

EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA EN EL PLAN 1966 DE LA FORMACIÓN DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA EN URUGUAY

Paola Dogliotti Moro

Universidad de la República, Uruguay

RESUMEN: En este trabajo se realiza un análisis de los principales discursos en torno a la educación y la enseñanza en los programas del área Ciencias de la Educación del Plan de Estudios de 1966 de la formación de profesores de educación física del Instituto Superior de Educación Física de Uruguay. Se muestra la tenue incorporación de algunas perspectivas novedosas en el campo de la pedagogía y las ciencias humanas como la Escuela Nueva, la pedagogía crítica de Paulo Freire, el marxismo y el psicoanálisis. Pero estas convivían con perspectivas hegemónicas empiristas, funcionalistas y tecnicistas, lo que otorgaba a la formación un carácter ecléctico y epistémicamente débil. Con cierta indistinción entre educación y enseñanza, la primera se centró en las características de los educandos y la segunda en los métodos, procedimientos y formas de intervenir en ellos y en sus aprendizajes. Así, la enseñanza se configuró entre una *didáctica curricularizada*, con énfasis en el tecnicismo de corte sajón y en los aspectos reglamentarios y administrativos, y una *didáctica psicologizada*, centrada en la actividad del alumno, por la invasión de las psicologías al campo pedagógico-didáctico donde adquirió relevancia la incursión del movimiento Escuela Nueva.

PALABRA CLAVE: Escuela Nueva, currículum tecnicista, formación docente, educación física, Uruguay.

EDUCATION AND TEACHING IN THE 1966 PLAN FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING IN URUGUAY

ABSTRACT: The aim of this work is to address the main discourses on education and teaching in the programs of the educational sciences area of the 1966 curriculum for physical education teacher training at the *Instituto Superior de Educación Física* of Uruguay. The tenuous incorporation of some novel perspectives in the field of pedagogy and human sciences such as Escuela Nueva, Paulo Freire's critical pedagogy, Marxism and psychoanalysis

is showed. But these coexisted with hegemonic empiricist, functionalist and technicist perspectives, which gave the training an eclectic and epistemically weak character. With a certain indistinction between education and teaching, the former focused on the characteristics of the learners and the latter on the methods, procedures and ways of intervening in them and their learning. Thus, teaching was configured between a *curricularized didactics*, with emphasis on Saxon-style technicality and on regulatory and administrative aspects, and *psychologized didactics*, centered on the student's activity, due to the invasion of psychologies into the pedagogical-didactic field, where the incursion of the *Escuela Nueva* movement acquired relevance.

KEYWORDS: *Escuela Nueva*, technical curriculum, teacher training, physical education, Uruguay.

Recibido: 01/06/2021

Aceptado: 29/10/2021

Correspondencia: Paola Dogliotti Moro, Instituto Superior de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, C/ Maturana 953, Montevideo, Uruguay. Email: paoladogliottimoro@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La formación de profesores de educación física en Uruguay, como un campo especializado de saber profesional, tuvo un punto de inflexión importante en Uruguay con la fundación en el año 1939 del Curso para la Preparación de Profesores de Educación Física en la órbita de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF)¹, y que comenzó a llamarse Instituto Superior de Educación Física (ISEF) en el año 1952. Fue la primera formación sistemática, que otorgó título con reconocimiento oficial, y si bien estaba ubicada en la capital, Montevideo, formaba a docentes de todo el país. En Dogliotti (2015) se abordó la primera década de esta formación (1939-1947) y otras tres modalidades previas de formación asistemática desarrolladas entre los años 1876 y 1938. Una primera modalidad que buscó preparar a los maestros de escuelas para que asumieran el dictado de gimnasia en la primera década del siglo XX. Una segunda modalidad que se encargó de la preparación por períodos cortos de los maestros de cultura física o de plazas de deportes en la órbita de la CNEF entre los años 1920 y 1936. Una tercera modalidad que formó a partir de la década de 1920 a los directores de educación física en el Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de la Asociación Cristiana de Jóvenes con sede en Montevideo. La formación de profesores de educación física en la primera década de su creación (1939-1948)

1. Esta última creada el 7 de julio de 1911 por decreto ley N° 3.798, en la segunda presidencia de José Batlle y Ordóñez con el cometido de hacerse cargo de la promoción y desarrollo de la "cultura física" a nivel de todo el país. Se le asignó al Curso el nombre de ISEF en el año 1952. Desde su creación hasta su pasaje a la Udelar en 2006 dependía de la CNEF, órgano este último que dependió a lo largo del siglo XX de los diversos modos de denominación del Ministerio de Educación.

enlaza aspectos de una configuración *tecnicista* con una *discursividad normalista*: más que como una profesión, se configuró como una vocación y el discurso médico higienista fue el sustento del discurso normalista. La configuración *psicológica* que colonizó rápidamente a la formación normalista magisterial, tuvo una entrada más tenue en esta carrera. Así, la educación física se centró más en la educación del cuerpo y la reproducción de técnicas corporales que en la transmisión y creación de saber y su enseñanza, más cercana a la regulación de la población que a la producción de conocimiento y las dinámicas que ello implica, y más nucleada en torno a aspectos prescriptivos y prácticos que epistémicos (Dogliotti, 2015).

En una línea similar, Rodríguez (2012) indaga sobre el saber del cuerpo en la discursividad normalista y universitaria en el Uruguay (1876-1939) en ocasión de la educación física, y concluye que esta formación se configuró desde lo político-pedagógico más que desde lo científico. Al alejarse del saber, sus componentes centrales fueron el ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, la preparación anatómico-fisiológica para el desarrollo intelectual y el mantenimiento del organismo. En Dogliotti (2009) se analizaron los programas de estudio del año 1956 a 1988, momento de *consolidación de la formación terciaria*, que culminó a fines de los ochenta con la implementación del último plan de estudios dentro de la formación terciaria no universitaria, cuando comenzó un tercer momento de *transformación hacia una formación universitaria*. En los planes de estudio comprendidos en el momento de *consolidación de la formación terciaria* (1939, 1956, 1966, 1974, 1981 y 1988), Psicología, Pedagogía e Higiene componían el suelo epistémico propio de la educación física como parte de prácticas biopolíticas. Torrón (2015) aborda la configuración del deporte y la gimnasia en los planes de estudio de esta formación entre los años 1939 y 1973. Destaca que fue un período de claro auge de la gimnasia frente al deporte, no tanto por la carga horaria en el currículum prescrito de la formación, sino por la relevancia dada en sus formadores, en especial, en la figura con reconocimiento internacional de Alberto Langlade.

El proceso uruguayo de gestación de la formación en educación física tiene sus similitudes y diferencias con el contexto sudamericano. Se puede decir que coincide en términos generales con la creación en las décadas del treinta y del cuarenta con varias carreras terciarias civiles estatales, tanto en Brasil (Capraro 2011; Melo, 1996 y Moraes e Silva), como en Argentina (Aisenstein y Feiguin, 2016; Aisenstein y Elías, 2018), si bien en este último hubo una formación sistemática desde inicios del siglo XX (Aisenstein, 2020; Beer, 2014; Galak, 2019; Levorati, 2015; Scharagrosky, 2004a), al igual que en Chile (Retamal, et al. 2020). Los componentes biomédicos, militares y pedagógicos con diferentes modulaciones en cada país fueron claves, y los principales actores de estos campos impulsaron la creación de institutos de formación en la región y occidente moderno (Barbero González, 2011; Pastor Pradillo, 1997; Torres, 2011).

Este trabajo aborda los principales discursos en torno a la educación y la enseñanza, y su relación con la configuración epistémica del campo de la educación física en programas del área Ciencias de la Educación del Plan de Estudios de 1966 de la formación de profesores de educación física en Uruguay. El estudio es parte de uno de

mayor envergadura que aborda las principales configuraciones discursivas en torno a la formación de los profesores de educación física en el período comprendido entre 1948 y 1970 (Dogliotti, 2018a). En este sosteníamos que el Plan de 1966 consolidó, a partir de la agudización de los cambios comenzados en el Plan 1956, el campo profesional de la educación física centrado en la docencia. Esto debido, entre otros aspectos, a que continúan aumentando las cargas horarias de las materias relativas a la práctica docente y la inclusión, por primera vez, de Metodología, Sociología y Filosofía de la Educación. Se buscan las semejanzas y divergencias con los programas del plan de la década anterior (ISEF, 1956). Se abordan las principales perspectivas teóricas y ciencias que abonaban al entendimiento de la educación y la enseñanza en los cambios operados en las materias del área de las Ciencias de la Educación.

Para esto, se parte de la distinción entre educación y enseñanza (Behares, 2004; 2007; 2015; Bordoli, 2011) que alberga una rica tradición. La primera centrada en el cuidado de los niños: alimento, conservación, gobierno y disciplina (Herbart, 1935; Kant, 2009), y la segunda en la instrucción (Herbart, 1935) y la transmisión del saber-conocimiento (Behares, 2006²). Se indagan los énfasis dados a cada uno de estos dos polos en los programas del Plan 1966, partiendo del supuesto que operan en forma un tanto mezclados o yuxtapuestos.

