

Practicantes. Una mirada de género sobre el proceso de construcción identitaria de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del ISEF CURE Udelar (Uruguay)

Facundo Berriolo Balay

Instituto Superior de Educación Física, Centro Universitario Regional del Este,
Universidad de la República, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-6213-7964>

Eduardo Lautaro Galak

CONICET, Universidad Nacional de La Plata, Instituto de Investigación en Humanidades
y Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-0684-121X>

Recibido: 7 de Octubre de 2024

Aceptado: 20 de Diciembre de 2024

Resumen

Este artículo presenta un análisis interpretativo sobre las percepciones y significados atribuidos al concepto de género por un grupo de estudiantes de la Práctica Profesional I, una unidad curricular obligatoria de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Además, se examinan los vínculos entre estos significados y los procesos de construcción identitaria que surgen en el contexto de las prácticas profesionales. A través de una metodología cualitativa con un enfoque interpretativo, el trabajo de campo incluyó observaciones de clases y entrevistas grupales con estudiantes seleccionados de manera intencional. Los resultados recogen sentidos, experiencias y testimonios relacionados con las prácticas profesionales y las configuraciones de género —tanto explícitas como implícitas— presentes en la formación docente en Educación Física y en los procesos de escolarización. El análisis se articula en torno a tres ejes: el género como categoría analítica, las construcciones sociales y culturales en torno a las prácticas formativas, y la Educación Física como un



campo específico de saberes sobre el cuerpo. Estos elementos permiten ofrecer una mirada crítica sobre las desigualdades y dinámicas identitarias presentes en el caso de estudio.

Palabras clave: Prácticas profesionales - Género - Educación Física - Identidad.

Practitioners: A Gender Perspective on the Identity Construction Process of Physical Education Students at ISEF CURE Udelar (Uruguay)

Abstract

This article presents an interpretative analysis of the perceptions and meanings attached to the concept of gender by a group of students enrolled in Professional Practice I, a mandatory course in the Bachelor of Physical Education program at the University of the Republic (Uruguay). It also explores the links between these meanings and the identity construction processes that emerge in the context of professional training. Using qualitative methodology and an interpretivist approach, the fieldwork included classroom observations and group interviews with purposively selected students. The findings capture meanings, experiences and testimonies related to professional practice and the explicit and implicit gender configurations present in physical education teacher education and schooling processes. The analysis is structured around three key axes: gender as an analytical category, the social and cultural constructions surrounding training practices, and physical education as a specific field of knowledge about the body. These elements provide a critical perspective on the inequalities and identity dynamics present in the case study.

Keywords: Professional Practices - Gender - Physical Education - Identity.

Introducción

El presente trabajo desarrolla un análisis interpretativo acerca de los sentidos manifestados en torno al concepto de género por un grupo de estudiantes de la Práctica Profesional I, de la Licenciatura en Educación Física, del Instituto

Superior de Educación Física, de la Universidad de la República (Uruguay). Los procesos transitados en este tipo particular de práctica, genera efectos que están directamente ligados a la identidad, en este caso, docente. (Andreozzi, 2011).

Esta investigación se enmarca en el proyecto de tesis de maestría denominado “De sentidos y representaciones. Un estudio de las Prácticas Profesionales de Educación Física en la escuela desde una mirada de género”¹, la cual consiste en un análisis de las prácticas educativas llevadas a cabo por cuatro grupos de practicantes en su trayectoria por estas prácticas “profesionalizantes”.

El trabajo de campo fue estructurado a partir de un abordaje metodológico cualitativo, partiendo de un paradigma interpretativista, el cual “se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos” (Corbetta, 2007, en Batthyány y Cabrera, 2011, p. 77). En ese marco, a lo largo de casi dos años de trabajo fueron realizadas observaciones de las clases desarrolladas por los grupos de practicantes siendo trianguladas con entrevistas grupales, pretendiendo recoger aquellos datos fundamentales para el proceso investigativo, en el contexto en donde se suceden los hechos buscando evitar la *desnaturalización* de los fenómenos. Los grupos de practicantes fueron seleccionados de forma intencional buscando que al menos uno de ellos estuviese integrado por un estudiante varón y una estudiante mujer, y que existieran estudiantes de los dos planes de estudios vigentes al momento. Así, se trató de cinco mujeres y tres varones de entre 20 y 30 años de edad, quienes realizaron sus prácticas profesionales en tres escuelas de las ciudades de Maldonado y Punta del Este².

Al mismo tiempo, los análisis desarrollados parten de algunos supuestos teóricos en torno a los procesos de escolarización, a las prácticas profesionales y al género en tanto categoría de análisis, para observar un caso particular tal como lo es la Educación Física. Sobre los procesos de escolarización, si bien no es propiedad de Pierre Bourdieu, algunos tratamientos que realiza el autor francés sobre el tema resultan interesantes. Su producción sirve fundamentalmente para

1 Programa de Tesis de Maestría en Educación Física; Instituto Superior de Educación Física; Universidad de la República.

2 Ciudades ubicadas en el Departamento de Maldonado, orientado al sureste del Uruguay.

pensar en los procesos de escolarización en tanto instrumentos estatales, y a modo de mecanismos que se ponen en marcha y generan efectos en torno a la reproducción y distinción social (1997, 2000, 2007). En ese marco, pensar la escuela y lo escolar como un campo que en su interior contiene una serie de disputas e intercambios constantes que construyen y reconstruyen a los sujetos que la integran y dan sentidos, resulta fundamental e interesante a los efectos de este trabajo. Los procesos de escolarización conllevan e interiorizan –al mismo tiempo– profundos mecanismos de reproducción social que delimitan y establecen saberes legitimados, prácticas aceptadas –e impuestas– que operan prácticamente en términos objetivos, inconscientes e imperceptibles. Dichos procesos impactan también sobre la identidad, moldeando y consolidando formas de ser e identificarse según sus prácticas y sus roles, en ocasiones sin ser plenamente conscientes de las implicancias de estas configuraciones.

Por su parte, las prácticas profesionales de formación vienen siendo estudiadas desde hace algún tiempo por varios teóricos y teóricas (Andreozzi, 1996, 2011; Pastorino, 2015; Barbosa-Rinaldi, 2008), en tanto interesantes y particulares campos de formación y consolidación de la identidad docente. A su vez, poseen algunas características teóricas las cuales resulta imposible obviar en esta introducción. Andreozzi (2011) plantea algunos impostergables teóricos a la hora de pensar estas prácticas, concebidas, en primer lugar, como procesos valiosos de socialización y transmisión “de herencias y legados que moldean el vínculo de cada uno con la actividad profesional” (p. 106); en tanto que, en segundo lugar, como productoras de una serie de efectos formativos en términos identitarios y, en tercer lugar, como producto de ciertas condiciones de desarrollo reguladas por el principio de alternancia que poseen las prácticas.

