

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

**La construcción de la identidad profesional en profesores
de educación física que trabajan en centros culturales
sociocomunitarios de modalidad cogestionada**

Entregado como requisito para la obtención del
título de Master en Educación

María Cecilia Bruzzone Giraldez – 176323

Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi

2024

Declaración de autoría

Yo, María Cecilia Bruzzone Giraldez, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



María Cecilia Bruzzone Giraldez
Montevideo, 23 de mayo de 2024

Dedicatoria

A mis hijos Alejo y Tadeo, que nunca se rindan.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todo el equipo que hizo posible que después de mucho tiempo y de muchos intentos pueda decir ¡SI! a la pregunta más escuchada: ¿entregaste la tesis?

Sin este equipo nada hubiera sido posible.

Producción total: Sebastián.

Asistentes de producción: Ana y Ester.

Iluminación: Gabriela.

Sponsor Oficial: Jose Luis.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. El tema y el problema a investigar	11
1.2. Preguntas de investigación	13
1.2.1. Pregunta inicial	13
1.2.2. Preguntas secundarias	13
1.3. Objetivos	14
1.3.1. Objetivo general	14
1.3.2. Objetivos específicos	14
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Construcción de la identidad docente	15
2.2. Desarrollo profesional docente	18
2.3. La formalidad de la educación	19
2.4. La comunidad y lo comunitario	22
2.5. Centros culturales municipales	23
2.6. Educación física y rol profesional	24
2.7. Antecedentes de estudios empíricos	27
3. METODOLOGÍA	29
3.1. Diseño metodológico	29
3.2. Método Biográfico: ¿historias o relatos de vida?	31
3.3. Técnicas para la recolección de datos	33
3.3.1. Entrevistas semi-estructuradas	33
3.3.2. Entrevista a expertos en el área	34
3.3.3. Entrevistas a profesores de educación física de los centros culturales	34
3.3.4. Relevamiento y análisis documental	35
3.4. Diseño de los instrumentos de recolección de datos	37
3.5. Validación de los instrumentos de recolección de datos	40
3.6. Población de estudio	43
3.6.1. Los centros culturales de modalidad cogestionada	43
3.6.2. El centro A	45
3.6.3. El Centro B	45
3.6.4. Población de profesores de Educación Física por centro	46
3.7. Muestra de la población de profesores de educación física	46
3.7.1. Criterios de selección de la muestra	47
3.7.2. Muestra final de profesores educación física de los centros A y B	49
3.8. Acceso al campo de investigación	50
3.9. Estrategias de análisis cualitativo de los datos	51
3.10. Triangulación	52

3.11.	Ética, rigor e implicancia del investigador con el objeto de estudio.	52
4.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	53
4.1.	Momento 1: La trayectoria	54
4.1.1.	Dimensión: Relación con la educación física en su infancia y juventud	54
4.1.2.	Dimensión: Inicio de la carrera docente	59
4.1.3.	Dimensión: Ejes de su formación	61
4.1.4.	Dimensión: Práctica docente	63
4.1.5.	Dimensión: Trayectoria laboral	65
4.2.	Momento 2: Escenario actual	69
4.2.1.	Dimensión: Construcción de su quehacer profesional en el centro	69
4.2.2.	Dador de clases	71
4.2.3.	Rol en construcción	72
4.2.4.	Una forma de vida	73
4.2.5.	Un nuevo escenario - Lo comunitario	73
4.2.6.	Dimensión: Prácticas que identifican como constitutivas de su identidad	77
4.2.7.	¿Profesor?, ¿tallerista?, ¿animador?, ¿entrenador?, ¿referente?	78
4.3.	¿Factores de insatisfacción o tensiones?	80
4.3.1.	Tensión 1 - Tiempos	80
4.3.2.	Tensión 2 - Vínculo docente-comunidad	80
4.3.3.	Tensión 3 - Contexto	80
4.3.4.	Tensión 4 - Prácticas corporales vs lo deportivo	81
4.4.	Momento 3: Campo disciplinar	82
4.4.1.	Dimensión: La educación física en el centro	82
4.4.2.	La relación con el conocimiento. "¿Qué enseño de técnicas o qué enseño en general?"	83
4.5.	Momento 4: Dimensiones de la identidad	84
4.5.1.	Dimensión: Compartida por todos los docentes	85
4.5.2.	Dimensión: Específica, experiencias individuales	85
4.5.3.	Dimensión: Entorno laboral en el que opera, la palabra "profe"	85
5.	CONCLUSIONES	89
5.1.	La construcción de la identidad profesional desde una mirada biográfica: la trayectoria	89
5.2.	La construcción de la identidad profesional desde una mirada biográfica: la formación inicial	90
5.3.	La construcción de la identidad profesional dentro de la institución: las prácticas pedagógicas	92
5.4.	Construcción de la identidad profesional	93
5.5.	Reflexiones finales	94
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
7.	ANEXOS	102
7.1.	Anexo 1	102
7.2.	Anexo 2	103