Entre los estudios que tienen mayor cercanía con nuestro tema de indagación en la región, se destacan los trabajos en Argentina de Aisenstein y Feiguin (2016); Aisenstein y Elías (2018) y Feiguin (2019). Estos analizan diversos aspectos de la cultura material del Instituto Nacional de Educación Física General Belgrano entre los años 1938 y 1967. A pesar de varias diferencias, producto de múltiples factores, entre los que se destaca el contexto político e ideológico de cada país, se han encontrado continuidades con nuestro caso relativas a la influencia del discurso asociacionista y del movimiento pedagógico Escuela Nueva en la formación de ambos países.

El Plan de 1966 estaba estructurado en cuatro años de formación, un Curso Preparatorio y un primer, segundo y tercer año de Curso Profesional. No se requería bachillerato terminado para su ingreso. Con los primeros cuatro años de enseñanza secundaria se podía ingresar tras la prueba de admisión que consistía en examen médico y de aptitud física. El plan fue diseñado e instrumentado junto a otros cambios curriculares (reglamento orgánico y de ingreso) durante el lapso de una intervención militar del ISEF por parte del gobierno conservador del momento, a raíz de una huelga y ocupación por parte de los estudiantes³. Todo esto en un contexto político general del país y regional muy convulsionado, caracterizado por movilizaciones

2. Desde una afectación del psicoanálisis al campo de la didáctica estableciendo como punto de inflexión los aportes de Ives Chevallard (1997), quien postula una clara distinción entre el tiempo de la enseñanza y el del aprendizaje y centra la reflexión didáctica en la cuestión del saber y realiza una crítica a las didácticas tecnicistas, instrumentales y psicológicas, se entiende la dialéctica saber – conocimiento como la relación entre la “estabilidad portadora del sentido y de relaciones repetibles (conocimiento) y su inestabilidad equívoca portadora del sinsentido y de relaciones puramente singulares e irrepetibles” (Behares, 2006, p. 48).

3. No es objeto del presente estudio el análisis de las principales transformaciones curriculares de la década, para esto referirse a Dogliotti (2021a).

estudiantiles, gremiales y reacciones de derecha en el marco de la polarización ideológica de la guerra fría (Broquetas, 2014; 2016).

El trabajo se estructura en tres apartados analíticos. En el primero se abordan, por un lado, las principales diferencias de los programas de Pedagogía y Psicología con los de la década anterior, y por el otro, las nuevas perspectivas teóricas presentes en los programas de Filosofía de la Educación y Sociología. En el segundo, se analizan las principales corrientes y nociones de enseñanza, educación, pedagogía y didáctica inscritas en el nuevo programa de Metodología. En un tercer apartado, se realiza una indagación sobre las principales perspectivas del campo pedagógico y didáctico presentes en los programas de las tres prácticas docentes, su relación con los ámbitos de desarrollo profesional y las restantes materias del currículum.

2. EL INGRESO DE NUEVAS PERSPECTIVAS EN EL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA

Los programas de las pedagogías y psicologías del Plan 1966 no presentan casi diferencias con los del Plan 1956 analizados en Dogliotti (2020a). La carga horaria de ambos grupos se mantuvo igual y los contenidos prácticamente no variaron. Su centralidad estaba en la enseñanza de los principales aspectos normativos para trabajar en las instituciones educativas, la psicología de corte experimental y conductista, y la didáctica tradicional o tecnicista, con un fundamento epistemológico positivista y los principios economicistas de la administración tayloriana al campo curricular (Dogliotti, 2020a).

Pero resulta relevante señalar dos diferencias en los programas de las pedagogías. Las dos últimas bolillas del segundo curso de Pedagogía, como se muestra en la cita a continuación, agregaban el tratamiento explícito de autores, varios de ellos precursores de la Escuela Nueva y de corrientes pedagógicas progresistas; mientras que en el programa de Pedagogía Descriptiva del primer curso del Plan 1956, dentro de la última bolilla denominada Pedagogía Contemporánea, solo había un punto denominado "Educación Funcional. Educación nueva" (ISEF, 1956a).

Bol. 14– Conocimiento de la doctrina de algunos grandes especialistas y pensadores modernos.

- a) A. Ferrière
- b) G. Kerschensteiner
- c) J. Dewey
- d) E. Spranger
- e) J. Ortega y Gasset
- f) M. Scheler
- g) B. Russel

Bol. 15– Conocimiento del ideario pedagógico de José Pedro Varela y de Carlos Vaz Ferreira (ISEF, 1966a, p. 13).

Con relación a la segunda diferencia, no se incluyeron algunas bolillas que estaban ubicadas dentro del programa de Pedagogía Descriptiva del Plan 1956, relativas a cuestiones hereditarias y de raigambre epistémica explícitamente biológica, como: “la herencia y el medio físico” (y dentro de esta, las leyes fundamentales de la herencia y sus consecuencias pedagógicas; crecimiento y desarrollo somático, sus leyes y factores en relación con la educación); “estructura corporal y estructura psíquica” (ISEF, 1956a), donde se trataban las teorías de psiquiatras, neurólogos y/o psicólogos como Kretschmer, Jaensch y Spranger (Dogliotti, 2020a). En consonancia con la exclusión de la unidad curricular Biotipología, se quitan los componentes y autores de la medicina constitucional y del campo de la eugenesia del programa de Pedagogía. Esto da cuenta de cierta disminución de una pedagogía con base en la psicología experimental, si bien el programa de Psicología continúa idéntico al de la década anterior.

El programa de Filosofía de la Educación se introduce por primera vez en este plan y se dicta por primera vez en el año 1969, al estar ubicado en el tercer año del curso profesional (cuarto y último año de la carrera). Con una carga horaria de 68h., es muy escueto, comprende cinco bolillas sin bibliografía y campos disciplinares muy diversos con escasa relación entre sí.

Bol. 1– Los valores

Bol. 2– Lectura comentada del capítulo II de la “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire⁴

Bol. 3– El Profesor; valor; saber; saber hacer (COUSINET)

Bol. 4– La cultura. Naturaleza y cultura, el símbolo

Bol. 5– Antropología filosófica: Homo sapiens; Homo faber; Homo dei; Hombre Dionisíaco; Superhombre. Concepción existencialista del hombre. Concepción marxista del hombre. Concepción psicoanalista del hombre (ISEF, 1966b, p. 1).

Se aborda por primera vez a Paulo Freire en el currículum de la formación. Esto daría cuenta del ingreso de una visión crítica al campo pedagógico, en contraste con los programas de Pedagogía que continúan, al igual que en la década anterior, con una

4. Este libro fue publicado por primera vez en 1969 (edición incompleta en Santiago y edición en inglés en Harvard University), y en 1970 en Montevideo, editorial Nueva Tierra (Freire, 1987, p. 242). Por lo tanto, a partir de este dato se puede conjeturar que, si bien esta asignatura se dictó por primera vez en el año 1969, es probable que el programa se haya confeccionado, por lo menos, a partir del año 1970. “La circulación de la pedagogía de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina [1969-1977] estuvo atravesada por variables asociadas a la religión, la política y el mercado (...) Las propuestas pedagógicas del pernambucano adquirieron especial sentido para el desarrollo de prácticas educativas emprendidas por estas comunidades cristianas en su objetivo de sumarse a la ‘hora revolucionaria’ que vivía el continente desde una tarea de ‘concientización política’ junto a los sectores populares”. “Se trataría de una experiencia de transferencia de pedagogía desde el ‘sur al norte’, sino también de relaciones sur-sur que se tejieron en el llamado ‘tercer mundo’ en torno a la pedagogía de Paulo Freire (Brugaletta, 2020, pp. 18, 30).

visión predominantemente normalizadora y tecnológica de la formación, a excepción de la bolilla 14, anteriormente citada, que introducía autores de la Escuela Nueva. En cierta medida, podemos decir que los discursos estudiantiles relativos al carácter político de la educación, presentes al inicio de la década en el periódico estudiantil de ISEF el *Haz* (Dogliotti, 2020b), están en sintonía al final de la década en este programa a través del abordaje del pensamiento freiriano. En la bolilla 3 se introduce el tratamiento del pedagogo francés, Roger Cousinet, gran exponente de la Escuela Nueva y promotor de la metodología de enseñanza en grupos, para el incentivo de la creatividad del alumnado. En la bolilla 5 se trabajan perspectivas y disciplinas que son novedosas en el currículum de los profesores y en el campo de la educación física. Se destacan dentro de ellas, el marxismo y el psicoanálisis que no se habían incluido hasta ese momento en la formación. Esto muestra la entrada de nuevas perspectivas críticas y novedosas que se mezclaban y oponían con la tendencia hegemónica normalizadora y tecnicista con la que se venía desarrollando la formación desde su creación en 1939. Estos cambios tienen un gran valor en tanto se introducen en 1969, a poco más de dos años de la culminación de la intervención militar que había agudizado los rasgos más netamente normalizadores que reunía la formación desde su creación (Dogliotti, 2021b).

