



Javier Noble

Instituto Superior de
Educación Física,
Universidad de la
República, Uruguay
javiernoble@gmail.com

Historia Editorial

Recibido: 08/10/2019
Aceptado: 05/03/2020

Citación recomendada

Nobre J. (2020). Educación física: Tradiciones en la formación e identidad profesional. ¿Profesión, semiprofesión u oficio?. InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior 7(1).

Educación física: Tradiciones en la formación e identidad profesional. ¿Profesión, semiprofesión u oficio?

Physical education: Traditions in formation and professional identity. Profession, semi-profession or trade?

Educação física: Tradições na formação e identidade profissional. Profissão, semi-profissão ou ofício?

Resumen

En este trabajo intento poner en discusión las posibilidades de conformación de un marco de identidad profesional en el campo de la educación física, en contraste con las tendencias o tradiciones en la formación universitaria del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar). Se trata de una carrera de educación superior con una larga tradición en la formación docente, aunque sin vínculos institucionales con los centros de formación para la educación primaria o secundaria, y a la vez recientemente instalada en la estructura universitaria. La formación superior en Educación Física parece atravesar una profunda revisión de sus propósitos y de los vínculos entre la producción de conocimiento y la intervención social, lo que ofrece una interesante oportunidad para poner en discusión algunas características de su ejercicio profesional en relación con las tradiciones constitutivas del campo. Para ello, se considera un marco de referencia que permita problematizar las identidades profesionales y las semiprofesiones de los oficios y ocupaciones, a partir de categorías de análisis concretas, en contraste con aspectos objetivables de la realidad actual de la disciplina en Uruguay.

Palabras claves:

Educación física, tradiciones, formación superior, identidad profesional.

Abstract

In this work I try to discuss the possibilities of shaping a framework of professional identity in the field of physical education, in contrast to trends or traditions in university training at the Instituto Superior de Educación Física (ISEF) of Universidad de la República (Udelar). It is a career in higher education with a long tradition in teacher training, although without institutional links with training centers for primary or secondary education, and at the same time recently installed in the university structure. Higher education in physical education seems to undergo a profound revision of its purposes

and of the links between the production of knowledge and social intervention, which offers an interesting opportunity to discuss some characteristics of its professional practice in relation to the constitutive traditions of the field. To do this, a frame of reference is considered that makes it possible to problematize the professional identities and the semi-professions of the trades and occupations, based on specific categories of analysis, in contrast to objective aspects of the current reality of the discipline in Uruguay.

Keywords:

physical education, traditions, higher education, professional identity.

Resumo

Neste trabalho, tento discutir as possibilidades de moldar uma estrutura de identidade profissional no campo da educação física, em contraste com as tendências ou tradições da formação universitária no Instituto Superior de Educação Física (ISEF) da Universidade da República (Udelar). É uma carreira no ensino superior com uma longa tradição na formação de professores, embora sem vínculos institucionais com centros de formação para o ensino fundamental ou médio e, ao mesmo tempo, recentemente instalada na estrutura da universidade. O ensino superior em educação física parece sofrer uma profunda revisão de seus propósitos e dos vínculos entre a produção de conhecimento e a intervenção social, o que oferece uma oportunidade interessante para discutir algumas características de sua prática profissional em relação às tradições constitutivas do campo. Para isso, considera-se um quadro de referência que possibilita problematizar as identidades profissionais e as semi-profissões dos ofícios e ocupações, com base em categorias concretas de análise, em contraste com aspectos objetivos da realidade atual da disciplina no Uruguai.

Palavras-chave:

Educação física, tradições, ensino superior, identidade profissional.

Los conceptos

La Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) es muy reciente en el ámbito universitario y las transiciones que ha venido atravesando en los últimos años no han estado ajenas a logros, duelos y debates. Son muchas las transformaciones, oportunidades y exigencias que desde el año 2006 comenzaron a instalarse formalmente en la institución con la concreción de su pasaje la Universidad de la República (Udelar). Algunas de las discusiones más frecuentes en la actualidad suelen problematizar el lugar de la educación física (EF) en el escenario educativo actual, mientras que otras se enfocan en las demandas de carácter profesional que la sociedad reclama para los titulados en esta formación. Sin embargo, me parece relevante comenzar este trabajo considerando los aportes de varios investigadores de nuestro medio (Dogliotti, 2012; Rodríguez Giménez, 2012; Pastorino, 2015; Torón, 2015), que permiten observar un espacio de tensión muy marcada entre la formación académica que

orienta el diseño curricular actual y las exigencias del mundo del trabajo, cada vez más sobrepoblado de sentidos para la tarea del profesional en EF, en territorios y con expectativas que muchas veces parecen ser completamente disímiles.