7.3.	Anexo 3	104
7.4.	Anexo 4	105
7.5.	Anexo 5	106
7.6.	Anexo 6	107
7.7.	Anexo 7	109

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Síntesis de antecedentes _____	27
Tabla 2: Construcción de categorías y sub categorías apriorísticas _____	38
Tabla 3: Pautas para entrevistas _____	41
Tabla 4: Entrevista 1 - instancia 1 _____	42
Tabla 5: Entrevista 2 - Instancia 2 _____	42
Tabla 6: Cantidad de funcionarios por centro _____	46
Tabla 7: Edades de los profesores por centro _____	47
Tabla 8: Sexo de los profesores por centro _____	48
Tabla 9 - El ingreso a formación docente _____	48
Tabla 10: Datos del centro A _____	49
Tabla 11: Datos del centro B _____	49
Tabla 12: Muestra final _____	50
Tabla 13: Relación educación física en la infancia y juventud _____	54
Tabla 14: Escenarios de referencia en los cuales aparece la educación física _____	56
Tabla 15: Acercamiento a la profesión docente 1 _____	60
Tabla 16: Acercamiento a la profesión docente 2 _____	60
Tabla 17: Acercamiento a la profesión docente 3 _____	60
Tabla 18: Formación Inicial _____	62
Tabla 19: Formación Inicial II _____	62
Tabla 20: Ejes de la formación _____	63
Tabla 21: Prácticas docentes de la formación inicial _____	63
Tabla 22: Prácticas docentes - Planes de estudio _____	64
Tabla 23: Trayectoria laboral _____	66
Tabla 24: Rol en el centro _____	70
Tabla 25: Clasificación de carreras dentro de la IM _____	75
Tabla 26: La palabra “profe” _____	86

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: Triple interrogante _____	13
Figura 2: Diseño de la investigación _____	39
Figura 3: Lugares, roles y tareas _____	67

RESUMEN

Esta investigación planteó conocer y comprender cómo los profesores de educación física construyen su identidad profesional en centros culturales sociocomunitarios de enseñanza no formal, analizando en qué medida su trayectoria profesional, su formación inicial docente y su labor en estos centros ha contribuido a ello.

El crecimiento de propuestas educativas por fuera de los espacios formales de enseñanza abre nuevos espacios para el trabajo y desarrollo profesional de los profesores. La investigación sobre la construcción de la identidad profesional docente en estos nuevos escenarios de enseñanza no formal plantea un componente novedoso al estudio.

El estudio se basó en una metodología cualitativa, utilizando el método biográfico y los relatos de vida de seis profesores pertenecientes a dos centros culturales cogestionados públicos de Montevideo, seleccionados por una muestra intencional. Se analizaron además registros documentales de llamados de ingreso a estas instituciones así como planes de formación inicial docente cursados por los profesores entrevistados.

Los resultados mostraron diferentes aspectos que inciden en la construcción de su identidad profesional. Incidencia de aspectos biográficos de su infancia y juventud; incidencia de la formación inicial docente en áreas que siguen presentes en su trabajo y su formación continua; incidencia del trabajo propio en estos centros.

