy/eduper/wp>
- Pérez Gómez, A. (2005) *La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas*. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 399- 429.
- Ricoeur, P. (2006) *La vida. Un relato en busca de narrador*. Ágora: papeles de filosofía, v. 25, N° 2, p. 9-22.
- Rigo, D. Y. et al. (2021) *Educational innovation fair a study to rethink professional. Feria de innovación educativa un estudio para repensar la práctica profesional desde los trayectos educativos de los estudiantes*. V. 4, N° 2, p. 2017-2019.
- Romero Valseca, A. et al. (2021) *Expectativas e intención de continuar estudiando en jóvenes con trayectos discontinuos de educación media superior*. Revista Panamericana de Pedagogía, p. 150-167.
- Ron, O. (2015) *Deporte, deportes*. En: Carballo, C. *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, p. 121-126.
- Ron, O. & Fridman, J. (2019) *La Educación Física en la escuela y su enseñanza: homogeneidades, diversidades y particularidades*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de la Plata.

<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/135>

Ruiz Barbot, M. (2021) Trayectos vitales de formación. Revista de Educación Social y Pedagogía Social del Uruguay, Montevideo, N° 5, p. 1-31.

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1531/Ruiz>

Sarni, M. (2021 b) Educación deportiva en la Educación Física escolar. Un proceso de resistencia. Cuadernos del CLAEH, V. 40, N° 114, p. 335-352.

<http://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/article/view/513/415>

Sarni, M.; Noble, J. (comp.) (2019) Del deporte y su enseñanza. Montevideo:

Educaciones Universitarias. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/21897>

Velázquez Buendía, R. (2004) Enseñanza deportiva escolar y educación.

En: Hernández, J. L. *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. pp. 171-196. Madrid: Biblioteca Nueva