El programa de Sociología con 68h se introdujo por primera vez en este Plan, también ubicado en el tercer año del ciclo profesional. Contiene 16 bolillas, sin bibliografía, pero a diferencia del de Filosofía de la Educación, no presenta explícitamente ningún autor.

- Bol. 1– Introducción
- Bol. 2– El pensamiento sociológico
- Bol. 3– La sociología en el Uruguay
- Bol. 4– Los métodos de la sociología
- Bol. 5– Estructura social
- Bol. 6– Bases físicas de la estructura social uruguaya
- Bol. 7– Bases biológicas de la estructura social uruguaya
- Bol. 8– Bases síquicas de la estructura social uruguaya
- Bol. 9– Dinámica social
- Bol. 10– Los grupos sociales
- Bol. 11– La familia uruguaya
- Bol. 12– El estado uruguayo
- Bol. 13– El Uruguay rural
- Bol. 14– E Uruguay urbano
- Bol. 15– Clases sociales
- Bol. 16– Sociología del deporte (ISEF, 1966b, p. 1).

Del programa poco se puede analizar al no desarrollar cada una de las bolillas ni presentar autores. En este sentido, sin intención de sobreinterpretar los datos, nos arriesgamos a esbozar algunas hipótesis primarias de análisis. En general el programa en su conjunto y en especial las bolillas 2 a 4 son un tanto generales y extensas, y no explicitan la perspectiva o enfoque desde donde se trataba la Sociología y sus métodos. Lo generalista del programa puede dar cuenta de un estilo de armado de los programas en ese momento y de un cierto clima de época, propio del mayo francés u otros grandes relatos; fue posteriormente que los estudios comienzan a adquirir un carácter más específico y especializado. Las bolillas 6 al 8 presentan una sociología con un sesgo de empirismo en tanto la base de análisis de la sociedad uruguaya es lo físico, lo biológico y lo psíquico. El sustrato epistémico de estas tres dimensiones se encuentra en las ciencias exactas y de la naturaleza. Las bolillas 9 y 10 presumen un tratamiento un tanto funcionalista de lo social. Las bolillas 11 a 14, en consonancia con las bolillas referidas a las bases de la estructura social uruguaya, parecieran tener un tratamiento descriptivo, de análisis cuantitativos o demográficos del Uruguay, referidos al estado, la familia, lo rural y lo urbano. La bolilla 15 pareciera ser la única dedicada a la teoría marxista, atendiendo específicamente a las clases sociales. La última bolilla muestra el desarrollo de un campo vinculado a la educación física como es la sociología del deporte, pero no permite saber desde qué enfoques teóricos se abordaba; aunque se presume que la bibliografía era europea, porque la investigación sobre el deporte en el área de la sociología ha sido desarrollada desde una perspectiva latinoamericana principalmente en los últimos treinta años.

En términos generales se puede decir que el programa de Sociología abrió la posibilidad de ingreso de nuevas perspectivas teóricas de problematización de lo social en la formación de los profesores de Educación Física, como es fundamentalmente, la teoría marxista y en menor medida, el funcionalismo (la primera también abordada en el programa de Filosofía de la Educación). Estas se combinaban y quizás se oponían (y de cierto modo esto hacía que la formación adquiriera un carácter un tanto ecléctico) con perspectivas empiristas de lo social, sustentadas en las ciencias empíricas, base epistémica hegemónica de conformación del campo ¿académico? y profesional de la educación física.

Entre los principales cambios acaecidos a nivel del currículum prescripto y analizados en este apartado, se destaca en primer lugar la disminución y casi erradicación de la enseñanza de principios y postulados eugenésicos de los programas de pedagogía hacia finales de la década del sesenta. Esto coincide en parte con otras investigaciones desarrolladas a nivel regional que afirman que esta disminución tardía de la eugenesia se debe al corrimiento de la medición corporal y la biometría hacia el rendimiento deportivo, y ya no más centrada en el mejoramiento de la raza (Galak, 2016; Reggiani 2016). No hay casi estudios regionales que aborden el análisis de los programas del área Ciencias de la Educación en la formación de profesores de Educación Física en su desarrollo histórico y en especial en el período seleccionado, y menos aún, la inclusión de perspectivas novedosas en estas áreas de conocimiento específico. No obstante, encontramos a nivel más general cierta similitud en la incorporación de una mirada crítica en el campo de la Educación Física a nivel panamericano que va en sintonía con la primera incursión de perspectivas marxistas y del au-

tor Paulo Freire en el currículum de Uruguay. Un grupo minoritario de profesores de Educación Física, principalmente de Argentina, Uruguay y Chile que participaron en el V Congreso Panamericano de Educación Física realizado en Buenos Aires en 1970:

incluyeron una retórica que excedió la especificidad de la disciplina, incorporando en la discusión aspectos económicos, sociales, políticos, culturales e ideológicos provenientes de las teorías críticas de la educación de los años sesenta, de la sociología crítica y de posiciones neomarxistas. Estas reflexiones entraron en conflicto y tensión con aquellas comisiones que solo discutieron cuestiones didácticas o mayormente técnicas de la educación física, aisladas del contexto sociopolítico desigual e injusto de la época (Scharagrodsky, 2021, p. 154).

De un modo similar a lo que sucedía en el principal congreso de la especialidad a nivel panamericano, si bien la hegemonía en los programas la tenían las perspectivas tecnicistas, funcionalistas y empiristas que se centraban más en el cómo y el qué hacer que en el para qué de la Educación Física, había una presencia mínima de contenidos y bolillas que abordaban perspectivas novedosas para el campo de la Educación Física como era el marxismo y la pedagogía crítica de Paulo Freire⁵. Habrá que esperar a la reapertura democrática tras una larga dictadura cívico militar donde las lecturas de Freire y de autores marxistas fueron prohibidas, para que comience lentamente hacia la segunda década de los ochenta y fundamentalmente los noventa, a incluirse dentro del currículum la pedagogía crítica. Esto coincide con lo que sucedió a nivel internacional. Las investigaciones que abordan la pedagogía crítica fundamentalmente dentro de occidente moderno en países como Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda y España, marcan esas fechas como de emergencia de esta perspectiva en el campo de la Educación Física (Bain 1990; Devís, 1995; Dewar, 1991; Dodds, 1985; Fernández-Balboa, 1995; Kirk, 1986; Kirk y Tinning, 1990; Lawson, 1987, 1998; Moreno, Trigueños y Rivera, 2009; Pascual, 1999 y Philpot, 2015).

3. DE LA IN/DISTINCIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: EL PROGRAMA DE METODOLOGÍA

Si bien el programa de Metodología con 68 horas, ubicado en el segundo año del curso profesional, se introduce por primera vez en este plan, algunos contenidos de este programa ya habían sido incluidos en la segunda parte del programa de Pedagogía del Plan 56 denominada "Pedagogía Tecnológica". Se compone de trece bolillas, cuatro tratan aspectos pedagógicos relativos a organización, administración y legislación escolar, ocho abordan temas de didáctica y una de aprendizaje motor

5. Esta presencia minoritaria coincide con lo que sucedía en el congreso anteriormente citado, Horacio Lara, uno de los participantes, expresó que "había un grupo de profesores sobre todo de Chile, Uruguay y Argentina que armaron un jaleo político importante... algunos estaban vinculados con la figura de Allende y otros con los Tupamaros de Uruguay. De hecho este grupo realizó una asamblea aparte del congreso y preparó un manifiesto político a favor de una Latinoamérica libre y contra la explotación social... a favor de la cultura popular... por una Educación Física popular... recuerdo que usaron frases de Freire... pero el manifiesto no se terminó de presentar" (Horacio Lara, comunicación personal, 26 de agosto, 2020, citado en Scharagrodsky, 2021, p. 156).

y su relación con la didáctica especial. Se distingue entre metodología pedagógica (compuesta por tres tipos de principios y sus consecuencias, según las características biológicas, psicológicas y sociológicas del educando) y metodología didáctica.

Bol. 1– PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA

- a) Principios biológicos y sus consecuencias
- b) Principios psicológicos y sus consecuencias
- c) Principios sociológicos y sus consecuencias

Bol. 2– LA DIDÁCTICA

- a) Concepto e importancia. División
- b) Metodismo y antimetodismo
- c) Curso histórico en síntesis de la Didáctica

Bol. 3– PRINCIPIOS DEL MÉTODO DIDÁCTICO

- a) Necesidad de condicionar el método
- b) Principios del método según distintos autores
- c) Criterio ecléctico

Bol. 4– DIVISIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS

- a) Diferentes principios de división que pueden adoptarse
- b) Clasificaciones resultantes (ISEF, 1966c, p. 17).