Se observó que el rol docente en estos centros representa un desafío al colocar a los docentes en una tensión entre el rol del profesor de educación física tradicional y un nuevo rol, visualizado en construcción y que implica un trabajo con la comunidad, tarea que, pese a su dificultad, los profesores reclaman.

Palabras Clave: educación física, identidad profesional docente, educación no formal, comunitario, relatos de vida.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El tema y el problema a investigar

Esta investigación propone estudiar cómo los profesores de educación física construyen su identidad profesional en ámbitos educativos que están por fuera de los sistemas formales de enseñanza. Y en qué medida su trayectoria profesional ha contribuido o no a desarrollar su labor como docentes en estos centros.

El proyecto se enmarca dentro de la línea de investigación que comprende a la profesión docente. El foco de atención estará puesto en la construcción de la identidad profesional o de las identidades profesionales que desarrollan los docentes en centros culturales sociocomunitarios.

El punto de partida de esta investigación surge desde mi recorrido como docente de educación física en diferentes escenarios. A través de los años me he desarrollado como docente en instituciones públicas y privadas de enseñanza formal y no formal. El abanico de opciones que surgen a la hora de pensar el accionar docente en diferentes escenarios resulta a mi entender muy diverso e intrigante.

Como plantea Vaillant (2007), la educación está posicionada a través de la literatura internacional en el centro del debate político y económico actual. Y los docentes son los principales protagonistas en este debate. Por esto consideramos sumamente relevante conocer lo que ocurre con los docentes en la práctica misma de su quehacer cotidiano.

Toda actividad social, incluyendo a la enseñanza y al aprendizaje, suceden en el marco de determinada identidad. Es la identidad la encargada de filtrar la información con la que construimos nuestro conocimiento acerca del mundo, interpreta y selecciona aquellas acciones que ponemos en marcha para la resolución de conflictos (Monereo y Pozo, 2011). La identidad representa entonces, una unidad de análisis y de intervención privilegiada.

La relevancia de investigar a estas identidades, se da bajo el marco de las trayectorias profesionales de los docentes de educación física, en centros culturales sociocomunitarios y radica en la necesidad de comprender cómo se desarrollan y se adaptan estos profesionales a contextos educativos no convencionales. Estudios recientes han señalado la importancia de la formación continua y el desarrollo profesional en la mejora de la práctica educativa (Imbernón, 2007; Vaillant, 2007; Vezub, 2010; Day, 2005; Hargreaves, 1994).

En el caso particular de la educación física, como plantea Sarni (2021), es un buen momento para detenerse a pensar en la identidad profesional de un campo joven como lo es el de la educación física, sobre todo en los temas que refieren directamente a la intervención docente de la educación física en diferentes contextos.

Nos parece oportuno comenzar citando a Rozengardt (2006) para poder comprender algunas de las peculiaridades que ha arrastrado históricamente el campo de la educación física, en este sentido, el autor mantiene que:

La educación física es una disciplina, una ocupación, un conjunto de prácticas, un campo laboral, profesional y académico que ha tenido mucho apego al hacer y poco al decir. Hacer

esfuerzos por encontrar las palabras que hagan hablar a esas prácticas, que nos ayuden a explicarnos lo que ha ocurrido y lo que ocurrirá (Rozengardt, 2006, p. 15)

Como plantean ambos autores Sarni (2021), y Rozengardt (2006), la intervención docente es en el campo de la educación física (en comparación con otras disciplinas) bastante poco explorada. Por esto, es que investigar lo que ocurre con la construcción de la identidad de docentes que trabajan en educación física, ante lugares de enseñanza no formal y cómo es que esto opera representó el motor para pensar en esta investigación.

Esta relación docente-contexto-disciplina siempre despertó mi interés, y el reflexionar en cómo es que el accionar docente ante diferentes escenarios de enseñanza influye o no en la construcción de la identidad y de qué manera es lo que esta investigación intenta comprender.