Por último –y principal– la categoría género. Más allá de una potencial discusión conceptual, a los fines de este artículo se ponen en discusión dimensiones que aparecen en el trabajo de campo y que permiten sistematizar una revisión teórica, con el objeto de establecer un marco teórico. En ese sentido, resulta significativa la postura de Scott (2008) al respecto, afirmando que el género “proporciona una vía de decodificación del sentido y de comprensión de las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (2008, p. 69). La autora configura el género como una categoría analítica que alude a las relaciones de poder y a las construcciones sociales en torno a las identidades masculinas y femeninas –en

términos binarios—, así como a las identidades que se desvían de esa norma. Este trabajo busca destacar los espacios de formación como ámbitos de circulación de sentidos, estereotipos y exigencias de género que, aunque pueden reproducir prácticas excluyentes, también son valiosos para la reflexión y ruptura de dichas dinámicas. Desde esta óptica, el género permite observar cómo se construyen y sostienen las jerarquías sociales —y viceversa—.

Prácticas profesionales y construcción identitaria de las y los practicantes

Las prácticas profesionales de formación, o simplemente, prácticas profesionales, son construcciones complejas curriculares que presentan características que las convierten en un tipo muy particular de práctica. En la medida en la que se encuentran en un plan de estudios en el marco de una carrera de formación docente y con ciertos objetivos explícitos e implícitos en términos de enseñanza, podemos decir que en primera instancia se trata de espacios significativos de formación. Es posible afirmar *a priori* que estas prácticas ofrecen oportunidades de variados aprendizajes, en la formación de las y los futuros profesionales, en tanto puesta en juego de saberes y experiencias. Según Villa y Dorato (2001), las prácticas profesionales superiores son una instancia de segunda socialización docente, habida cuenta que la primera la constituyen las experiencias en condición de estudiantes y la tercera el propio ejercicio docente. Andreozzi (2011) las define como una instancia que contrarresta la “fragmentación y descontextualización de los aprendizajes transmitidos según el clásico patrón de la formación académica” (p. 100).

Esto implicaría, en primer lugar, que en la formación superior en general y en la docente en particular, hay una tradición de transmisión y tratamiento de contenidos que tienden a lo desfragmentado. Es decir, un conjunto de saberes que deben ser aprendidos, adquiridos en el transcurso de la formación y que deben ser “almacenados” como parte del capital cultural (Bourdieu, 1997, 2007) de las y los futuros profesionales. En segundo lugar, que la formación que se busca en los espacios curriculares de la práctica profesional está orientada y consignada por su implementariedad, procurando así analizar los diferentes escenarios que pueden emerger en el contexto de la práctica, cuasi real, logrando un tratamiento sobre cómo se vuelve adecuado in-corporar ciertos contenidos o ciertos saberes,

en este caso particular, propios de la Educación Física. En tercer lugar, las prácticas por sus características poseen un potencial transformador respecto a las tradiciones académicas en la formación superior y al mismo tiempo una de sus características –que será analizada más adelante– tiene que ver con cierta conservación de *habitus*³ (Bourdieu, 1991, 2007; Bourdieu y Passeron, 2001; Galak, 2015; Berriolo Balay y Galak, 2023), “modos de hacer las cosas, usos y costumbres cotidianas” (Andreozzi, 2011, p. 97).

Ahora bien, resulta interesante observar algunos testimonios de las y los estudiantes “practicantes” como ejercicio interpretativo que dé cuenta de las experiencias que atraviesan en su recorrido por estas prácticas particulares, definiéndolas nuevamente, pero esta vez desde otra óptica.

A partir de las primeras preguntas formuladas a las unidades de práctica, sobre la práctica profesional, en sus primeros comentarios la mayoría de las y los estudiantes no dudaron en configurar las prácticas profesionales como espacios formativos de ensayo en un contexto particular y controlado, con algunas características que a posteriori tendrá el escenario de desarrollo profesional. Algunos de los comentarios fueron los siguientes: “(...) sería como una instancia en la que llevamos a cabo los saberes que hemos tenido durante los tres años de carrera, (...) una experiencia más realista de lo que va a ser (...) la práctica profesional [real] en una escuela pública” (DP2; GP3)⁴. Precisamente, en torno a la posibilidad que ofrecen las prácticas en torno a la socialización y la transmisión de saberes y vinculado con el testimonio del docente, Martínez y Miquel (2010, en Avalo y Coronel, 2015) afirman que en cada una de las prácticas y acciones, en aquellas situaciones didácticas que se suceden en cada práctica profesional, se juegan “las relaciones entre trabajo, oficio o profesión” (p. 4). Rápidamente, entre los testimonios de las y los estudiantes hubo cierto consenso en pensar que las prácticas ofrecen un primer pantallazo sobre la verdadera labor docente. En su gran mayoría aseguraron no haber desarrollado tareas como docentes antes, agregando además ni siquiera imaginar cómo era ese momento

3 Con esta noción Bourdieu refiere a aquellas “disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (2007, p. 86).

4 Los testimonios observados en el trabajo, se mantienen en el anonimato. Esta denominación corresponde a “Docente practicante 2 del Grupo de práctica 3”.

en el que sos “la responsable de los aprendizajes de un grupo de niños y niñas escolares. Eso es un montón.” (DP1; GP1). Tal y como indican Barrera e Hinojosa (2020), las prácticas profesionales –las llamadas prácticas pedagógicas según Gimeno Sacristán (1995)– fortalecen competencias de las y los profesores en formación, acercándoles la realidad de un centro escolar, proponiendo espacios en donde suceden situaciones “cercanas a la realidad” (p. 4). Estos momentos transitados, siempre complejos e inquietantes según las palabras de las y los estudiantes, suponen frecuentemente tránsitos con sobresaltos, nunca regulares, lineales o predecibles y los cuales puedan ser transitados de forma sencilla e inmutable. En palabras de Andreozzi:

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

También existieron una gran cantidad de comentarios mencionando el carácter formativo que tenían las prácticas. Al respecto las y los estudiantes indicaron que se trata de “(...) otra forma de aprender” (DP1; GP1). Según ellos y ellas, las prácticas profesionales marcan un primer mojón en sus trayectorias en la carrera. Llegar a la práctica representaría la consolidación hipotética de un conjunto de saberes, lo que habilitaría a desempeñar ciertas prácticas que se incluyen dentro de la labor docente. Esto representa un elemento central a considerar en las trayectorias estudiantiles, ya que, por un lado, la práctica pone a circular saberes propios –o al menos eso intenta– y, por otro, organiza espacios de forma tal que las y los estudiantes deben poner en juego sus propios sentidos e intereses y todos aquellos saberes que han adquirido hasta el momento en los primeros años de la carrera. Sobre ello, es posible pensar que este aspecto se debe, entre otras cosas, a las condiciones de desarrollo que posibilitan los dispositivos pedagógicos que configuran las prácticas profesionales. Estos procesos en donde las y los estudiantes salen fuera de la Universidad a poner en marcha sus prácticas con un objetivo de desempeño profesional, difiere del ámbito habitual de formación, y

pueden ser pensados como propuestas de formación en alternancia, como sugiere Andreozzi (2011, p. 111). Estas instancias se caracterizan entonces por enlazar durante un período concreto de la trayectoria formativa de las y los estudiantes y dentro de una misma unidad curricular, como “momentos en los que predomina la lógica de la formación y momentos en los que prima más bien la lógica de la actividad profesional en contextos reales de desempeño” (Andreozzi, 2011, p. 111).