Si bien las discrepancias en cuanto a la formación parecen asuntos de interés particularmente técnico o sujetos a lógicas meramente curriculares, ampliando la perspectiva puede notarse que es una discusión que atraviesa casi todos los ámbitos universitarios. La tensión se pone en evidencia en aquellas áreas donde el propósito educativo de nivel superior disputa espacios entre las exigencias de la producción de conocimiento abstracto, genérico, podría decirse que puro, y las de la investigación que intenta atender las necesidades sociales en alguna medida, es decir, aplicada. Son modelos clásicos que dejan ver discrepancias entre la búsqueda de respuestas para el desarrollo de conocimiento en y sobre un campo académico y la procura de generar formas de conocimiento sujetas a un momento, unos actores o unos intereses concretos que estructuran y definen sus propósitos.

Para Behares (2011), esta es una discusión sostenida de manera solapada en la institución universitaria, porque pone de manifiesto formaciones discursivas que trascienden las carreras, los ámbitos de producción de conocimiento e incluso eventualmente a los propios sujetos. Este autor identifica en esa búsqueda liberal y humanista, que promueve en la universidad el desarrollo del conocimiento por el mero hecho de conocer, de explorar, de saber, formas del discurso iluminista, y encuentra en aquellos otros modos de producción que atienden los intereses y demandas sociales como su principal motivación evidencias de un discurso profesionalista: “El saber ‘desinteresado’, propio del pensamiento humanista-iluminista (con mayor o menor aditamento romántico, según los casos), dejó lugar a la ciencia propositiva en el contexto de la revolución industrial” (Behares, Bordoli, Fernández y Ros, 2008, p. 14).

No es difícil rastrear en el autor una posición bastante cercana a las críticas a las teorías del capital humano desde el marco de la reproducción social; esto en el sentido de intentar

asociar aquellos intereses que pretenden atender/solucionar problemáticas sociales o económicas como manifestaciones de las lógicas positivistas, alineadas con las corporaciones de los gremios profesionales que vehiculizaron en la universidad sus expectativas de acreditación para el ejercicio profesional, por un lado, y de formación específica para el ámbito del trabajo, por otro. La Licenciatura en Educación Física, como tantas otras carreras universitarias, se debate entre distintas expectativas o maneras de ver la realidad y de formar a sus profesionales, no de forma explícita o declarada en el currículo expreso, sino de maneras solapadas en los discursos y prácticas de los actores institucionales, que de uno u otro modo producen y reproducen tradiciones.

Tradiciones en la formación superior en EF

En producciones de autores de la región, es posible identificar algunas tradiciones constitutivas del campo en educación física, que además de establecer propósitos particulares para la disciplina, consolidan una episteme determinada, que perdura en la forma de diferentes discursos, representaciones y prácticas.

Desde el análisis de declaraciones políticas de la época, Galak (2014) presenta evidencias de cómo los diferentes discursos normativizadores y disciplinantes de los años 1900 impregnaron los sentidos de las prácticas de EF con las expectativas de favorecer, por un lado, los procesos de civilización (de las culturas indígena y criolla, por ejemplo), y por otro, la estructuración de los modelos adecuados para la educación de los cuerpos.

En una dirección similar, con el paso de los años comienza a desarrollarse una forma de pensamiento hipotético-deductivo que, al igual que en muchas otras áreas de conocimiento, va ganando prestigio y reconocimiento en el contexto de la teoría y práctica de la educación física, poniendo énfasis

en la noción del cuerpo como organismo, como producto de una influencia muy fuerte de las disciplinas biológicas. Este discurso, con matices higienistas y de economía de Estado inicialmente, hacia fines más estéticos y comerciales en la actualidad, se transforma en el dominante durante la mayor parte del siglo XX en la formación en educación física.