La construcción de la identidad profesional de los docentes es un tema que genera preocupación en la agenda actual internacional, (Vaillant, 2016) muchas son las investigaciones referidas a ámbitos formales de enseñanza (primaria, educación media y universidad) nos parece que investigar acerca de lo que ocurre en los ámbitos de educación no formal podría llegar a considerarse una aporte a la comunidad de docentes que se encuentran en ese campo de acción. Sobre todo en estas últimas décadas en las que vivimos una fuerte crisis de la educación formal y el surgimiento cada vez más notorio de propuestas educativas por fuera de los canales formales tradicionalmente conocidos (Ministerio de Educación y Cultura, 2020). La desvinculación de las personas con los sistemas formales de enseñanza es un tema de sumo interés que forma parte de la agenda actual en nuestro país, quizá más notorio y preocupante en lo que refiere a la educación media formal, pero que ha impulsado a políticas públicas socioeducativas a reformularse y al surgimiento de diferentes formatos educativos dirigidos a gran parte de la población (Ministerio de Educación y Cultura, 2020).

Entendiendo a la construcción de la identidad como relacional e intrínsecamente construida a partir de los espacios en los que se desarrolla la profesión (Tejada, 2018) la temática que queremos abordar nos despierta una triple interrogante acerca de lo que ocurre en escenarios no convencionales de enseñanza.

Por un lado, lo que el profesor como profesional construye desde su identidad, en una lógica personal, marcada por su recorrido histórico laboral por diferentes espacios de enseñanza. Esto está atravesado por su historicidad y puede llegar a ser tan particular como docentes existan.

Por otro lado nos planteamos, y es el centro de nuestra investigación, lo que sucede con la identidad profesional de los docentes en aquellos escenarios institucionales cuyos fines comprenden actividades educativas no formales, que se inscriben además en un marco de acción cultural, social y comunitaria. Los centros de educación no formal.

Y en una tercer interrogante nos preguntamos por lo que sucede con la educación física en sí, como campo disciplinar en permanente construcción. Cómo la formación de este campo disciplinar ha incidido o no en ese recorrido profesional y en su ejercicio como docentes en centros de educación no formal inscriptos en un marco de acción social y comunitaria.

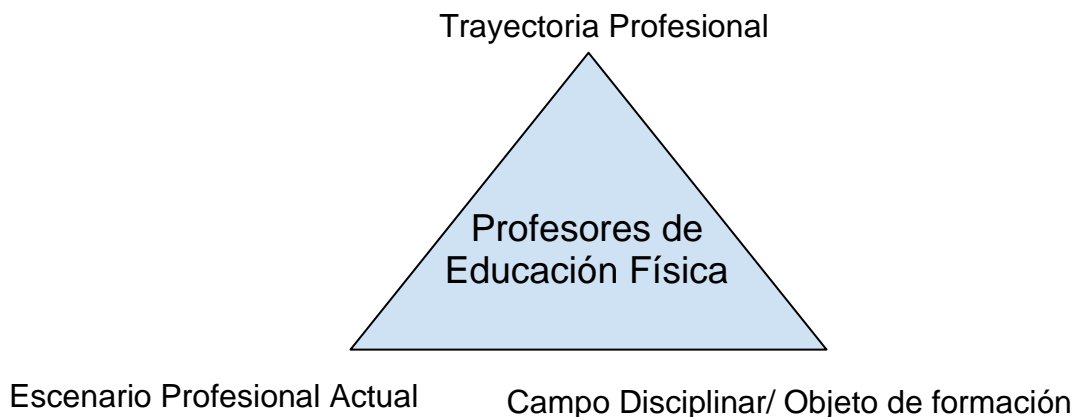


Figura 1: Triple interrogante

En este caso los escenarios profesionales serán dos centros culturales socioeducativos de modalidad cogestionada. Son centros dependientes de la Intendencia de Montevideo (IM) ubicados en la periferia de la ciudad que comparten como características que muchos de sus funcionarios son licenciados en educación física, deporte y recreación. Y que su funcionamiento se desarrolla a través de una gestión compartida entre funcionarios municipales y vecinos de la comunidad organizada.