Sobre esos momentos en los que prima la lógica de la formación, una de las estudiantes mencionó, en la misma línea del testimonio observado anteriormente, que se trata de “otra forma de aprender. Sobre todo en relación a las otras materias que tengamos en la carrera, ¿no?” (DP1; GP1).

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

Es de esperarse que al momento del cursado de esta unidad curricular, las y los estudiantes hayan transitado espacios de circulación de saberes “aislados”, referidos a posibles configuraciones didácticas y pedagógicas, a las diferentes características que tienen los deportes, a la cultura de movimiento propia del Uruguay, a las tradiciones de la Educación Física local y también sobre las lógicas que permiten atender los juegos en tanto instrumentos pedagógicos, metodológicos e, incluso, en tanto contenido fundamental para la cultura en movimiento de los sujetos. En ese sentido, según las y los estudiantes consultados, los saberes que circulan en la práctica no se parecen a lo que se enseña en el resto de la formación profesional.

Por caso, en las entrevistas aparecen afirmaciones al respecto: “(...) difiere mucho de lo que nos dan en el instituto. La prueba viva de lo que es la experiencia (...) a partir de ahí creo que es cuando uno forja su identidad respecto al trabajo” (DP1; GP2). Es posible observar en los relatos de este estudiante las constantes referencias a los vínculos entre ambos universos de la formación en alternancia. Iza Vedovatto y de Souza Neto (2015) afirman que los procesos transitados durante las prácticas profesionales se encuentran articulados de forma compleja, por una doble inserción y una triple articulación: “sendo importante que ocurra um envolvimento entre o professor (da escola), o estudante estagiário e o professor formador (da universidade)” (p. 113).

Para el caso estudiado, esa doble dependencia Universidad de la República-Dirección General de Educación Primaria⁵ que involucra la presencia de diversos sentidos, actores y entornos provenientes de ambos universos, trae acompasado tensiones y disputas entre las figuras de la orientación y la adscripción⁶. Especialmente por la autoridad frente a las y los futuros profesionales, pero sobre todo, esta doble articulación trae también nerviosismo e incertidumbre a las y los estudiantes que quedan en el medio de dicha articulación. En palabras de una de las estudiantes “(...) todo el tiempo hay distintas personas que van a observarte y evaluar constantemente, ver qué estás haciendo y cómo lo estás haciendo. Y en eso, como que te pone en un lugar de mayor compromiso también” (DP2; GP4).

Una de las características principales que poseen las prácticas profesionales, y al mismo tiempo una que ha despertado especial interés en este trabajo, tiene que ver con la formación en términos identitarios. Esto es, se refiere a aquellas cualidades o características que representan y/o determinan “en algunos casos” a las personas que en ellas se funden.

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

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

Bauman (2005) se refiere a las identidades como entidades que definen a las personas, definiendo a una comunidad mayor o exterior al propio sujeto. Agrega que los sujetos toman conciencia de que las identidades no “están talladas en la roca, de que no están protegidas con garantía de por vida, de que son eminentemente negociables y revocables” (2005, p. 32). Bauman denomina a lo contemporáneo bajo el signo de una “moderna era líquida” en donde las identidades toman otras formas, se caracterizan de forma diferente a procesos y modos de vida y organización social diferentes o anteriores. En este contexto, pensar las identidades, es pensar en “un amasijo de problemas en lugar de una sola cuestión” (2005, p. 33). Del mismo modo, aunque las identidades surgen como resultado de las acciones y actividades que las personas realizan, sin importar cuán diversas o específicas sean, el contexto y las interacciones con su entorno influyen en los procesos de transformación, construcción y reproducción identitaria.

Resulta interesante pensar que, si asumimos que los marcos de desarrollo profesional en el que las y los futuros profesionales actuarán se presentan como cambiantes, teniendo en cuenta que exigen múltiples y constantes adaptaciones, los componentes de la identidad en esos espacios compartirán la característica de variabilidad e inestabilidad. Así, las identidades se manifiestan de forma flexible y cambiante, dado que al mismo tiempo, las afiliaciones y los sentidos de pertenencia no son permanentes. Por su parte, la identidad docente, de particular interés para este trabajo, tiene que ver, según Vaillant (2009), con “el resultado de la interacción entre experiencias personales de los docentes y el medio social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan cotidianamente” (en Robles y Torres, 2017, p. 3).

En este sentido, las actividades desarrolladas en las prácticas profesionales se convierten en un terreno clave para moldear esta identidad docente. Estas prácticas, además de brindar habilidades pedagógicas, permiten a los estudiantes transitar una experiencia directa donde comienzan a construir sus propias nociones de lo que significa la tarea docente. Esto aparece en las palabras recuperadas del trabajo de campo: “No sé si más profe, pero por lo menos te sacás el primer miedo. De enfrentarte a un grupo real” (DP2; GP3). Sin embargo, no solo se perfeccionan las competencias técnicas de enseñanza, sino que se configura también y a través de la interacción diaria en la institución, con los diversos agentes escolares, una

identidad docente en términos complejos. Como expresan algunos estudiantes, esta fase inicial en el campo les permite experimentar una imagen de “profe” que muchas veces se encuentra influida por estereotipos o idealizaciones sociales, que implican procesos de exposición pública distintiva en comparación con sus experiencias previas. En palabras de uno de ellos, “un profesor o profesora son personas expuestas, que básicamente lo que tienen es un nombre. Entonces se generan todos discursos alrededor ‘del profesor de matemática’ o ‘la profesora de biología’, de tal y tal nombre y apellido” (DP2; GP4).

Este proceso de construcción identitaria se enriquece a través del contraste entre los saberes teóricos adquiridos y las realidades prácticas, donde se confrontan las expectativas personales y profesionales. Así, el tiempo transcurrido en esta doble inserción institucional no solo mejora sus habilidades para la enseñanza, sino que también es un espacio para perfeccionar y dar forma a la identidad docente en función de los sentidos que se van expresando y construyendo en la experiencia cotidiana de la práctica. Al mismo tiempo, las experiencias recogen también muchas de esas reproducciones estereotipadas que actúan a la hora de ingresar y permanecer en estos espacios. Según ese mismo estudiante, puede verse “en esto de las relaciones entre esto de ser docente para con el resto. Nada, detalles” (DP2; GP4).