A partir del análisis de las diferencias entre la bolilla 1 y 3, entre metodología pedagógica y metodología didáctica, pareciera que la primera remitiera a las características a la que va dirigida la educación, al alumno como ser biológico, psicológico y social, y desde allí se clasifican cada uno de los principios metodológicos fundamentales de la pedagogía. La didáctica, primera vez que es introducida en el currículum de esta formación, se presenta como cuestión tecnológica, reducida fundamentalmente a los métodos, procedimientos y formas de enseñar. Podríamos conjeturar que la distinción entre método pedagógico y didáctico es que el primero se centra en las orientaciones sobre las características del educando y el segundo en los principales aspectos de forma o instrumentales a tener en cuenta en la enseñanza de una disciplina. La clasificación y la división son aspectos esenciales de esta didáctica que se reduce a métodos, procedimientos y formas. Esto se muestra en la bolilla 4 citada anteriormente y en las dos siguientes. “Bol. 5– PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS a) Concepto. Método y Procedimiento b) Clasificación general de los procedimientos. Bol. 6– FORMAS DIDÁCTICAS a) Concepto. Formas y procedimientos: distinción b) Clasificación de las formas didácticas” (ISEF, 1966c, p. 17).

Se introduce por primera vez en el currículum de la formación del profesor de Educación Física, en la bolilla 7, la Didáctica General y la Especial como problemas

fundamentales de la Didáctica. En este sentido, el programa abarca en su mayoría temas de la primera (bolillas 2 a 6 y 8), y en las bolillas 9 y 10 temas relativos a la didáctica de la Educación Física, como se cita más adelante. Por otra parte, el programa presenta en forma mezclada y un tanto indistinta, cuestiones pedagógicas, didácticas o de enseñanza, y del aprendizaje.

Bol. 8– NOCIÓN, FINALIDAD Y MOTIVACIÓN DE LA ENSEÑANZA

- a) Concepto de la enseñanza tradicional. La enseñanza activa
- b) Aprendizaje simultáneo. Transferencia del aprendizaje
- c) Fines generales y fines particulares de la enseñanza
- d) Concepto de la motivación pedagógica. Interés y esfuerzo. Interés y motivo. Tipos de intereses. Fuentes de la motivación pedagógica

Bol. 9– LA MATERIA DIDÁCTICA

- a) Concepto y selección de la materia didáctica. Planes y programas. Diferentes tipos de organización de la materia didáctica
- b) La materia didáctica en Educación Física

Bol. 10– APRENDIZAJE MOTÓRICO

- a) Psicología del aprendizaje motórico
- b) Didáctica especial de la actividad motórica: Gimnasia; juegos; bailes (ISEF, 1966c, p. 18).

A diferencia del programa de Pedagogía Tecnológica del Plan 1956, en vez de “aprendizaje activo” (ISEF, 1956b) se presenta “enseñanza activa”, en contraposición a la tradicional. En este sentido, la bolilla 8 pareciera estar más explícitamente influenciada por el escolanovismo⁶ que en el plan anterior, donde igualmente se reconocía entre los métodos pedagógicos activos: métodos globalizadores, individualizadores; de trabajo en equipo, etc. (ISEF, 1956b).

Es por lo desarrollado hasta aquí que se constata que el programa presenta en forma entremezclada cuestiones de enseñanza y de aprendizaje. La enseñanza en este entramado se explica por las mejores formas de intervención en el aprendizaje del alumno, deviene de este modo una *didáctica psicologizada*⁷, característica distintiva de esta disciplina a lo largo del siglo XX. La motivación en este contexto discursivo se presenta como una de las características principales para que el acto educativo tenga éxito, y se basa en la habilidad que posea el docente de partir del interés del alumno. Para esto es fundamental que el docente conozca los diferentes “tipos de intereses” y desde allí edifique las “fuentes de la motivación pedagógica”. La palabra “pedagógica” podría haber sido sustituida por didáctica; en forma prácticamente sinonímica se utiliza uno u otro término.

6. Alude a la Escuela Nueva.

7. “El *quid teórico* se sitúa en el lugar de los sujetos de la educación, en el polo psicológico de la estructura didáctica. (...) Las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán las del objeto de conocimiento sino las del sujeto de aprendizaje” (Bordoli, 2005, pp. 20-21, la cursiva es de la autora).

Al no presentarse en todo el programa ningún autor ni bibliografía, no se puede saber específicamente a qué tipo de perspectiva teórica, tanto del campo pedagógico-didáctico como de las psicologías del aprendizaje, se hacía referencia. Se intuye que el gran ausente es el psicoanálisis, pero que tanto el funcionalismo de Dewey, el conductismo de Watson o Skinner, como algunas corrientes cognitivistas, podrían estar detrás del concepto de transferencia tan desarrollado por todas las diversas psicologías oriundas fundamentalmente del siglo XX⁸. En forma ecléctica, la mayoría de los programas relativos a Psicología, Pedagogía, metodología y prácticas docentes, trabajaban yuxtaponiendo disciplinas y corrientes dentro de ellas.

Al analizar la bolilla 10 citada precedentemente, cuando se piensa en el objeto de estudio, o más bien de intervención de la “materia didáctica en Educación Física” o “Didáctica especial” de la Educación Física, se entiende como “aprendizaje motórico” o “actividad motórica” y se destaca dentro de ella a la “Gimnasia; juegos; bailes”. Según este programa lo central para enseñar cualquiera de estas tres “actividades motóricas” es el conocimiento de la “psicología del aprendizaje motórico” de gran raigambre en el desarrollo biológico y evolutivo.

Las tres últimas bolillas que se citan a continuación, se dedican más que al método y a la didáctica, a cuestiones de organización, administración y legislación de las instituciones educativas. Lo normativo y prescriptivo es lo que predomina en estas unidades.

Bol. 11– LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

- a) Concepto y problemas capitales
- b) Educación básica y educación profesional
- c) Sistemas de educación. Bases históricas y geográficas. Educación pública y privada. Administración escolar

Bol. 12– LAS INSTITUCIONES Y LOS SISTEMAS ESCOLARES

- a) Concepto de Institución educativa
- b) Estructura y funcionamiento de algunas Instituciones educativas típicas

Bol. 13– LA EDUCACIÓN PÚBLICA URUGUAYA

- a) Sistema educativo nacional
- b) Legislación escolar uruguaya fundamental (ISEF, 1966c, p. 18).

Se muestra una progresiva pedagogización de la carrera comenzada ya la década pasada. El profesor de Educación Física debía conocer la forma de organizar y administrar un centro escolar, sus principales características y problemas, su funcionamiento, normativas y reglas específicas vigentes en el Uruguay. Esto junto al

8. Es importante destacar que, si bien no se analizan en este artículo las materias relativas a las psicologías ya que son prácticamente idénticas a las del Plan 1956, en el análisis realizado sobre ellas en Dogliotti (2020a) se mostraba el énfasis puesto en las psicologías conductistas con una configuración epistémica centrada en las ciencias biológicas.

incremento de las cargas horarias de las prácticas docentes en el nivel primario y secundario, igualando en carga horaria a la Práctica Docente Recreativa dirigida a las Plazas de Deporte dependientes de la CNEF, permitió trabajar en otros lugares más allá de la CNEF⁹ y de insertarse profesionalmente como un actor pedagógico dentro del sistema educativo nacional.

En síntesis, el programa de Metodología introduce por primera vez la didáctica dentro de la formación del profesor de Educación Física. Esta era entendida de un modo instrumental y tecnológico, formando parte de la línea de productividad discursiva de la “tradición instrumental de la Didáctica como tecnología de la enseñanza” (Behares, 2005, p. 10)¹⁰ oriunda de la modernidad. El *quid* se encontraba en el cuidado biológico, psicológico y social de los alumnos, en este caso, mediante la educación; por eso la Pedagogía en esta discursividad se potenciaba y muchas veces, como en este programa, se confundía con la Didáctica. Ambas aportaban a esa gran misión, la primera, mediante el cuidado de los recién llegados, y la segunda, a través de métodos, formas y procedimientos sobre el cómo enseñar. A su vez, esta última se confundía con el aprendizaje, en tanto, en esta cuestión tecnológica, el énfasis era puesto en los mejores modos de intervenir en el “aprendizaje motórico” del educando; devenía así *didáctica psicologizada*.

En el programa de Metodología priman las perspectivas didácticas centradas en enfoques tecnicistas e instrumentales. Varios son los autores del campo didáctico que han realizado aportes críticos a estas perspectivas (Camillioni et al., 1996; Díaz Barriga, 1988). A su vez, se presentan en este programa otros enfoques de la Didáctica que ponen acento en perspectivas psicológicas escolanovistas, conductistas y/o cognitivistas, que han sido cuestionados por diversas corrientes críticas como las anteriormente citadas, y por perspectivas con afectaciones del psicoanálisis al campo de la Didáctica y de la Pedagogía que ponen en el centro la distinción entre enseñanza y aprendizaje (Antelo, 2006; Behares, 2005; Bordoli, 2005; Chevallard, 1997; Núñez, 1999). Un tercer aspecto a destacar del análisis desarrollado en este apartado es cierta indistinción, al ser abordada en términos tecnológicos y prescriptivos, entre Didáctica y Pedagogía. Si bien reconocemos que la complejidad de la realidad educativa explica que la relación entre ambas pueda entenderse en términos

9. Dentro de los cambios en esta década que contribuyeron a esta transformación se destaca la supresión a partir del 26 de diciembre de 1967 del artículo 148 la ley 11923 (Uruguay, 1953) que habilitaba al recibirse a entrar automáticamente a ocupar cargos presupuestales en la CNEF, momento en que comenzó a regir la ley 13640 que establecía en los artículos N° 218 y 219 el concurso como mecanismo de ingreso al organismo (Lodeiro, 1989). En ese momento la cantidad de profesores recibidos excedían las posibilidades de contratación directa por parte de la CNEF; el concurso permitió no comprometerse en forma directa a contratar a todos los egresados y a generar mecanismos profesionales de selección del personal docente junto a la diversificación creciente de inserciones laborales en el sistema educativo y fuera de este.