La creación de estos centros, que como dijimos anteriormente, tienen en su nómina de funcionarios a muchos profesores de educación física, entendemos, resulta interesante para el campo de la educación física como oportunidad para conocer qué sucede en estos espacios de educación, cómo trabajan los profesores, con qué objetivos, qué dificultades encuentran, y qué aspectos de su historia y de su formación anterior colaboraron con el rol que desempeñan hoy. Especialmente, nos planteamos conocer y comprender cómo y en qué formas el desempeño laboral en estos centros ha incidido en la construcción de la identidad profesional de los docentes que trabajan allí. El proyecto pretende, entonces, conocer en profundidad cómo construyen estos docentes su identidad profesional en la enseñanza de educación física en estos nuevos escenarios.

1.2. Preguntas de investigación

1.2.1. Pregunta inicial

¿Cómo construyen su identidad profesional los docentes de educación física en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada?

1.2.2. Preguntas secundarias

¿Cómo fue su trayectoria formativa y laboral hasta su función actual y en qué medida la misma influyó o no en su práctica profesional?

¿Cuáles de los ejes de su formación inicial y de su formación continua como profesores de educación física son los que desarrollan en su ejercicio profesional?

¿Cómo perciben a la educación física como campo disciplinar en los centros culturales sociocomunitarios?

¿Qué prácticas pedagógicas identifican como características de los centros culturales sociocomunitarios y cuales como propias de su propia práctica profesional en los mismos?

¿Qué aspectos del quehacer profesional identifican especialmente como constitutivos de su identidad profesional como docentes de educación física en centros culturales sociocomunitarios?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Conocer y comprender cómo se construye la identidad profesional de los profesores de educación física en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada.

1.3.2. Objetivos específicos

Reconocer cómo fue su trayectoria como profesores y en qué medida influyó, o no, en su práctica profesional.

Identificar ejes de su formación inicial como docentes / licenciados en educación física que desarrollan en su ejercicio profesional.

Identificar y describir las prácticas pedagógicas que constituyen su quehacer profesional cotidiano en el centro, especialmente aquellas que se identifican como constitutivas de su identidad profesional.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Construcción de la identidad docente

“La identidad está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo”

Day,C (2014)

El objeto de estudio de esta investigación es la construcción de la identidad profesional docente, en los párrafos que siguen vamos a profundizar en las principales líneas de pensamiento de referentes teóricos de la literatura internacional que desarrollan el tema de la identidad en general y de la identidad docente en particular y que representarán los pilares que darán sustento a esta investigación.

Comenzaremos por mencionar que la identidad viene siendo desde las últimas décadas un tema de interés por su relevancia a la hora de conocer el desarrollo individual, social y moral de las personas (Iñiguez. 2001).

Definida con precisión la identidad tiene su origen cuando un organismo es capaz de auto reconocerse y de atribuir rasgos, conductas y consecuencias de las acciones a sí mismo, (Melucci, 1982 en Monereo y Pozo, 2011) pero esta construcción viene, para estos autores, precedida por el conocimiento y reconocimiento del otro. “Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él” (Bolívar Botía et al., 2004, p.3).

En otras palabras, la identidad es desde su génesis algo social y se origina entonces, en el juego de interacciones con los otros. En estas interacciones la identidad se termina definiendo como propia en la medida que se prolongue en el espacio y en el tiempo.

Day (2014) define a la identidad como la visión que una persona hace de sí misma, y menciona que esta visión está íntimamente ligada a la construcción del yo. Refiriéndose a ambos conceptos el autor aclara que: “Ambos son constructos complejos y ello se debe en gran parte a que se basan en importantes áreas teóricas y de investigación de la filosofía, la psicología, la sociología y la psicoterapia.” (Day, 2014. p. 68)

La formación de la identidad personal se entiende como un intercambio mutuo, tanto objetivo como subjetivo, entre la identidad que otros nos atribuyen y la identidad que asumimos. Al integrar estas dos dimensiones, (Dubar, 2000 en Bolívar Botía et al., 2004) caracteriza a la identidad como el resultado de diferentes procesos de socialización que, de manera conjunta, moldean a los individuos y definen las instituciones. Esta identidad combina aspectos de estabilidad y flexibilidad, tanto a nivel individual como colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, manifestando una dualidad inherente en su naturaleza.