Son interesantes los planteos de Dogliotti (2012) en relación con las tradiciones que se han consolidado en la formación en educación física en Uruguay. La autora reconoce una fuerte impregnación de los discursos normativizadores positivistas, que históricamente han poblado los currículos de la carrera, así como de una serie de expectativas moralizadoras que asocia a la noción de normalismo: “El saber médico es el que otorga cientificidad a la educación física, entendida fundamentalmente como gimnasia. El concepto de ciencia que deja entrever Lamas en su disertación está imbuido de positivismo” (Dogliotti, 2012, p. 112). Esta concepción de los intereses hacia los que se orienta la formación superior en EF puede establecerse como la tradición biomédica.

Rodríguez Giménez (2013), por otra parte, analiza la fuerte influencia de la pedagogía, la didáctica, la sociología, la psicología, entre otras disciplinas que se instalan en los planes de la carrera de formación en Educación Física del ISEF a partir de los años 90 principalmente, que contribuyen a definir nuevos sentidos para la formación. Pero estas “nuevas perspectivas”, si bien coincidían en su desapego de las tradiciones higienistas históricas en la EF, al decir de Tabora (2012), no pudieron sostener una producción sólida epistemológicamente, ya que su anclaje sigue instalado en la razón tecnicista y sus propósitos se vislumbran más próximos a la normativización de las prácticas educativas y de enseñanza que a la problematización o producción académica en el campo. El autor identifica un quiebre importante en la formación en el ISEF a partir de la incursión en este campo de las ciencias

de la educación, que vinieron a sustituir a una suerte de pragmatismo activista sostenido históricamente por los modelos biomédicos:

En un primer momento, el movimiento se revelaba muy potente, especialmente en lo que respecta al biologicismo y tecnicismo dominantes en la educación física. Luego se debilitó, especialmente cuando se dejó de percibir que gran parte de las ciencias de la educación ha sido (es) tecnicista. (Rodríguez Giménez, 2013, p. 173)

Desde esta mirada, es posible identificar un segundo movimiento o tradición constitutiva de la formación superior en EF, asociada a principios educativos e ideológicos, al decir del autor, antes que epistemológicos; tradición pedagogizada.

Sin embargo, algunos temas y problemas que ocuparon la atención de los primeros esfuerzos de investigación en el área a partir del diseño curricular del año 1992, en el que se incluyó la formación en investigación, han ido perdiendo relevancia en la actualidad, probablemente porque los propósitos de aquellos trabajos, abocados principalmente a revisar las formas de perfeccionar las prácticas, se vieron cuestionados, cuando no desmerecidos, frente a la interpelación y el rigor teórico de la academia. Puede verse en los trabajos de Rodríguez Giménez (2013) y Bracht (1996) que los primeros esbozos de la investigación en educación física —en su etapa preuniversitaria— dirigían las expectativas en la formación del docente-investigador más hacia un abordaje crítico de su práctica que hacia el desarrollo y la producción de conocimiento académico/científico.

El ingreso del ISEF a la Udelar trajo consigo sus demandas de producción académica, así como una serie de conflictos con relación a la fragmentación, diversificación y pluralidad de sentidos respecto a los recortes de objetos y marcos teórico-metodológicos de abordaje.

Esta problemática se rescata del trabajo de Velozo (2010), quien presenta algunas de las dificultades que ha venido afrontando la producción de conocimiento académico sobre educación física en la región, muchas veces heredando posturas y enfoques de otras áreas de conocimiento y compartimentando sus abordajes, en lo que, según el autor, Geertz denomina concepción estratigráfica del hombre: “O ser humano seria, então, formado por um núcleo biológico, uma camada psicológica, outra social e, por fim, a mais externa, cultural” (Velozo, 2010, p. 88).

El advenimiento de las demandas que estableció el estatus universitario significó, desde la perspectiva de estos autores, un esfuerzo importante para los diferentes centros de formación en educación física en el desarrollo de políticas incentivadoras de la investigación, pero ahora hacia modelos y expectativas que estimulen las problemáticas de tenor y rigor fundamentalmente académicos. Se delinea como un elemento imprescindible en estas posturas la problematización del propio objeto de estudio de la EF como motor de reflexión teórica fundamental en el proceso de constitución del campo, más allá de las posibilidades reales de una consolidación universal o definitiva de este.