10. Esta línea de productividad discursiva “desde la impronta comeniana se constituyó, en múltiples formatos ulteriores, la tradición de tratamiento de las cuestiones de la enseñanza en forma instrumental. Se fue constituyendo de este modo una verdadera dimensión tecnológica de la enseñanza, cuya finalidad fundamental es el mejoramiento de la enseñanza, en lo cualitativo y en lo cuantitativo. Como es evidente, fue imprescindible que la modernidad, que promovió el aula sistémica y el alcance masivo, produjera una tecnología de esa naturaleza” (Behares, 2005, p. 10).

de tensiones, complementariedad o alteridad (Baillat, 1997), en este programa prima la complementariedad en términos normativos y psicológicos, y la diferencia en que la Pedagogía se centra en las orientaciones sobre las características del educando, su cuidado y disciplina, y la Didáctica en las formas e instrumentos a tener en cuenta para la enseñanza de la Educación Física. No se encuentran investigaciones en el campo de la Educación Física a nivel regional e internacional que realicen un análisis específico de los programas del área de las Ciencias de la Educación de la formación de los profesores de Educación Física que atiendan la especificidad analítica planteada en este apartado. El estudio de Scharagrodsky (2021) plantea que a nivel panamericano, en 1970, las perspectivas tecnocráticas en el campo de la Educación Física eran las que predominaban, y esto tiene puntos de contacto en términos generales con lo analizado aquí.

4. LAS PRÁCTICAS DOCENTES: ENTRE TECNICISMO Y ESCOLANOVISMO

La práctica docente en este Plan aumentó en gran medida su carga horaria, pasando a 476h respecto a las 357h del Plan 1956. Esto debido a un incremento de 85h a 136h en la Práctica Docente Primaria y de 51h a 170h en la Práctica Docente Liceal, manteniéndose con igual carga horaria, en 170h, la Práctica Docente Recreativa que en el plan anterior se denominaba Práctica Docente en Plazas de Deportes, Gimnasios y Rincones Infantiles. Se eliminó la Práctica Docente de Natación con 34h y la de Atletismo con 17h, ambas introducidas en el Plan de 1956.

En relación con los programas, no se encontró el de Práctica Docente Recreativa. El de nivel primario ubicado en el segundo año del curso profesional, a diferencia del liceal, se presenta muy escueto. Consta de 3 bolillas sin contenidos temáticos ni bibliografía y muestra el nivel de progresividad en cuanto a la autonomía del practicante.

Bol. 1–Visita a Centros de Educación Primaria. Observación de: profesores, alumnos, programas, métodos, instalaciones, equipos y útiles

Bol. 2– Dictado de clases utilizando como alumnos a estudiantes del ISEF

Bol. 3– Asistencia del grupo como [sic] una o varias unidades bajo la dirección de Profesores del ISEF a Centros de Educación Primaria (ISEF, 1966c, pp. 10-11).

Del análisis de la bolilla 3 se deduce que eran los profesores de ISEF, y no los de la escuela, los que tenían a cargo la orientación de la práctica en las escuelas¹¹. A partir de entrevista a informante calificado¹², podemos afirmar que en el Plan 1966 es la primera vez que tanto la práctica docente escolar como liceal era orientada por profesores de Educación Física del ISEF y ya no más,

11. Es importante destacar que en ese momento y hasta inicios del siglo XXI se atendía aproximadamente al 20% del total de escuelas entre los profesores de la CNEF y la contratación de profesores por parte de las Comisiones de Fomento.

12. Arnaldo Gomensoro, estudiante del ISEF entre los años 1964 y 1966 y secretario del Centro de Estudiantes de ISEF (AEISEFU).

como en el Plan 1956, por profesores de la CNEF que trabajaban para ambos subsistemas.

Sobre el programa Práctica Docente Liceal es necesario aclarar algunas advertencias, en primer lugar, se presenta separado del compendio de Programas de Tercer Año del Curso Profesional (ISEF, 1966b) y con su propia numeración, constando de 3 páginas; en segundo lugar, es el único programa del Plan 1966 que cuenta con: naturaleza de la materia, objetivos generales y específicos, contenidos, estrategias y evaluación. Esto abre la duda sobre si realmente formaba parte del Plan 1966, o sería un programa reconstruido posteriormente a partir de programas de planes posteriores. El programa de Práctica Docente Liceal del Plan 1974 es prácticamente igual a este programa. El del Plan 66 agrega solamente una parte introductoria relativa a la organización, donde consta, como se muestra a continuación, un total de 5 horas semanales, a diferencia del Plan 74 que tenía 8 horas semanales de carga horaria.

Dirección de la clase-----90 minutos

Observación de la clase----" "

Crítica y autocrítica de la labor propia y de sus compañeros.... 60 minutos

Se realizará además una reunión de programa para cada nivel con una frecuencia de una hora semanal.

Los practicantes realizarán su experiencia pedagógica bajo la supervisión de profesionales calificados en Educación Física a cargo de quienes estarán además las tareas de orientación y evaluación (ISEF, 1966d, p. 1).

Algo que llama la atención es lo relativo a que "se realizará una reunión de programa para cada nivel con una frecuencia de una hora semanal", ya que esto también figura en un ítem denominado "Organización" dentro del programa de Práctica Docente Liceal y Escolar del Plan 1981, donde la palabra nivel refería a liceal o escolar, ya que en ese plan había una única unidad curricular denominada Práctica Docente Escolar y Liceal. Esto abona a la hipótesis que este programa fue elaborado posteriormente tomando el desarrollo del Plan 74 y la organización del Plan 1981, con la diferencia que en este último se incorporó por primera vez la "parte teórica" de las prácticas docentes como una unidad curricular nueva denominada Didáctica Especial.

La fundamentación del programa, denominada "naturaleza de la materia" tiene un carácter predominantemente instrumental, de adiestramiento en técnicas y recursos para el desarrollo profesional:

Poner en práctica recursos y técnicas educativas con el fin de asegurar una actuación económica y eficaz dentro del área de Educación Física, inmersa en la realidad educativa nacional, colaborando en forma integral en la educación de nuevas generaciones. Es base experimental de la formación profesional del futuro docente de Educación Física.

Otorga la oportunidad bajo la orientación calificada de un docente de poner en práctica los recursos técnicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos que imparte el Instituto Superior de Educación Física.

Permite asumir así, bajo tutela profesional el rol docente, que el estudiante irá elaborando sobre bases científicas en el transcurso del curso desarrollando de esta manera sus propias potencialidades.

La faz práctica constituye para el alumno, ponerlo en contacto con la realidad de una manera dinámica formando e informando hacia metas destacables de comportamiento profesional, de manera que el futuro docente proceda de forma adecuada y consciente (ISEF, 1966d, p. 1).

Lo profesional ocupa un lugar destacado en la fundamentación del programa, tanto de parte de quien realiza la orientación como de la formación a la que se aspira, así como las cuestiones técnicas y normativas. Los recursos a poner en práctica son los que estructuran las áreas de conocimiento del plan: técnicos, psicológicos, fisiológicos y pedagógicos, y se debían apoyar en bases científicas. Por una parte, se muestran aspectos tendientes a una pedagogía y teoría curricular normativa y tecnicista, y por otra, a elementos escolanovistas. Los aspectos de la primera se expresan según la cita precedente en el logro de una “actuación económica y eficaz”, la “base experimental” que adquiere la práctica, el énfasis en los recursos y técnicas, las “bases científicas” en las que debe apoyarse la tarea y su dirección hacia “metas destacables de comportamiento profesional”. También abonan a esta perspectiva el énfasis en los aspectos normativos, actitudinales o comportamentales, y administrativos: dentro de los objetivos generales del programa, el número 5 expresa, “familiarizarse con la dinámica administrativa, autoridades, profesores y colegas (ISEF, 1966d, p. 1)”. Seleccionamos los siguientes objetivos específicos que también dan cuenta de estos aspectos:

5. Relacionarse en forma adecuada con alumnos, compañeros, profesores, autoridades y personal de maestranza (...)

7. Manejar en la práctica principios, métodos y técnicas conocidas en la teoría para la construcción de la lección de Educación Física y su planificación

8. Obtener rendimientos adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje acordes con la planificación realizada (...)