Desde hace algunas décadas autores como Vaillant (2007), Marcelo (2011), Day (2014), Iñiguez (2001), Sarni (2021), entienden que la visión que una persona tenga de sí misma se verá afectada y cambiará según lo que la persona observe de su propio comportamiento y del contexto social que la rodea. Esto responde a una concepción “situacional de la identidad que enfatiza la plasticidad y el

cambio, de acuerdo a las posiciones que una persona ocupa en distintos momentos y contextos” (Íñiguez, 2001, p. 9).

El entorno y las circunstancias ambientales, contextuales y temporales que rodean a las personas han cobrado valor a la hora de pensar en la identidad. Dicho esto se entiende que la visión que una persona tiene de sí misma se ve afectada por el contexto social que la rodea así como también por las observaciones que otras personas hagan acerca de su comportamiento (Íñiguez, 2001).

“La realidad social es una serie de interacciones, un proceso continuamente renegociado de comprensión de quiénes somos y cómo nos relacionamos” (Huberman, 1995, p. 184).

La identidad no es entonces algo del orden de lo natural, sino que viene desde lo cultural, necesita del exterior para construirse y consolidarse.”La identidad, es estratégica, situacional, pero nunca es unificada, sino que, más bien, se fractura en múltiples prácticas diferentes, antagónicas.” (Sarni, 2021, p. 14) La enorme cantidad de mensajes, afiliaciones y elecciones, muchas veces con contradicciones, dificulta enormemente mantener una sensación de estabilidad y continuidad en las personas. Como resultado, la formación y reformación de identidades, junto con el desarraigo y las crisis de identidad, se han convertido en cuestiones esenciales para el estudio de las personas en la actualidad (Sarni, 2021).

En este sentido varios autores han pasado de una visión unitaria de la misma a una múltiple (Íñiguez 2001, Vaillant, Marcelo, 2011). Esto se da en gran medida al reconocer que la visión que una persona tiene de sí misma cambia según la observación que hace de sí misma y del entorno que la rodea. No se habla de una identidad sino de varias.

De lo planteado anteriormente podemos decir que la identidad ha pasado en las últimas décadas de ser algo algo estático a algo dinámico, de algo unitario a múltiple, y de general a contextual, todos estos elementos permiten pensar hoy en la existencia de una construcción de la identidad, la misma se construye y en el caso de esta investigación conocer cómo se da este proceso en determinado contexto con determinadas personas será el objetivo que nos guíe.

Ahora vamos a profundizar en el caso específico de lo que ocurre con la identidad profesional. La identidad profesional puede ser definida como la síntesis de un proceso dinámico de construcción del sentido e interpretación de lo que uno es en referencia a un campo de desempeño o campo laboral (Beauchamp, 2009).

Para Bolívar Botía et al. (2019), la identidad profesional supone centrar la atención en las relaciones y las interacciones que realizan los miembros de una comunidad educativa. El autor define a la identidad profesional como “multifacética, o poliédrica, individual y social, socialmente construida, fluida y dinámica” (Bolívar Botía y Ritacco, 2019, p. 190). Para este autor a la hora de investigar en identidades profesionales (como es el caso de esta investigación) no podemos olvidar tres nociones fundamentales: 1) las identidades se negocian constantemente dentro de las instituciones y fuera de ellas, 2) son socialmente construidas y 3) no se pueden comprender sin una mirada biográfica y narrativa.

Las identidades profesionales, refieren también a la forma en cómo los profesionales aceptan y determinan aquellas tareas que les son propias y a la manera en la que establecen relaciones con otros que desempeñan las mismas tareas. Es una construcción de significados que se da “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997 en Sotomayor y Avalos, 2012, p. 58)

Algunos autores (Dubar, 1991; Vaillant, 2008) suman también a esto lo temporal y la importancia de que estos acuerdos y significados construidos respecto de una tarea desarrollada, mantienen un componente de transmisión histórica entre generaciones y su construcción se ve influenciada por el reconocimiento institucional de la tarea por parte de la sociedad.