Puede hablarse de un tercer gran movimiento en las expectativas de la formación en educación física, que se vincula a una lógica mucho más relacionada con el academicismo que con la formación para la intervención educativa. En Ballén Rodríguez (2014) se pueden advertir algunas características significativas de estas tendencias en la vida universitaria, que adhieren a marcos de referencias conceptuales muy próximos al concepto de *paideia* griega, con el cultivo de las letras antiguas, la filosofía y la plasticidad del cuerpo como algunos de sus principios estructurantes:

En esta tradición las humanidades y la filología clásica van de la mano, de tal suerte que las principales tesis del filósofo helenista

están ambientadas por un aire historicista y academicista, en la que el humanista deviene en una especie de investigador de las primeras fuentes (paleografía y archivística), y cuya tarea será la de cotejar las obras egregias de la antigüedad griega, para luego significarlas en el presente. (Ballén Rodríguez, 2014, pp. 202-203)

Asimismo, para Lapeyronnie (2006) es posible caracterizar esta perspectiva como la forma en que los sociólogos radicales se intentan definir a sí mismos con una objetividad externa a la sociedad, conformando una estructura de corte elitista, en la que solo un reducido grupo de sabios pueden acceder a la lucidez que ofrecen la teoría y los valores universales, constituyendo un grupo de iluminados que podrían escapar a los designios del determinismo social, para poder observar cómo ese determinismo opera en las vidas de otros.

Una manera de evidenciar esta tendencia reciente en el campo es poner en contraste con estos criterios reseñados la actual producción de conocimiento en el ISEF, identificando las principales líneas de investigación establecidas hoy en la institución. De este rastreo surge que en la actualidad pueden encontrarse quince grupos de investigación en el Instituto Superior de Educación Física, la gran mayoría de ellos sostenidos en marcos teóricos provenientes de las humanidades, la sociología, la antropología y el psicoanálisis, con énfasis en la producción histórica, la arqueología del saber o el análisis del discurso:

- Cuerpo, educación y enseñanza
- Políticas educativas, cuerpo y currículo
- Educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo
- Estudios del cuerpo, técnica y estética
- Estudios sociales y culturales del deporte
- Estudios socioculturales de educación física, prácticas corporales y salud
- Educación, sociedad y tiempo libre

- Interdisciplina, territorio y acción colectiva

- Juego, género y formación docente
- Historia de las teorías y de la educación del cuerpo

Alguno con énfasis en marcos de referencia provenientes de las ciencias biológicas:

- Educación física, deporte y salud
- Educación física y salud
- Deporte y rendimiento

Y finalmente algunos grupos vinculados a las ciencias de la educación:

- Educación física, deporte y enseñanza
- Políticas educativas y formación docente; educación física y prácticas educativas.

La cantidad de grupos de investigación que en la actualidad se sustentan en marcos de las ciencias sociales y humanidades resulta, a simple vista, elocuente.

Si bien mi intención no pasa por establecer una asociación lineal entre estos grupos y las diferentes tradiciones en EF, parece evidente que en los últimos años se ha producido un movimiento de las principales preocupaciones en la producción de conocimiento hacia las ciencias sociales y las humanidades, más que hacia las ciencias biológicas o la educación. Algunas de las producciones de estos enfoques han permeado con fuerza el ámbito teórico del campo; tomando como ejemplo el intento de desplazar las nociones de cuerpo como sinónimo de organismo —construida desde la definición biológica clásica— a otro modo de definición, pero en este caso sustentado en la sociología: el cuerpo como construcción sociocultural. A partir de allí toman sentido otras construcciones, como la noción de prácticas corporales, en el intento de desprenderse en su producción académica, fuertemente vinculada al discurso teórico, de las demandas de las prácticas educativas, estas últimas impregnadas de ideología y en general significadas por contextos particulares.

Condiciones de posibilidad para conformar un marco profesional en EF

Cada una de las principales tradiciones en la formación en educación física, tanto la biomédica como la pedagogizada y la academicista, establece una jerarquía particular de saberes y haceres que parece privilegiar diferentes modelos de ejercicio profesional: la primera en clave técnica, la segunda educativa y, finalmente, la tercera con relación a la investigación, la enseñanza y la extensión como funciones universitarias plenas.