Al respecto, corresponde preguntarse ¿cómo se vinculan estas nociones sobre las identidades con la práctica profesional que definieron las y los estudiantes?, ¿Qué de las prácticas profesionales genera/moldea esas identidades?, ¿Cómo esto es signado de forma contingente en términos generizados?

Género, identidades y Prácticas Profesionales

Al indagar en los elementos que evidencian la constante construcción identitaria, surge un aspecto interesante en los relatos de las y los estudiantes: la mayoría señaló que ciertos aspectos de la práctica, como su organización, sus dinámicas e incluso las formas en que se realizan los controles en los espacios de práctica, dificultan que puedan mostrarse con naturalidad en su rol docente. Dicho por uno de ellos: “querés llevar a cabo una idea, pero te chocás con esto del sistema, de los planes de estudio. Pero la instancia que tenemos es para vivenciar” (DP2;

GP2). Más allá de las intenciones manifiestas, frente a las posibilidades de poner en juego ciertos saberes o inclusive de las formas que ellos y ellas quieren hacerlo, las configuraciones de la práctica hacen que en algunos casos no sea posible.

Resulta interesante en este contexto de construcción y consolidación identitaria profesional observar frente a qué lógicas y cómo actúa esa conformación de la identidad profesional en interacción con las configuraciones de género. En primer lugar, sobre aquellas cuestiones a las que se le podrían atribuir ciertas “connotaciones de género”, los y las practicantes explícitamente intentan poner en juego ciertas problemáticas en torno a los cuerpos y sus tránsitos por las clases de Educación Física. En ese sentido, aseguraron que la observación de los agentes “externos” al encuentro educativo entre niñas, niños y estudiantes (docentes orientadores, docentes adscriptores, maestros y maestras de la escuela), resulta uno de los principales factores de incomodidad para que se muestren tal y como son. Los efectos sobre la elección de los contenidos a poner a circular y sobre las problemáticas a abordar en sus espacios de clase son notorios. Sobre el tratamiento o abordaje de temáticas que contribuyen o reproducen ciertas lógicas que reflejan cierto conjunto de desigualdades estructurales, uno de los docentes afirmó: “¿cómo se abre el espacio para hablar sobre desigualdades? en la medida que las personas que nos evalúan tienen ciertas perspectivas de sostener las desigualdades (...)” (DP2; GP4). Pero también, en sintonía: “capaz me hubiese gustado tirar alguna cosita más, pero no me sentía libre porque la persona que me estaba evaluando piensa totalmente lo contrario” (DP1; GP4).

Uno de los principales intereses de la investigación consistió en interpelar los sentidos in-corporados en los y las estudiantes practicantes ciertas configuraciones sobre el género, que emerjan a partir de sus voces recuperando su formación, sus trayectorias personales, sus experiencias recientes e incluso no tan recientes. Desde una perspectiva que asocia al género con lo relativo al cuerpo –cuerpo que excede aquellas significaciones fisicalistas que puede ser explicado a partir de la medicina, la fisiología y la biología, cuerpo que en última instancia es producido y afectado directamente por acción directa o indirecta del entramado social (historias y experiencias, discursos, prácticas disciplinarias y pedagógicas, etc.)–, se buscó ir tras los rastros de dis-posiciones sobre el género en los habitus presentes en los relatos vertidos por las y los estudiantes, en este

caso practicantes de una práctica particular, que en alguna medida, las y los volvió docentes.

El género resulta un término complejo, resistido, polémico y sobre todo polisémico, mientras que sus acepciones pueden ser abordadas desde diversas dimensiones y a partir de diferentes sentidos. Por lo pronto, en términos teóricos, el género como tal comenzó a pensarse a partir de la segunda mitad del siglo XX, en la denominada segunda ola del feminismo, y como consecuencia del establecimiento u obtención de algunos de los objetivos imprescindibles y reivindicaciones presentes en las plataformas del movimiento feminista de la época (Lopes Louro, 1998); entre los que se encuentran, sin lugar a dudas, la obtención del derecho al voto de las mujeres y la demandas en el ámbito público, sobre todo en las potencias de Europa central y los Estados Unidos, de las desigualdades estructurales determinados por las diferencias sexuales entre las personas, lo que se tradujo en términos binarios a las diferencias entre hombres y mujeres (biológicamente concebidos) (Riley, 1985; Scott, 2008).

En ese marco, un conjunto de producciones académicas feministas se proponen discutir a partir del género en tanto noción que daría cuerpo al conjunto ya no exclusivamente de reivindicaciones propias del movimiento, sino de una teoría sobre y producida por ellas. Por tal motivo, tanto el concepto como sus implicancias sociales han ido cambiando conforme el paso del tiempo. En las primeras apariciones en la teoría hacia finales del siglo XX, el género comenzaría a ser utilizado, como instrumento para dar cuenta “(...) de los sentidos y las consecuencias sociales y subjetivas que tiene pertenecer a uno u otro sexo, por cuanto esas consecuencias, muchas veces entendidas como ‘naturales’, no son sino formulaciones de género” (Scharagrodsky, 2002, p. 1).

Antes de continuar, resulta fundamental realizar la siguiente apreciación: más allá de los sentidos adquiridos por el concepto a lo largo de la –reciente– historia, pensar en torno al género implica, entre otras cuestiones, acercarse a un entendimiento sobre las formas a partir de las cuales se ha estructurado socialmente la vida basándose en las diferencias biológicas, situando en un lugar de privilegio a los varones, respecto al de subordinación de las mujeres y otras disidencias, dentro de las que, inclusive, se encuentran aquellos varones que no se ajustan al marco de posicionamientos dominantes. Resulta complejo

realizar un abordaje teórico del género sin pensar su relación con la sexualidad, la interseccionalidad y las prácticas sexo-generificadas.

Como expresa Scott (2008), tanto en esas primeras apariciones e inclusive en ciertos sentidos que se le atribuyen a la palabra en la actualidad, el género teóricamente “denotaba el rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos como sexo o diferencia sexual. El género también subrayaba el aspecto relacional de las definiciones normativas sobre la femineidad” (p. 49). Desde esta óptica, el término aporta una mirada interesante para pensar las distinciones y desigualdades basadas en el sexo, como elementos y ejercicios fundamentalmente sociales; dicho de otros modos, sexo y género están voluntaria pero no caprichosamente diferenciados, tanto en términos semánticos como políticos. En esa misma línea, este carácter fundamentalmente social y cultural que la acepción de género toma, no niega que se constituye en base a cuerpos sexuados (Lopes Louro, 1998, p. 22). Allí, el concepto de género adquiere un sentido profundamente relacional y busca evidenciar el modo a partir del cual las prácticas sociales e históricas son organizadas de forma desigual teniendo como base –y fundamentalmente justificadas a partir de– las diferencias biológicas –y en especial sexuales–. Desde esta óptica, el género comienza a ser identificado “como el conjunto de significados que diferencian a varones de mujeres: activo/pasivo, proveedor/ama de casa, público/privado, cultura/naturaleza, razonable/emocional, competitivo/compasiva” (Martínez, 2014, p. 130). Por su parte, el sexo se torna como aquello que amplía o restringe las posibilidades de las identidades generizadas.