11. Establecer criterios de evaluación en una doble función:

a) calificar al alumno en los aspectos de conducta y rendimiento

b) controlar retroalimentar el plan de actividades

12. Cumplir con los plazos establecidos para las evaluaciones y sus registros en las libretas correspondientes

13. Cumplir con las tareas administrativas propias de la función (registro de asistencia del profesor, control de asistencia de los alumnos), cuaderno diario, estadísticas, desarrollo de curso y elaboración de un informe sobre la labor anual (ISEF, 1966d, pp. 1-2).

La importancia dada, por un lado, al resultado a través de la obtención de “rendimientos” adecuados y del establecimiento de criterios de evaluación tanto para la

calificación de conducta y rendimiento como de mecanismo de control y retroalimentación del plan de actividades, daba cuenta de la aplicación de la perspectiva de planificación de Ralph Tyler (1949) en sus “Principios básicos del currículum”, exponente clave de la corriente instrumental o tecnicista de la teoría curricular que ubicamos dentro de la *didáctica curricularizada*¹³. El énfasis en la planificación y control de las actividades, en las estadísticas, y el control administrativo de asistencias y certificados médicos, es más que elocuente en el siguiente apartado relativo a “evaluación y tareas administrativas”:

12. Establecer criterios y evaluar conducta y rendimiento en sus alumnos. Controlar el Plan anual de actividades

13. Presentar en fecha las estadísticas que correspondan

14. Realizar el control de asistencia de los alumnos, llevando un adecuado registro. Recolección y correcto archivo de Certificados Médicos, como establece el código del instituto

15. Cumplir con los mecanismos de contralor de asistencia para docentes que establezca cada centro de práctica

16. Elevar a fin de año un informe sobre la labor anual que contenga además un análisis acerca de toda la experiencia de Práctica Docente y las sugerencias que eventualmente puedan presentarse para el desarrollo de la actividad (ISEF, 1966d, p. 3).

Por otro lado, el énfasis puesto en el “proceso de enseñanza-aprendizaje”, propio del siglo XX, da cuenta de la indistinción entre ambos conceptos, formando parte de la *didáctica psicologizada*. Dentro de ella ubicamos al movimiento de Escuela Nueva que, si bien en Uruguay se constata su influencia en la formación docente de maestros a partir del segundo cuarto del siglo XX, con un atraso similar a la educación secundaria (Romano, 2016). Recién en las décadas del cincuenta y sesenta adquiere presencia en la formación de los profesores de Educación Física en forma mixturada con la perspectiva tecnicista¹⁴. A continuación, mostramos algunos extractos del Programa que dan cuenta de esta novedosa incursión:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Que el estudiante sea capaz de:

3. Distribuir las [unidades temáticas] en función del año escolar en un plan anual adecuado a la institución en que desarrolla sus tareas, a las necesidades e intereses de los alumnos y al material didáctico disponible

13. El discurso didáctico es desplazado por el curricular a partir de la emergencia de la teoría curricular. Los programas prescriptos se configuran como la principal herramienta didáctica para el docente. En énfasis deja de ser el polo epistemológico (didáctica comeniana) y/o psicológico (didáctica psicologizada) y adquieren mayor protagonismo enlazado al polo psicológico el procedimiento técnico (Bordoli, 2005).

14. Es importante aclarar en este punto que, si bien en los programas de los planes 1948 y 1956 apenas es mencionado el movimiento Escuela Nueva, en las tesis de graduación de los estudiantes (1950-1954) adquiere relevancia (Dogliotti, 2018b).

4. Observar necesidades e intereses propios de la edad con que trabaja planteando tareas adecuadas y teniendo en cuenta el número de alumnos, sexo e infraestructura (...)

10. Despertar en sus alumnos intereses y valores tales que promuevan la incorporación de “centros de interés” en el área de la Educación Física, dentro del liceo (...)

CONTENIDOS

Organizados los estudiantes en equipos, crearán situaciones de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Planificación

3. Elaborar un plan de actividades anual teniendo en cuenta o adecuado a la institución, a la edad de los involucrados, el calendario ordinal y especial (...)

Puesta en práctica

7. Poner en práctica métodos propios de la Educación Física, acordes con las características de los jóvenes y con la etapa de aprendizaje en que se encuentra. Se recomendará métodos inductivos que favorezcan el hacer y el pensar (...)

9. Poner en práctica los aportes y recursos de las diferentes asignaturas curriculares del I.S.E.F. a los efectos de construir una lección de Educación Física adecuada al medio y al joven

10. Motivar a sus alumnos sobre bases psicológicas y de correcta planificación

11. Buscar a partir de tareas adecuadas el desarrollo del sentido de responsabilidad, obteniendo de esta manera una disciplina activa (ISEF, 1966d, pp. 1-2).

La consigna al inicio de los objetivos específicos “que el estudiante sea capaz de”, fue tomada probablemente de un texto de Liselott Diem¹⁵ (1969) “Quién es capaz de”¹⁶. Ella fue una profesora de Educación Física alemana gran precursora en partir de la metodología educativa de la Escuela Nueva y crearla en el campo de la Educación Física. Su metodología y didáctica de la Educación Física tuvo repercusión en

15. (1906-1992) Profesora de la Facultad de Educación Física de Berlín (1927-1933) y de la Escuela Superior de Deportes de la Universidad de Colonia (1947-1974) donde fue Titular de Didáctica y Metodología de la Educación Física. Luego fue rectora y vicerrectora de la misma universidad. Dentro de sus libros se destacan: Gimnasia para niños; Gimnasia y Juegos Rítmicos para niños; Escuela de la Gimnasia (Diem y Diem, 1961, p. 13).

16. En un testimonio sobre las principales transformaciones de la década de 1960 relatado por un estudiante de ISEF de la misma década, se expresa “llegarán a nosotros la primera versión de la Nueva Pedagogía de la Educación Física de A. Seybold; y como sabemos, la aún más conocida de Lisselotte Diem ¿Quién es capaz de...?, arquetipo de la presentación de tareas de movimiento en la infancia” (Lodeiro, 1989, p. 46).

la década de 1960 en la región, a partir de su primera visita junto a su esposo a la ciudad de Buenos Aires en agosto de 1961 (Diem y Diem, 1961). Los seis principios básicos de su metodología son: 1. El método debe ser natural, basarse en los deseos espontáneos y correspondientes manifestaciones cinéticas adaptándose a la tendencia natural del desarrollo infantil; 2. Partir de la fase del desarrollo en la cual el niño adquiere “inconscientemente” el dominio de sus movimientos; 3. Cada estadio de desarrollo requiere de su propio plan de ejercicios adecuados; 4. El método debe estar de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño; 5. El método debe estar al servicio de la educación general del niño y debe estimular y desarrollar su iniciativa; 6. El desarrollo de la adaptabilidad del niño y su experiencia rítmica aumentan la capacidad individual para expresarse y estimulan su actividad creadora (Diem, 1961)¹⁷.

El partir de las necesidades e intereses de los alumnos, de su edad y etapa del aprendizaje, de sus características psicológicas, la recomendación de métodos activos como el trabajo por “centros de interés” que favorecieran el hacer y el pensar por parte del joven, el énfasis en la motivación desde un punto de vista psicológico y la promoción de una disciplina activa, eran todos elementos constitutivos de la Escuela Nueva, más allá de la diversidad de perspectivas y corrientes que agrupó (Caruso, 2001). Los métodos estaban en función del sujeto de la educación, de su desarrollo psicológico, de las etapas del aprendizaje y del medio en el que está inserto. Todo esto configuraba un cierto borramiento de la enseñanza y un predominio del aprendizaje, problema más que explicitado por Demerval Saviani (1988), uno de los principales críticos del escolanovismo¹⁸. Es importante destacar que en ese momento la Educación Física liceal se realizaba separada por sexos, como se explicita en el objetivo 4 anteriormente citado.

Por otra parte, el método también era entendido fundamentalmente desde un punto de vista instrumental, y de un modo un tanto esencialista priorizando algunos métodos sobre otros:

Puesta en práctica

5. Experimentar distintas técnicas de estructuración de la lección en especial la denominada “tema-esquemático” como forma recomendada

6. Conocer y planificar la lección acorde a los principios de alternancia, variabilidad, progresividad y continuidad (...)

8. Para el nivel liceal se recomienda un trabajo con énfasis en la “Formación Corporal para...”, es decir orientar el trabajo formativo hacia la práctica deportiva extra – curricular sin características de “alto rendimiento”. Esto constituirá el verdadero centro de gravedad de la acción educativa, no descuidándose no obstante otras unidades temáticas” (ISEF, 1966d, p. 2).

17. Es importante destacar que este texto fue transcrito en forma textual en el mismo año 1961 en la revista oficial de la CNEF (1961), cuestión que da signos más claros de su difusión en el ámbito de la Educación Física en el Uruguay.

18. Al respecto es importante destacar la fina y precursora crítica, en las primeras décadas del siglo XX, de Antonio Gramsci (1963) a la Escuela Nueva y a sus pedagogías blandas que ponían el centro en el sujeto y soslayaban los conocimientos a transmitir que son los que permitían, según él, “hacer al hombre actual a su época” y llegar a una formación crítica.