En procura de un marco de referencia para clarificar las características de las diferentes formas de relación con el ámbito laboral, Fernández Enguita (1999) establece algunos parámetros que permiten diferenciar al menos tres tipos de relación: las profesiones autónomas, entre las que ubica a aquellos que, entre otras cosas, no dependen del mercado para definir su identidad profesional, sino que su acreditación formal e idoneidad son requisitos necesarios y suficientes, pero además ostentan relativa autonomía de sus empleadores y/o clientes; las ocupaciones u oficios, que dependen de la oferta laboral como condición *sine qua non* para poder definir su identidad, muchas veces también su función social, y que podrían definirse en la categoría de proletariado, y finalmente, un tercer grupo que discurre en un lugar intermedio entre uno y otro extremo, a quienes tipifica como semiprofesionales. Al profesional le atribuye la organización del trabajo, a los operarios de oficios, su ejecución, pero los integrantes del tercer grupo se desarrollan en un espacio contradictorio, en el que les compete parte de la organización del trabajo, pero también parte de su ejecución: "... se mueve más o menos en un lugar intermedio y contradictorio entre los dos polos de la organización del trabajo y de la posición del trabajador, es decir, en el lugar de las semiprofesiones" (Fernández Enguita, 1999, p. 192).

En este análisis, serían coherentes con los propósitos de los discursos biomédicos aquellas estructuras de desarrollo que buscan resolver la distancia entre el saber académico/científico y las prácticas de intervención, con la linealidad del positivismo hipotético deductivo, a partir de la idea de la aplicación de modelos, métodos y recursos construidos y preestablecidos por los teóricos, científicos o académicos. Son estos últimos quienes postulan, argumentan y producen el conocimiento e incluso sus medios en condiciones y de acuerdo con criterios que resultan en general vedados para los prácticos legos. En ese terreno, la formación en educación física se asemejaría más a una instrucción técnica de nivel instrumental, que no explora ni favorece las posibilidades de comprender, menos de producir, conocimiento académico en sus estudiantes, sino que los especializaría en el uso de dispositivos y tecnologías para el mejor desarrollo de los programas y métodos de trabajo.

Por otra parte, la tradición pedagogizada con una fuerte impronta sustentada en el modelo crítico se propondría un abordaje complejo y dialéctico de la relación entre teoría y práctica, en procura de desarrollar un análisis crítico de la realidad, para operar en consecuencia como un posible agente transformador. Este cambio en los propósitos de la EF centraría la expectativa ya no en la resolución instrumental de la práctica, sino en la reflexión como aparato sistemático de producción de conocimiento para la praxis, en el sentido de práctica transformadora que Althusser (1975) toma de Aristóteles y de Marx:

Así, Aristóteles habla de la praxis del médico que se cura a sí mismo y del científico que se transforma a sí mismo. Volvemos a encontrar estos dos sentidos de la práctica en Marx: transformación de una materia prima en el "proceso de trabajo" y transformación del individuo en el "proceso revolucionario" (Marx, 1970). (p. 99)

Así, el educador participaría, junto a todos los actores del contexto en cuestión, en la elaboración de problemas significativos y en la búsqueda y construcción de posibles soluciones; en esa perspectiva es esencial la implicancia de cada sujeto en el proceso, independientemente del rol que ocupa en la organización.

Finalmente, la tradición orientada al desarrollo academicista en el campo pareciera haber profundizado nuevamente la brecha entre teoría y práctica: desde el postulado de la revisión del posible objeto de estudio de la educación física, a manera de "santogrial" según Magallanes (2017), se estimularía un nuevo modelo de ejercicio profesional, mucho más comprometido con el desarrollo del ternario de las funciones universitarias (investigación, enseñanza y extensión) que con la intervención social mediante la docencia directa, ya sea en prácticas educativas curriculares como en territorio. Así, la problematización académica se enfocaría en la producción de conocimiento académico, en clave de producción de discurso teórico. Desde esta perspectiva, la enseñanza sería el efecto del funcionamiento de un determinado campo de saber y la extensión se establecería como aquellos espacios dialógicos de intercambio de saberes con la sociedad (Behares, 2011).