Ahora bien, más allá de las implicancias teóricas que el género ha tenido o adquirido con el paso del tiempo, a partir de los intereses de este trabajo, corresponde detenerse, por un lado, ante el género como categoría analítica (la cual según Scott no se manifestó hasta finales del siglo XX) y por otro, frente a la relación que mantiene con la Educación Física. Por su parte, pensarlo en términos analíticos implica pensar que, por un lado, “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, las cuales se basan en las diferencias percibidas entre los sexos” y al mismo tiempo “el género es una forma primaria de las relaciones simbólicas de poder” (Scott, 2008, p. 65).

Es a partir de esta definición que resulta interesante identificar cómo se articulan las construcciones de género reflejadas en los relatos de las y

los estudiantes, y los procesos de construcción identitaria observados anteriormente. Entender al género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales implica, en primera instancia, reconocerlo imbricado en la misma estructura de nuestra interacción social. No es simplemente un rol que se adopta, sino un eje sobre el cual se construyen las expectativas y normas que regulan el comportamiento y las relaciones entre las personas. Así, según Scott, se vuelve necesario dar cuenta de “los símbolos disponibles que evocan múltiples (y a menudo contradictorias) representaciones (...) pero también los mitos de luz y oscuridad, de purificación y polución, de inocencia y corrupción” (2008, p. 66).

Esto no implica únicamente pensar que es posible observar diferencias en las prácticas que ponen en marcha docentes practicantes varones o docentes practicantes mujeres –que sí las hay, pues cada práctica representa un universo de sentidos particulares lo que la hace única e irrepetible inclusive cuando es la misma persona quien la pone en marcha–, sino que implica pensar que en un campo de disputa de sentidos como lo es la escuela, cada ingrediente que se pone en juego genera efectos o resultados concretos en la práctica en cuestión y en cada uno de los individuos que forma parte de ella.

Resulta interesante detenerse frente a algunos vínculos que se han establecido entre la Educación Física y el género a partir de su consolidación en tanto categoría analítica. En sus primeras apariciones, las investigaciones en Educación Física desde el género dedicaron sus esfuerzos a mostrar las diferencias en los “rendimientos académicos de chicos y chicas” (Camacho, 2003, p. 583). Así, el foco se encontraba en las posibilidades de participación y los aprendizajes realizados a lo largo de los encuentros y clases. Sin embargo, las fundamentaciones de estas diferencias basadas en el sexo biológico de las personas, pronto se vieron complementadas por las diferencias que existían en torno a las “expectativas sociales que se espera de cada uno de los comportamientos” (Camacho, 2003, p. 583).

La Educación Física resulta un espacio privilegiado para observar aquellas cuestiones relacionadas con el tratamiento de las diferencias biológicas y sociales entre los sexos. Entre otras condiciones, se incluyen las formas de actuar “según el sexo”, las oportunidades reales de participación según la identidad,

y las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje. En este contexto, disciplinas escolares como la Educación Física, con sus prácticas deportivas, gimnásticas y lúdicas⁷ (entre otras), han acompañado desde el principio los procesos civilizatorios (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Estos procesos se han enfocado en lo corporal, consolidando implícita y explícitamente la producción de estigmas y estereotipos asociados a la identidad de las personas. Así, los cuerpos, como objeto central en los procesos escolares y especialmente en la Educación Física, “fueron naturalizados (...) en relación con la identidad sexual y de género” (Scharagrodsky, 2007, p. 9).

En ese sentido, al observar los relatos, uno de los intereses estuvo situado en identificar cómo las dinámicas de género configuran las interacciones entre los personajes. En primer lugar, a partir de la pregunta ¿qué es el género? una de las estudiantes mencionó lo siguiente: “para mí es una construcción social y cultural, basada en el sexo y biológico. Como todo lo que implica, en la forma de ser y de mostrarse en una persona, o lo que se espera de una persona por tener cierta genitalidad” (DP1; GP1).

En la base de los argumentos puede observarse que las respuestas eran formuladas con una clara intención por diferenciar sexo y género. Ahora bien, explorar cómo estas interacciones reflejan, refuerzan o desafían las normas de género en diferentes contextos sociales y culturales, implica trascender preguntas lineales y cuestionarse: ¿cómo se manifiestan las expectativas de género en los diálogos y acciones de los personajes?; ¿qué relaciones de poder se establecen en función de estas construcciones de género? Por expectativa o estereotipo de género se entienden aquellas formas aprendidas en torno a modelos ideales sobre lo que es “ser” un varón o una mujer, así como también, aquellas funciones, roles y papeles que se deben sostener. En definitiva, se tratan de “atribuciones culturales cambiantes en diferentes espacios o tiempos” (Alvariñas-Villaverde y Pazos-González, 2018, p. 155). En ese sentido, la estudiante entrevistada hizo referencia a los estereotipos o expectativas de género, en un sentido que complementa la idea: “está ese binarismo ¿no?, eso de si sos mujer –biológicamente mujer– tienes que cumplir con ciertas cosas, si sos biológicamente hombre, tenés que cumplir con ciertas otras ¿no?”.

⁷ Sobre la predominancia de los deportes, las gimnasias y los juegos en la Educación Física escolar ver Corbo, 2019; Aisenstein, 2007; Rodzengart, 2019; Fernández Vaz, 2015 (en Galak y Gambarotta, 2015).

Estos planteos están vinculados a un segundo aspecto que se puede desprender de la definición de Scott (2008): la idea de que el género se basa en diferencias percibidas entre los sexos. En palabras de la autora, esto tiene que ver con aquellos “conceptos normativos que avanzan interpretaciones sobre los significados de los símbolos que intentan limitar y contener las posibilidades metafóricas de los mismos. (...) y adquieren básicamente la forma de oposiciones binarias fijas y afirman de forma categórica e inequívoca el sentido de hombre y mujer, de lo masculino y lo femenino” (p. 66). Este concepto resalta que las construcciones de género no son el resultado directo de la biología, sino de interpretaciones culturales y sociales que han sido naturalizadas.