En el punto 5 se propone la técnica “tema – esquematizado”, probablemente elaborado a partir del contenido del curso Teoría de la Gimnasia dictado por Alberto Langlade, que en su programa de 1956 figuraba solo como técnica de estructuración de la lección “el esquema” (ISEF, 1956a; b), pero que en el de 1966 se agregan las siguientes: “el tema, el circuito” (ISEF, 1966c). En el punto 6, se propone la planificación de la lección en base a los principios generales de enseñanza de la Educación Física extraídos del apartado uno “Educación Física y Gimnástica”, ubicado en el capítulo primero del *Manual de Didáctica de la Gimnástica* de Langlade (1956) que trata de fines, medios y principios fundamentales de la Educación Física, y fueron citados por varias de las tesis de graduación. El eje estructurador de estos principios era lo evolutivo, el desarrollo y el cuerpo orgánico, combinando una didáctica psicologizada e instrumental o tecnicista (Dogliotti, 2018b). Esto da cuenta de la supervivencia de estos principios por más de una década, y la importancia y relevancia que tenía la gimnasia en la estructuración de la práctica docente y el ejercicio profesional de la Educación Física durante toda esta década y también las siguientes.

De la cita anterior se analiza que los principios de una didáctica general instrumental se aplicaban a la Educación Física. A su vez, se clasificaban las unidades temáticas de esta última en “formación corporal” y “educación del movimiento”. Esta clasificación aparece por primera vez en esta década en el Programa de Teoría de la Gimnasia del Plan 1966, segundo año curso profesional, bolilla 17, como los objetivos de “formación corporal” y “educación del movimiento” (ISEF, 1966c). Se destaca nuevamente que la incidencia de la asignatura Teoría de la Gimnasia en la formación didáctico-pedagógica del profesor de Educación Física no fue menor (Dogliotti, 2018a). La “formación corporal” preparaba para la “educación del movimiento” y la Educación Física liceal, según la cita precedente, ponía énfasis en la formación corporal, quedando supeditada “la educación del movimiento” a la actividad “extra – curricular” donde se ponía énfasis en el deporte.

Uno de los apartados del programa se titula “rol docente”. Además de los aspectos actitudinales del rol, nos parece importante destacar la bolilla 17 relativa a “desarrollar la capacidad de reflexión a través de críticas y autocríticas de la propia labor y la de sus compañeros” (ISEF, 1966d, p. 3). No se explicitan directamente los elementos o aspectos que formaban parte de la crítica y autocrítica a la que se le dedicaba treinta minutos después del dictado de cada una de las dos clases semanales.

A partir del análisis desarrollado hasta aquí, se podría conjeturar que la crítica se centraba, por un lado, en aspectos de orden instrumental y actitudinal, en cuanto se logró llevar adelante las actividades planificadas (tanto en el plan anual como diario), todos aspectos propios de la *discursividad tecnicista*, y, por otro lado, la crítica remitía a la adecuación o no de la actividad propuesta por el practicante al aprendizaje, edad y sexo del alumno, a cuanto el docente podía partir o no de las necesidades e intereses de los liceales, y cómo podía o no motivar al grupo y adecuarse al medio, características todas estas relativas al escolanovismo que formaban parte de una *didáctica psicologizada*.

No se han encontrado a nivel regional investigaciones específicas que analicen en este período las prácticas docentes en la formación de docentes de Educación Física. No obstante, en términos generales, nuestro estudio presenta algunas similitudes con la formación de docentes en Argentina en el mismo período. Por una parte, la mayor presencia del complejo y diverso movimiento de la Escuela Nueva en la formación con gran diversidad de corrientes (Aisenstein y Feiguin, 2016; Aisenstein y Elías, 2018 y Feiguin, 2019); y por la otra, la vinculación con la literatura de Alemania a través de intercambios sistemáticos y becas a aquel país, tanto los textos de Liselott Diem como de Annemarie Seybold, se convirtieron en referencias clave de la Pedagogía y Didáctica de la Educación Física de la mayoría de los profesores (Scharagrodsky, 2004b; Levoratti; Scharagrodsky, 2021).

5. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de cierre, a partir de la implementación del Plan 66 en el segundo quinquenio de la década, se acentuaron algunos procesos ya comenzados con la implementación del Plan 56, relativos a la incorporación de algunas perspectivas novedosas en el campo de la Pedagogía y las Ciencias Humanas, como fueron algunos autores de la Escuela Nueva y la pedagogía crítica de Paulo Freire en el primer campo, y el marxismo y el psicoanálisis en el segundo. Pero estas visiones se mezclaron, combinaron y yuxtapusieron con perspectivas empiristas, funcionalistas y tecnicistas, lo que otorgaba a la formación un carácter ecléctico y epistémicamente débil. Lo hegemónico, al igual que en otras formaciones a nivel regional, seguía siendo el tecnicismo y la mirada instrumental sobre la disciplina. Habrá que esperar a la segunda década del 80' y fundamentalmente a los 90', para el establecimiento a nivel mundial de la pedagogía crítica en el campo de la Educación Física.

Otra de las novedades que se introdujo con este plan de estudio fue la importancia que adquirió la Metodología. Si bien algunos contenidos de este programa ya habían sido incluidos en el plan anterior dentro del programa de Pedagogía, se amplió su abordaje y se tematizó por primera vez la Didáctica como contenido específico, aunque recién en la década de 1980 tanto Didáctica General como Especial se introdujeron como unidades curriculares. Se profundizó en este plan en una noción de enseñanza con un sesgo tecnológico e instrumental donde la metodología más que la didáctica ocupó un lugar central en su configuración. Lo pedagógico y lo didáctico son abordados dentro de lo metodológico, mezclándose y yuxtaponiéndose en forma muchas veces indistinta, donde se le otorgó a lo pedagógico un énfasis mayor en las características de los educandos y a lo didáctico en los métodos, procedimientos y formas de intervenir en ellos y en sus aprendizajes. En estos solapamientos y confusiones entre el campo pedagógico, didáctico y de las psicologías del aprendizaje, la enseñanza se configuró tanto en el programa de Metodología como en la Práctica Docente Liceal, entre una *didáctica curricularizada*, con énfasis en el tecnicismo de corte sajón y en los aspectos reglamentarios y administrativos, y una *didáctica psicologizada*, centrada en la actividad del alumno, por la invasión de las psicologías al campo pedagógico-didáctico donde adquiere relevancia la incursión del movimiento Escuela Nueva.

FUENTES

- Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1961). *Anales de Educación Física*. Órgano Oficial de Documentación Administrativa y Técnica. Tomo V, N.º 2, Montevideo: CNEF.
- Diem, C. y Diem, L. (1961). *Publicación del Ministerio de Educación y Justicia en homenaje a la primera visita del Dr. Carl Diem y la Sra. Liselott Diem a la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Educación Física, agosto de 1961.
- Diem, L. (1961). Los estadios de actividad física y el movimiento físico en el niño como medios educativos. En C. Diem. y L. Diem, *Publicación del Ministerio de Educación y Justicia en homenaje a la primera visita del Dr. Carl Diem y la Sra. Liselott Diem a la República Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección General de Educación Física, pp. 41-57.
- Diem, L. (1969). *¿Quién es capaz de...? Ejemplos para la educación del movimiento en los primeros grados de la educación primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 36ª edición.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1956). Plan de estudios del año 1956. Asignaturas discriminadas por año, carga horaria y programas de cada una de las unidades curriculares, ISEF – CNEF, 8/07/1959, Montevideo.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1956a). Curso de Pedagogía. Programa de Pedagogía Descriptiva. Segundo año. Profesor Mario Dinegri Diez.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1956b). Curso de Pedagogía. Programa de Pedagogía (Primera parte Normativa y Segunda parte Tecnológica). Tercer año. Profesor Mario Dinegri Diez.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1956c). Programa de Teoría de la Gimnasia. Segundo Año. Profesor Alberto Langlade.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1956d). Programa de Teoría de la Gimnasia. Tercer Año. Profesor Alberto Langlade.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1966a). Programas de Primer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1966b). Programas de Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1966c). Programas de Segundo Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo.
- Instituto Superior de Educación Física (ISEF). (1966d). Programa de Práctica Docente Liceal. Tercer Año del Curso Profesional. Plan de Estudios 1966. ISEF – CNEF. Montevideo.