Se plantea en adelante una discusión comparada entre estas tres tradiciones de la formación en EF, considerando en cada caso las posibilidades de atender las características del enseñante como profesional, al decir de Fernández Enguita (1999). Para el autor, una profesión se definiría por la forma de dar cuenta de cada una de las siguientes características, que funcionan como categorías en este trabajo:

- Competencia, como sinónimo de la capacidad de un profesional de considerarse incluido en un campo particular, relacionado con cierto tipo de conocimiento, del que quedarían excluidos el resto de los sujetos. Se supone que, en ese campo de conocimiento, el profesional idóneo no solo

sabe más, sino que ni siquiera debería ser posible evaluar o juzgar su nivel de conocimiento, salvo por otro profesional de igual idoneidad.

- Vocación, en el sentido de la fuerza que mueve al profesional a actuar en pos de la sociedad respecto de aquel ámbito en que se lo considera competente.

- Licencia, como el marco regulatorio de habilitación para el ejercicio profesional, generalmente amparado en normativas legales y/o estatales.

- Independencia, en referencia a una doble autonomía: por un lado, frente a las organizaciones, en la idea de que la idoneidad y la especificidad no están sujetas al vínculo o función dentro de una institución (sino que dependen de la formación y expertise del sujeto); por otro, frente a los clientes, con quienes se establece una relación sustentada en la lógica del servicio profesional más que en la dependencia funcional. En otras palabras, se es profesional independientemente de formar o no parte circunstancialmente de una organización, y en la misma perspectiva además la regulación de la relación profesional-cliente se regirá seguramente más en función del conocimiento del primero que del gusto, parecer o conveniencia del segundo, aunque la lógica de mercado aparente dar la razón al contratante.

- Autorregulación, desde la perspectiva de estar sujeto únicamente a los criterios que los propios profesionales de una formación determinada establecen como marco de regulación, desde los principios de la identidad y solidaridad como colectivo profesional.

Ante una revisión de oportunidades y limitaciones con relación a la posibilidad de una construcción de la identidad profesional en educación física, resulta interesante hacerlo en el marco de creencias, propósitos y legados que cada tradición parece instalar en la idea de establecer algunos patrones para la mejor comprensión de estas tensiones en la formación.

En principio, parece posible acordar que algunas de las características des-

critas como constitutivas de un marco profesional se perciben con homogeneidad en las tres tradiciones identificadas en la formación en EF en el ISEF, en particular la de la vocación; si bien es un término asociado fuertemente al discurso pedagógico, y al decir de Fernández Enguita (1999) arrastra sus raíces religiosas incluso, la formación docente en el campo aparenta estar impregnada de la retórica vocacional, postulando desde sus orígenes la doctrina del ejemplo, el trabajo de los valores a través del ejercicio (originalmente gímnic, luego deportivo) y los conceptos de salud corporal y mental (Dogliotti, 2012). Más allá de los dualismos evidentes, se refuerza la noción de que en esta formación, sin importar la corriente que oriente los procesos en cuestión, se parte a priori de una suerte de posicionamiento acorde con la promoción de la salud, la vida activa, el ejercicio físico y, más recientemente, la expresión, la creatividad y el esparcimiento, aspectos que se consolidan ya no en la forma de contenidos de enseñanza o estrategias didácticas, sino en la esencia de un deber ser del educador en el movimiento, hoy con menos carga de constituir un modelo social que en el origen de esta formación, a comienzos del siglo XX.

Del mismo modo, aparece como una condición estable del campo la dificultad para establecer criterios de autorregulación, al carecer de un mínimo marco de referencia formal universal. Estos criterios podrían estar establecidos por un colegio de licenciados en EF, como en otras profesiones, o por un comité de ética que, si bien se incluye en la proyección institucional del ISEF, no parece que vaya a tener como *métier* la consideración del desempeño de los profesionales en el medio, sino que se abocaría a la regulación de los criterios para la investigación en el área.