Aunque parezcan lugares comunes, en las prácticas de Educación Física el género se hace presente de diferentes formas. Así, una niña que muestre habilidades en deportes considerados más rudos o con mayor existencia de contactos entre quienes lo practican (tal es el caso del fútbol), será cuestionada por su “feminidad”, mientras que aquellos varones “que se resisten a los valores asociados a los deportes de equipo, no sólo podrían ser considerados como poco habilidosos, sino que en ocasiones puede ser cuestionada su propia masculinidad” (Sicilia, 2003, p. 588). En este caso, la misma estudiante trajo de su propia trayectoria escolar, algunos ejemplos sobre las exigencias dispares según se tratara de niñas o niños.

Y después cosas como violencias más sutiles de no sé, tenía un compañero que era fatal, faltaba, era impertinente en clase (...) mientras que yo era toda tranquila. Pero un día casi me ponen una observación porque tenía “mala actitud en clase”. La mala actitud era mi cara. [Risas] tipo la expresión de mi cara, y yo digo pero si son las ocho de la mañana, no entiendo que estás pretendiendo, qué cara quieres que ponga. Y por eso se me llamó la atención. Era *ta*, esa cuestión de “bueno sos mujer, no podés estar con esa actitud”, entendés? “tenés que ser complaciente, que esto, de la forma que te sentás”.
(DPI; GP1)

Allí, resulta interesante la búsqueda por aquellos elementos que den cuenta sobre cómo estas percepciones son reforzadas o desafiadas. Uno de los estudiantes

mencionó al respecto lo siguiente: “creo que es un tema de imagen que viene arraigado, cuando vemos hombres y mujeres, (...) tanto vestimenta, sentir, gustos (...) ya identificamos. No lo podemos separar entre una identidad femenina o masculina y un género «x»” (DP1; GP2). En esa línea, corresponde preguntarse de qué forma se plantean esas diferencias en tanto cuestiones mutables y contingentes, más que como verdades esenciales e inmutables. Este enfoque permitirá cuestionar cómo se construyen y deconstruyen los conceptos de masculinidad y feminidad a través de la narrativa y qué implicaciones tienen para la identidad de los personajes. “Desde un punto de vista biológico es masculino o femenino. Pero desde un punto de vista de la persona, ¿cómo me siento? Puedo haber nacido hombre, sentirme mujer o puedo ser mujer y sentirme hombre” (DP2; GP2).

Ahora bien, pensar en un análisis más complejo de las situaciones suscitadas en la práctica implica detenerse ante la segunda parte de la definición planteada por Scott (2008); es decir, ante aquellos elementos que permiten pensar en el género como una de las formas primarias de las relaciones simbólicas de poder. Desde esta posición, el género no solo organiza las interacciones sociales, sino que resulta una herramienta clave para la articulación y legitimación del poder en la sociedad. Se vuelve necesario allí observar qué vínculos existen entre las construcciones de género y el establecimiento de jerarquías y dinámicas de poder entre las personas.

En diálogo con las y los estudiantes surgieron algunos interrogantes al respecto, que no necesariamente fueron respondidos, pero que alimentan la discusión y vale la pena observar: “¿de qué manera el acceso o la resistencia al poder está signado por el género?”; “¿cómo las normas de género actúan para mantener el control o para subvertir el orden establecido?” Esto puede dar cuenta de algunas de las formas en que el género se convierte en un campo de batalla simbólico donde se negocian y disputan las relaciones de poder. Tal y como indican Duarte y Mourão (2007), “Nesse processo de construção de identidade, a influenciada família, da escola, da religião e dos amigos, através de comportamentos singulares e/ou compartilhados, liberam e restringem as vivências” (p. 42). Por tanto, un espacio como lo es la escuela ofrece espacios de intercambio y disputa en donde se construyen las identidades, mientras que el género resulta uno de los campos a partir del cual se articula el poder.

A partir de las percepciones de las y los estudiantes sobre la aparición de algunos de estos elementos en el caso de la práctica, corresponde observar algunos de sus comentarios. Dadas las características que ofrecen las prácticas profesionales, en los espacios “de teoría”⁸ la mayoría de las veces se encontraba presente todo el equipo de orientación, mientras que las orientaciones, observaciones y ayudas en el espacio de práctica, son realizadas por un único orientador u orientadora que se asigna al comienzo de los cursos. Sin embargo, por asuntos de organización laboral y la distribución de las horas docente, las y los estudiantes afirmaron que las y los orientadores asistieron en la mayoría de los casos cada dos semanas. Según sus relatos, las y los estudiantes mostraron que esto inevitablemente hacía que semanalmente se encontraran con sus orientadores u orientadoras en el espacio de teoría y no así en el espacio de práctica.

Al mismo tiempo, los encuentros “teóricos” resultan la columna vertebral de la instancia académica Práctica Profesional, en donde lo que sucede allí es de estimable importancia para el cursado y recorrido por esta instancia formativa. Sin embargo, según cuentan las y los estudiantes, el control de estos espacios estaba desigualmente repartido. En la mayoría de los casos las clases fueron dictadas principalmente por uno de los docentes, mientras que el resto de los y las docentes, desarrollaban tareas secundarias, inclusive teniendo todas y todos el mismo grado de responsabilidad. “Pasó que [el orientador en cuestión], estuvo más que nada encargado de todos los teóricos, mientras que el resto de las y los docentes, quedaban en un segundo plano” (DP1; GP1). Es posible que muchas veces sea tomado al pasar y no implique mayores problemáticas, inclusive que se deba a otros elementos que no necesariamente apuntan al género de las personas en cuestión; empero, y tal como fue observado en la definición aportada por Scott (2008), cuando el foco está puesto en torno a posibles desigualdades, en la mayoría de los espacios de convivencia “mixta” (en una lógica binaria), los varones toman roles o papeles protagónicos –y este caso no se trata de una excepción–. En ese marco solo un ejemplo al respecto: varias estudiantes afirmaron que les resultó complejo abordar determinadas cuestiones que sucedieron en el transcurso de sus prácticas; sobre todo cuando se trató de identificar, abordar y problematizar ciertos conflictos en torno a la violencia o destrato hacia niñas

8 Este es el eje central del artículo “Escuela y escolarización de los cuerpos en la formación superior: un análisis de las prácticas profesionales de Educación Física (UDELAR, Uruguay) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu” (Berriolo Balay y Galak, 2023).

o mujeres. Esto tiene que ver con que “(...) la oposición binaria y el proceso social de las relaciones de género pasan a formar parte del significado del propio poder; y el hecho de cuestionar o alterar algún aspecto del mismo representa una amenaza para el conjunto del sistema” (Scott, 2008, p. 73). Se deja entrever a partir de este tipo de situaciones cómo se configuran trayectorias dispares entre practicantes mujeres y practicantes varones, provocando de alguna forma “efectos (de)formativos” en sus prácticas.