- Langlade (1956). *Manual de Didáctica de la Gimnástica*. Publicación N.º 1. ISEF – CNEF. Montevideo.
- Lodeiro, P. (1989). *Destellos del Curso de Profesores de Educación Física (desde los orígenes al 89)*. Magui.
- Uruguay. (1953). Poder Legislativo. Ley 11.923 del 23 de marzo de 1953. Presupuesto General de Sueldos y Gastos. Montevideo: Poder Legislativo, 23 mar. 1953. <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9879415.htm>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aisenstein, Á. (2020). Cambios y continuidades en la formación de profesores de educación física. Argentina, primera mitad del siglo XX. En P. Dogliotti, E. Quitzau y G. Ruggiano (Comps.), *Historia de la educación física. Miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil* (pp. 93-104). CSIC, Universidad de la República.
- Aisenstein, Á. y Elías, L. (2018). Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939-1967. *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, 4(1), 80-95. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i1.7859
- Antelo, E. (2006). Tarea es lo que hay. En I. Dussel y S. Finocchio (Comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis* (pp. 27-34). Fondo de Cultura Económica.
- Baillat, G. (1997). Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie en *Recherche & Formation*, 25. L'identité enseignante: entre formation et activité professionnelle (pp. 85-96). <https://doi.org/10.3406/refor.1997.1431>
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum. En D. Kirk y R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 23-42). The Falmer Press.
- Barbero González, J. I. (2011). Sobre los "orígenes" de la Educación Física en España. En P. Scharagrodsky (Comp.), *La invención del "Homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 165-187). Prometeo.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*. [Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/6395>
- Behares, L. E. (2004). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía didáctica'. En L. E. Behares (Dir.), *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber* (pp. 11-30). Psicolibros.
- Behares, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En Behares, L. E. y S. Colombo (Comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp. 9-15). FHCE.

- Behares, L. E. (2006). La dialéctica de las indentificaciones lingüísticas en el acontecimiento didáctico, en el marco de referencia de las políticas educativo-lingüísticas. En G. Barrios, L. E. Behares y C. Blezio Ducret (Comps.), *Políticas e Identidades Lingüísticas en el Cono Sur* (pp. 43 –52). Dpto. Publicaciones FHCE, Udelar.
- Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD*, 8, 1-21. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688>
- Behares, L. E. (2015). Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Revista Didáskomai*, 6, 13-36.
- Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del de seo. En L. E. Behares y S. Colombo (Comps.) *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza* (pp. 17-25). FHCE, Udelar.
- Bordoli, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. *Revista Didáskomai*, 2, 93-105.
- Broquetas, M. (2014). *La trama autoritaria. Derechas y violencia en Uruguay (1958-1966)*. Ediciones de la Banda Oriental.
- Broquetas, M. (2016). Entre la reacción y la restauración. Derechas y violencia en Uruguay en los inicios de la crisis de la década de 1960. *Estudios Ibero-Americanos*, 42(1), 142-166. <http://doi.org/10.15448/1980-864X.2016.1.21839>
- Brugaletta, F. (2020). La edición de Paulo Freire en la historia reciente de América Latina. Religión, política y mercado en la circulación de una pedagogía para la liberación (1969-1977). [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de la Plata] <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=jte1840>
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En M. Caruso, I. Dussel y P. Pineau (Eds.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93-131). Paidós.
- Camilloni, A., Davini, C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique.
- Dewar, A. (1991). Feminist pedagogy in physical education: Promises, possibilities and pitfalls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 62(6), 68-77.
- Devís Devís, J. (1995). Deporte, Educación y Sociedad. Hacia un deporte escolar diferente. *Revista de Educación*, 306, 455-472.
- Díaz Barriga, A. (1988). *Didáctica y currículum*. Nuevomar.
- Dodds, P. (1985). Are hunters of the functional curriculum seeking quarks or snarks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 91-99.

- Dogliotti, P. (2009). Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988). *II Jornadas de Investigación en Humanidades*, FHCE – Udelar, Montevideo.
- Dogliotti, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. CSIC, Udelar.
- Dogliotti, P. (2018a). Educación/enseñanza del cuerpo en la formación del profesor de educación física en el Uruguay (1948-1970). [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de la Plata] <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73914>
- Dogliotti, P. (2018b). Educación y enseñanza en las tesis de graduación de la formación de los profesores de educación física en el Uruguay (1950-1954). *Rev. Iberoam. Patrim. Histórico-Educativo*, 4(1), 122-143. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i1.7854
- Dogliotti, P. (2020a). “Cuerpo, educación y enseñanza en la carrera del profesor de educación física del ISEF, Uruguay (1948-1959)”. En P. Dogliotti, P.; Quitau, E.; Ruggiano, G. (Comps.), *Historia de la educación física: miradas desde Uruguay, Argentina y Brasil*. CSIC, Ediciones Universitarias.
- Dogliotti, P. (2020b). Militancia, docencia y política en la prensa estudiantil del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay 1960-1962. *Contemporánea*, 11(2), 17-35.
- Dogliotti, P. (2021a). Los cambios curriculares desde los documentos oficiales en la formación del profesor de educación física en el Uruguay en la década del sesenta. *Educar em Revista, Curitiba*, 37. <http://doi.org/10.1590/0104-4060.76838>
- Dogliotti, P. (2021b). La Intervención del Instituto Superior de Educación Física del Uruguay (1965-1966). *Revista de história e historiografia da educação (RHHE)*, 4(11). Dossier la cultura física como educación del cuerpo. En proceso de edición.
- Feiguin, A. (2019). *El INEF General Belgrano de San Fernando y la consolidación de una cultura escolar para la formación docente (1938-1954/55)* [Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social, Universidad Nacional de Luján].
- Feiguin, M. y Aisenstein, Á. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967. *Pedagogía y Saberes*, 44, 9-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys9.20>
- Fernández-Balboa, J. M. (1995). Reclaiming physical education in higher education through critical pedagogy. *Quest*, 47, 91-114. <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484147>
- Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Biblos.
- Galak, E. (2019). La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en Educación Física en Argentina (1897-1912). *História da Educação*, 23. <http://doi.org/10.1590/2236-3459/79633>

- Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Herbart, J. F. (1935). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Ediciones de la Lectura.
- Kant, I. (2009). *Sobre Pedagogía*. Encuentro Grupo Editor, Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Kirk, D. (1986). A critical pedagogy for teacher education: Toward an inquiry-oriented approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 230-246.
- Kirk, D. y Tinning, R. (1990). *Physical education, curriculum and culture*. The Falmer Press.
- Lawson, H. (1987). Teaching the body of knowledge: The neglected part of physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 58(7). <https://doi.org/10.1080/07303084.1987.10609606>
- Lawson, H. (1998). Rejuvenating, reconstituting, and transforming physical education to meet the needs of vulnerable children, youth and families. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 2-25.
- Levoratti, A. (2015). El "deporte" en la formación de los "Profesores Normales de Educación Física" en Argentina (1912-1940). *Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 135-145.
- Levoratti, A. y Scharagrodsky, P. (2021). Notas para una historia de las instituciones argentinas de formación de docentes en Educación Física durante el siglo XX. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 35(12), 92-110. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2021.35.1084>
- Melo, V. A. (1996). *Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas.
- Moraes e Silva, M. y Capraro, A. M. (2011). O contexto de fundação da Escola de Educação Física e Desportos do Paraná: educando corpos para a vida urbana. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(3), 623-636.
- Moreno, A., Trigueños, C. y Rivera, E. (2009). Pedagogía Crítica, formación de profesores y Educación Física: una revisión preliminar. En W. Moreno y S. Pulido (Coords.) *Universidad, currículo y educación física* (pp. 37-52). Funámbulos Editores.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- Pascual, C. (1999). La formación inicial del profesorado de Educación Física: en busca del significado profesional perdido. *Revista Conceptos*, 6. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=2204
- Pastor Pradillo, J. (1997). *Historia de la educación física en España: el ámbito profesional (1993-1961)*. Tesis doctoral. Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.

- Philpot, Rod (2015). Critical Pedagogies in PETE: An Antipodean Perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 316-332. <http://doi.org/10.1123/jtpe.2014-0054>
- Reggiani, A. (2016). Constitución, biotipología y cultura física femenina. En P. Scharagrodsky (Coord.), *Mujeres en movimiento*. Deporte, cultura física y feminidades. Argentina, 1870-1980 (pp. 127-159). Prometeo.
- Retamal, F. C., Fierro, A. A., Retamal, M. C. y de Oliveira, A. A. B. (2020). Formación de profesores de Educación Física en Chile: una mirada histórica. *Retos*, (38), 317-324.
- Rodríguez, R. (2012). Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939) [Maestría en Enseñanza Universitaria. Universidad de la República].
- Romano, A. (2016). "Nueva educación" y enseñanza secundaria en el Uruguay (1939-1963). *Cader nos de História da Educação*, 15(2), 468-491. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/36090/19081>
- Saviani, D. (1988). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En D. Saviani. (Ed.), *Escuela y Democracia*. Ed. Monte Sexto.
- Scharagrodsky, P. (2004a). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119.
- Scharagrodsky, P. (2004b). La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990) De la fraternidad a la complementariedad, *Revista Antropológica*, 22(22), 63-92.
- Scharagrodsky, P. (2021) Cuerpos, políticas y pedagogías en disputa. El V Congreso Panamericano de Educación Física, Buenos Aires, 1970. *Contemporánea*, 12(14), 146-163. <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/cont/article/view/1097>
- Torres, C. (2011). La educación física en Estados Unidos. En P. Scharagrodsky (Comp.), *La invención del "Homo gymnasticus"*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente (pp. 253-277). Prometeo.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza*. (Maestría en Enseñanza Universitaria) Universidad de la República, Uruguay.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Troquel.