Con respecto a la competencia, solo asoma con un marco legítimo de especialización y desarrollo de conocimiento experto la mirada de las corrientes más academicistas, que postulan la producción de un tipo de co-

nocimiento o discurso teórico, pero que, paradójicamente, al progresar en su abordaje, parecen alejarse cada vez más del ejercicio profesional (Magallanes, 2017). Es decir que si bien aparecen esbozos de una terminología y algunos elementos identificatorios del propio campo, no parecen tener mayor sentido para quienes intervienen socialmente, entre otras cosas porque muchas de estas producciones se perciben escindidas de los marcos de prácticas y se definen como problemas teóricos casi exclusivamente. Con relación a la categoría de la independencia, no es sencillo considerarla completamente en ninguna tradición, por el amplio espectro de acción o desarrollo de la carrera en su práctica; puede, sin embargo, aventurarse que se va conformando una relativa autonomía del profesional de la educación física con relación a las organizaciones (léase: clubes sociales, instituciones deportivas y academias, por ejemplo), dejando paso cada vez más a los profesores/licenciados autónomos, que definen sus ámbitos de desarrollo de muy variadas y creativas maneras, que van desde la conformación de espacios de trabajo autogestionados (escuelas deportivas, actividades urbanas, fitness u otros) a la ocupación de puestos laborales vinculados al análisis y desarrollo de políticas públicas con relación a la EF, el deporte y la recreación. Por otra parte, en la educación formal la relación no ha variado significativamente, más allá de los nuevos marcos normativos que establecen la obligatoriedad de la EF en la escuela primaria a partir de la Ley 18.213, de Enseñanza de la Educación Física (2007); aunque ese reconocimiento legal establece un ámbito de legitimidad jurídica, este se circunscribe al marco de la escuela primaria, con las características que esta organización institucional determina para sus docentes, bastante lejos, a priori, de la noción de independencia profesional.

Finalmente, se pueden apreciar intenciones de formalización del ámbito del trabajo en la forma de algunas licencias para ejercer la profesión. A

este respecto, si bien la educación formal ya viene dando pasos importantes en el reconocimiento de las titulaciones en el área, este no es excluyente, por lo que no termina de consolidarse como un marco fuertemente regulador en sí; un ejemplo es el diferencial en la remuneración de los docentes titulados de la enseñanza media respecto de los idóneos, que alcanza al 7,5 % de incremento salarial, según la Circular n.º 2437 (Consejo de Educación Secundaria, 2000), de agosto del año 2000.

Sin embargo, en los últimos años se han generado diferentes procesos de formalización de las prácticas profesionales, en particular en el ámbito del deporte profesional, en el que la titulación como profesor o licenciado en Educación Física ha pasado a ser excluyente. Así también se viene proponiendo en diferentes órganos estatales un marco que permita conocer, relevar y controlar la formación de los trabajadores que desarrollan tareas como instructores, entrenadores personales o similares, tanto en espacios públicos como en instituciones privadas. En esta dirección, se consolida como un hito reciente el Estatuto del preparador físico del fútbol uruguayo (2018), que establece, entre otras normas regulatorias de las relaciones laborales entre clubes y profesores, la necesidad imprescindible de contar con titulación de Profesorado o Licenciatura en Educación Física para ejercer como preparador físico en cualquiera de las categorías, juveniles y profesionales, de las diferentes modalidades regidas por la Asociación Uruguaya de Fútbol. Sin embargo, a

pesar de tratarse de uno de los marcos regulatorios más fuertes con relación a la legitimidad de la formación para el ejercicio de la profesión, su alcance puede verse en parte velado por el marco de relativa desconfianza social con que suele observarse esta actividad, que muchos identifican en la frontera entre las actividades educativas y las del modelo de producción sujeto al mercado. Si bien no es posible establecer una relación directa, se trata de prácticas muy alineadas con la tradición biomédica.

En síntesis, si bien algunas de las condiciones establecidas en este trabajo para la conformación de una profesión en relación con la vocación, las licencias para el ejercicio profesional y muy someramente la independencia parecen caminar hacia un proyecto de identidad profesional en la práctica de la EF, no se aprecia la misma trayectoria en las categorías de competencia y autorregulación. En este sentido, los modelos de prestaciones de quienes se han formado y ejercen en el campo de la EF no logran constituir un corpus de conocimiento, ni siquiera una jerga tan específica que los distancie de otros idóneos en el área, ni tampoco parecen estar en condiciones, ellos mismos, de estipular los criterios que regulen un marco propio de funcionamiento en la sociedad.