Mientras que varias estudiantes mujeres mencionaron “hacer la vista gorda”⁹ ante situaciones explícitas que reflejaran desigualdades estereotipadas sobre las expresiones de género, la mayoría de los estudiantes varones consultados no identificaron “casi ninguna” situación de este tipo, inclusive argumentaron esas afirmaciones en la integración de sus grupos. “Lo que pasa que en nuestro grupo eran como 15 niñas y 4 niños, entonces no había mucho problema por ese tema” (DP2; GP2). Con «ese tema» el practicante se refiere a la integración de los equipos, ya que siempre que les indicaban a las niñas y los niños que se pusieran en parejas o también referido a algunos casos en donde no le pasaran la pelota a las niñas, sobre todo tratándose de partidos de fútbol o básquetbol.

Más allá del caso particular que identifican las y los estudiantes en torno a la integración o composición de sus clases y cómo esto evita los conflictos o emergentes “de género”, ciertas teorizaciones se ha encargado en el último tiempo de evidenciar de qué forma las clases de educación se vuelven espacios privilegiados de observación de dinámicas entre los géneros (Sánchez-Alvarez et al., 2020; Clark y Paechter, 2007; Epstein, et al., 2001; Garay, et al., 2017; Parker y Curtner-Smith, 2012; Soler, 2009). Asimismo, la definición utilizada también nos invita a considerar el género como una construcción dinámica y contingente que cambia a lo largo del tiempo y el espacio.

Vale la pena recalcar en la búsqueda de menciones en las que las normas de género se vean desafiadas o reconfiguradas, y así entender cómo los contextos históricos y culturales específicos influyen en estas construcciones de género y cómo los personajes navegan y negocian estas normas cambiantes. En esa búsqueda, uno de los estudiantes mencionó respecto a su trayectoria escolar lo

⁹ Expresión que refiere a pasar por alto o fingir que no se ha visto algo.

siguiente: “yo tenía amigas que militaban en la canchita, para que las dejen jugar. Entonces todos los recreos iban y se quedaban ahí hasta que agarraban la pelota, esquivaban a dos o tres [risas]” (DP2; GP4).

Si bien muchas veces en las clases de Educación Física se configuran dinámicas de poder, a partir de las cuales el género se muestra en un primer plano, mientras que otras dimensiones quedan relegadas “a un rol alternativo, pasivo y secundario, tal y como diversos autores y autoras ya han concluido para el caso de la posición ostentada por las niñas en la práctica del fútbol” (Sánchez-Alvarez et al., 2020, p. 148), hay casos particulares que escapan a la norma y fuerzan la disputa de los sentidos (y también de los espacios y los tiempos de clase), configurando ciertas abyecciones. Sin embargo, la aparición de este tipo de resistencias, muchas veces pequeñas pero grandes para quienes las sostienen, se observan como amenazas al statu quo.

Por último, resulta interesante detenerse ante la siguiente pregunta: ¿es posible encontrar en los testimonios algunos casos en donde los personajes (pudiendo ser las y los estudiantes, las niñas o los niños) buscaron desafiar activa y conscientemente las expectativas de género o donde las normas de género se ven transformadas por eventos específicos? Uno de los grupos presentó una posible estrategia interesante, trayendo la mención a los contenidos. A lo largo de la mayoría de las entrevistas, las y los estudiantes afirmaron que, de existir posibilidad reivindicativa al respecto, sin lugar a dudas esta estaría situada en la consigna dictada por quien esté al mando de las clases. Sin embargo, en este caso uno de los estudiantes puso el énfasis en el contenido. “El juego como contenido. De primera, podría tratarse desde un lugar que no incomode a nadie. Porque [ta] jugar no es de nadie, no está implícitamente pensado para niños o niñas.” (DP2; GP4). Al mismo tiempo, su compañera de grupo de práctica afirmó:

Y yo viniendo de todo el mundo gimnasia, ¿por qué no la gimnasia?
Por ejemplo, [ni siquiera es mi palo] la gimnasia rítmica, que sí tiene
pelotas, que tiene aro, que tiene, cosas, esto de primero problematizar,
creo que con cualquier contenido se podría intentar –si bien no
atomizar, no que sea todo charlas– pero esto de ¿por qué un varón
no puede hacer esto? Capaz que lo hace mejor que una *gurisa* y está

bien. ¿No? Como intentar salir, o intentar romper o evidenciar que
¿por qué este deporte sería sólo para mujeres y este para hombres?
Creo que por ahí puede estar. (DP1; GP4).

Comentarios finales

Las prácticas profesionales de formación en las instituciones superiores resultan universos complejos e inmersos en particularidades. La interrelación que se da en su interior, con la participación de múltiples personajes (docentes adscriptores, docentes orientadores, estudiantes-practicantes [universitarios], estudiantes [escolares]), y su desarrollo fuera de los muros de la institución de origen de quienes ponen en marcha sus prácticas, exponen ciertas cuestiones que caracterizan estas instancias y las diferencian de otros contextos de la formación docente universitaria.

Las clases de Educación Física son espacios donde se transmiten y reproducen significados y prácticas sobre el cuerpo, en los que también se ponen en juego nociones sobre el género. Asimismo, las y los estudiantes participan regularmente en un entorno donde circulan saberes en torno a la cultura y a la cultura corporal. Las prácticas profesionales transforman estas clases en espacios de experimentación, donde los docentes en formación toman decisiones sobre los contenidos, los tiempos de clase y lo que se permite o se omite dentro del contexto escolar. Allí, surge como característica que las diferentes acciones y actividades desarrolladas se encuentran atravesadas no sólo por las instancias de formación profesional, sino también por todas las experiencias transitadas a lo largo de sus trayectorias escolares. Ese conjunto de experiencias dan forma a una identidad dinámica, contingente y sensible que se deja entrever en las prácticas profesionales.

En Uruguay, la Educación Física está fuertemente vinculada a la formación docente, y las prácticas profesionales se convierten en momentos cruciales para las y los futuros licenciados. Estos procesos están marcados por ansiedad, nerviosismo y la constante evaluación de docentes sobre sus desempeños, generando un “antes y después” en su desarrollo profesional. Dado que estas prácticas están relacionadas con el cuerpo, el género y los estereotipos sociales

adquieren una relevancia particular. Las relaciones mediadas por el género, como elemento articulador de poder entre las personas, producen discursos y prácticas que impactan en la manera en que se transita y se enseña la disciplina. Las prácticas pedagógicas, deportivas y de enseñanza, lejos de estar exentas de esta influencia, se ven atravesadas por estas dinámicas de poder, consolidando y transformando las identidades docentes en pleno proceso de formación. De esta manera, el género no solo configura las interacciones cotidianas, sino que también modela las formas en que se estructuran los saberes y se imparten los contenidos en Educación Física.

Por sus particulares características, las prácticas profesionales ofrecen un espacio que no solo facilita el aprendizaje técnico y pedagógico, sino que también permite cuestionar y reflexionar sobre aquellos discursos violentos o excluyentes, especialmente para las identidades que se desvían de las normas dominantes. Dado que estas prácticas tienen lugar en un contexto de formación, se abre la posibilidad de generar una perspectiva crítica sobre estos discursos y sobre las formas en que se transmiten los valores y estereotipos de género en las aulas. Esta oportunidad de reflexión durante la formación podría constituirse en un primer paso hacia la transformación de las realidades concretas, tanto en el aula como en el ámbito laboral, al permitir a los futuros docentes reconocer y cuestionar las relaciones de poder y los mecanismos de discriminación de género que se presentan en su práctica cotidiana. En sentido inverso, cabe preguntarse acerca de si los y las profesionales que ejercen el cargo en el que se desarrolla la clase también cuestionan estas escenas junto con los y las practicantes.

Así, las prácticas profesionales de formación por sus características se vuelven espacios complejos de circulación de sentidos en torno a lo corporal. Corporal en términos de quehaceres, de hábitos, de identidad, de performances continuamente observadas y en disputa; lo que enfrenta a las y los estudiantes a situaciones complejas de producción y reproducción de su identidad como futuros y futuras docentes en particular, pero al mismo tiempo su identidad en tanto personas que habitan determinados espacios en donde esos sentidos se ven reflejados, articulados y disputados por otros que allí conviven. Las experiencias y las voces de las y los estudiantes, recogidas a través del trabajo de campo, reflejan una conciencia emergente, a la vez colectiva e individual, sobre las limitaciones y potencialidades de su futuro rol profesional, reconociendo que el aprendizaje

práctico y teórico debiera estar acompañado de una perspectiva crítica que permita cuestionar las jerarquías y exclusiones naturalizadas en la Educación Física.

Quedan como preguntas abiertas para seguir pensando: ¿es el mismo cuerpo el que conceptualiza el género y la Educación Física? ¿Cómo congeniar el ejercicio práctico profesional en instituciones escolares con posiciones teóricas aprendidas en establecimientos de formación superior? ¿Cómo construir profesionales de Educación Física que tengan una perspectiva crítica sobre el género y las prácticas corporales?

Referencias

AISENSTEIN, A. y GUTERMAN, T. (2007). ¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia. *Lecturas: Educación física y deportes*, (105), 28.

AISENSTEIN, A. y SCHARAGRODSKY, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo.

ALVARIÑAS-VILLAVERDE, M. y PAZOS-GONZÁLEZ, M. (2018). Estereotipos de género en Educación Física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163.

ANDREOZZI, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las “prácticas de formación” en el proceso de socialización profesional. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5(9), 20-31.

ANDREOZZI, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5), 99-115.

AVALO, C., & CORONEL, G. (2015). Prácticas profesionales del profesor de Educación Física: ¿Trabajo, oficio o profesión? Ponencia presentada en el 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Argentina.

BARBOSA-RINALDI, I.P. (2008). Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. *Movimento*, 14(3), 185-207.

BARRERA, M. e HINOJOSA, C. (2020). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 54(2), 1-15.

BATTHYÁNY, K., CABRERA, M., ALESINA, L., BERTONI, M., MASCHERONI, P., MOREIRA, N., ... y ROJO, V. (2011). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Universidad de la República.

BAUMAN, Z. (2005). *Identidad*. Losada.

BERRIOLO BALAY, F. y GALAK, E. (2023). Escuela y escolarización de los cuerpos en la formación superior: Un análisis de las prácticas profesionales de Educación Física (UDELAR) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 45, 1-7. <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230063>

BOURDIEU, P. (1991). *La distinción*. Taurus.

BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.

BOURDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

BOURDIEU, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción*. Editorial Popular.

CAMACHO, Á.S. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de educación*, (331), 577-613.

CLARK, S. y PAECHTER, C. (2007). 'Why can't girls play football?' Gender dynamics and the playground. *Sport, education and society*, 12(3), 261-276.

CORBO, J.L. (2019). Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescripto y lo enseñado. Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescripto y lo enseñado. Tesis de Maestría.

DE OLIVEIRA, M.A.T. y Vaz, A. F. (2010). Educación Física, corporalidad, formación: notas teóricas. *Educación Física y Deporte*, 29(2), 227-234.

DUARTE, C. P. y MOURÃO, L. (2007). Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de educação física. *Movimento*, 13(1), 37-56. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2924>

EPSTEIN, D., KEHILY, M., MAC AN GHAILL, M. y REDMAN, P. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and femininities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, (4), 158-172.

GALAK, E. (2015). Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8(15), 133-144.

GARAY, B., VIZCARRA, M. y UGALDE, A. (2017). Los recreos, laboratorios para la construcción social de la masculinidad hegemónica. *Teoría de la educación*, 29(2), 185-209.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.

IZA, D.F.V. y de SOUZA NETO, S. (2015). Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. *Movimento*, 21(1), 111-124.

LOPES LOURO, G. (1998). *Sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.

MARTÍNEZ, A. (2014). Los cuerpos del sistema sexo/género. Aportes teóricos de Judith Butler. *Revista De Psicología*, (12), 127-144.

PARKER, M. y CURTNER-SMITH, D. (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport, Education and Society*, (17), 479-496.

PASTORINO, I. (2015). La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: El caso del ISEF. Tesis de maestría.

RILEY, D. (1984). *War in the Nursery*. Virago.

ROBLES, M. B. y TORRES, C.H. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de Pedagogía en Educación Física. *Pensamiento educativo*, 54(2), 1-15.

ROZENGARDT, R. (2019). El profesor de Educación Física y su identidad deportiva: causas y consecuencias. Ponencia presentada en XIII Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires.

SÁNCHEZ ÁLVAREZ, I., RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.D.C. y GARCÍA PÉREZ, O. (2020). La educación física en educación primaria: espacio de construcción de las masculinidades y feminidades. *Retos*, 38, 143-150.

SCHARAGRODSKY, P.A. (2002). En la educación física queda mucho 'género' por cortar. *Educación física y ciencia*, 6, 103-127.

SCHARAGRODSKY, P. A. (2007). *El cuerpo en la escuela. Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

SCOTT, J. (2008). Género e historia. Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

VILLA, A. y DORATO, M. (2001). De aquí y de allá. *Educación Física y Ciencia*, (5), 50-54.

Facundo Berriolo Balay: Licenciado en Educación Física; Instituto Superior de Educación Física, Centro Universitario Regional del Este, Universidad de la República; Docente Asistente. Correo electrónico: faberriolo@gmail.com

Eduardo Lautaro Galak: Doctor en Ciencias Sociales, CONICET - Universidad Nacional de La Plata. Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: eduardo.galak@unipe.edu.ar