Parece haber una distancia amplia entre las condiciones de posibilidad para la conformación de una identidad profesional del licenciado en Educación Física del ISEF y las estructuras de formación superior e intervención social planteadas en la actualidad, sin que ello implique el desmerecimien-

to de las luchas, ganadas o en disputa, por la consolidación del campo y sus profesionales idóneos frente a las demandas de las leyes de mercado y el ocupacionismo:

Los cambios sufridos por el colectivo, así como los conflictos en curso y las opciones en presencia, se mueven dentro de un abanico de posibilidades cuyos extremos siguen contenidos entre los límites de la ambigüedad propia de las semiprofesiones. Se trata, siempre, de ganar o perder un poco de algo, no de elegir entre el blanco y el negro. La reivindicación del reconocimiento de su profesionalidad por parte de los docentes debe entenderse, en estas coordenadas, como una expresión sintética de su resistencia a la proletarización. (Fernández Enguita, 1999, pp. 192-193)

Si bien este breve análisis no pretende agotar la complejidad que encierra la temática en un campo con un corto trayecto de formación universitaria en nuestro país, que es a la vez heredero de legados y tradiciones pesados en términos de los sentidos que se ponen en acción en sus intervenciones, intenta al menos presentar algunas reflexiones que justifiquen ubicar al trabajo en EF en el marco más de una semiprofesión que de una profesión plena, procurando contribuir a la configuración de una identidad legítima, que sintonice adecuadamente y con periodicidad las demandas del mundo del trabajo con las de la formación superior.

Referencias bibliográficas

- Althusser, L. L. (1975). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ballén Rodríguez, J. (2014). Pensar las humanidades en la universidad: Perspectivas a contraluz. *Revista de Investigaciones UNAD*, 13(1), 199-227.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, L., Bordoli, E., Fernández, A. M., y Ros, O. (2008). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. (2.ª ed.). Montevideo: Waslala.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Consejo de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública, Ministerio de Educación y Cultura. (2000). Circular n.º 2437. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/ces/images/2016/circulares/2/2437.pdf>
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: Discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Universidad de la República.
- Estatuto del preparador físico del fútbol uruguayo. (2018). Asociación Uruguaya de Fútbol. Recuperado de <https://www.auf.org.uy/download.php?archivo=Contenidos/15487/Estatuto%20Prep.%20f%EDsicos%20aprobado%20AG%2017.08.17%20VCF.pdf&nombre=Estatuto%20Prep.%20f%EDsicos%20aprobado%20AG%2017.08.17%20VCF.pdf&tipo=application/pdf>
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Galak, E. (2014). Educación del cuerpo y política: Concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la educación física Argentina. *Revista Movimiento*, 20(4), 1543-1562.
- Instituto Superior de Educación Física. (s. f.). *Grupos de investigación*. Recuperado de <http://isef.edu.uy/gestion/grupos-de-investigacion/>
- Lapeyronnie, D. (2006). Radical academicism or the sociologist's monologue: Who are radical sociologists talking with? *Sciences Po University Press-Association Revue Française de Sociologie*, 47, 3-33.
- Uruguay. (2007). Ley n.º 18.213: Ley de Enseñanza de la Educación Física. Consejo de Educación Primaria. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18213-2007>
- Magallanes, C. (2017). Autonomía de la educación física como campo de saber: ¿Mito o posibilidad? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 10, 48-53.
- Pastorino, I. (2015). *La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: El caso del ISEF*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: Una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo: Universidad de la República.
- Rodríguez Giménez, R. (2013). Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en Educación Física: Reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. En *Cenários: Epistemología, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física* (1.ª ed., vol. 1, pp. 167-192). Nova Harmonia.
- Taborda, M. (2012). Reinventar la educación física como práctica social contra una tradición de violencia y de exclusión. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1*, 111-123.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973), su configuración y su enseñanza*. Universidad de la República.
- Veloza, L. (2010). Educação física, ciência e cultura. *Revista Brasileira de Ciência e Esporte*, 31(3), 79-93.