En el caso específico de la identidad profesional docente tiene tanto elementos comunes a todos los profesores como aspectos específicos, que se derivan en parte de su historia y circunstancias personales, así como de los contextos diversos en los que trabajan. Esto implica que la identidad docente es una construcción individual anclada en la historia y las características sociales del docente, pero también es una construcción colectiva que se relaciona con el entorno en el que ejerce su labor. La identidad docente es parte integral de la identidad social de una persona y se define como la percepción que un docente tiene de sí mismo, pero al mismo tiempo, esta identidad tiene rasgos específicos que son compartidos por todos los miembros del grupo profesional docente, lo que les permite identificarse y diferenciarse de aquellos que no pertenecen a dicho grupo. (Vaillant y Marcelo, 2011)

La identidad docente es un proceso dinámico y continuo que combina aspectos sociales e individuales. Se desarrolla a través de diversos procesos de socialización que son influenciados por el contexto socio-histórico y profesional en el que se llevan a cabo. La temática de la identidad docente se centra en la forma en que los profesores experimentan su trabajo, los factores que les generan satisfacción o insatisfacción, y cómo perciben su rol tanto a nivel personal como en la sociedad (Vaillant, 2008).

En el caso específico de la identidad profesional docente, muchos autores acuerdan que dicha construcción se extiende durante toda su carrera profesional (Vaillant y Marcelo, 2011) y que representa una necesidad actual de fortalecer su construcción. Construcción que como menciona Vaillant (2007) implica procesos individuales y colectivos complejos y dinámicos que llevan a poder configurar la trama de significados que implica la profesión docente.

La identidad profesional docente se manifiesta con dos dimensiones intrínsecas: una compartida por todos los docentes y otra específica, que resulta de una interacción compleja entre las experiencias individuales y el entorno laboral en el que operan. Esta construcción de identidad es un proceso que se desarrolla a lo largo de la carrera profesional. Diversos estudios y expertos resaltan que la identidad de un docente no se limita a aspectos técnicos de la enseñanza, como el control de la clase o el conocimiento de la materia, sino que también está fuertemente influenciada por las experiencias personales del docente y el contexto social, cultural e institucional en el que trabaja. La identidad personal y profesional, intelectual, social y emocional se considera fundamental para que un docente sea efectivo en su labor (Day, 2014).

La identidad de un docente es una entidad en constante evolución, moldeada por una variedad de factores. Los maestros asumen roles y responsabilidades distintas en función de su experiencia y contexto. Esta identidad es una amalgama de la biografía personal, la cultura, las influencias sociales y los valores institucionales, y puede cambiar según la función y las circunstancias (Day, 2014). La reflexión y planificación organizada son elementos clave en la estructuración de la identidad personal y profesional del docente. Se considera que las identidades docentes no son estáticas, sino que son discontinuas, fragmentarias y sujetas a cambios a lo largo de la carrera profesional en respuesta a contextos cambiantes y la interacción entre factores como el poder, el estatus y las influencias personales.

“la relevancia de estudiar la configuración identitaria de los docentes, como ellos la describen, en contextos y momentos históricos específicos, como también en las distintas etapas de su carrera profesional. Es decir se trata de reconstruir la identidad docente a través de lo que Evetts (2010) designa como el discurso construido al interior de los grupos profesionales”. (Ávalos, B.; Sotomayor, C., 2012, p. 59)

Será el trabajo con esos discursos lo que nos guiará a comprender cómo es el proceso de construcción de las identidades docentes en contextos de educación no formal.

2.2. Desarrollo profesional docente

Este concepto, ampliamente discutido por diversos autores, se refiere a la formación continua de los docentes, la actualización de sus conocimientos y habilidades, y su capacidad para adaptarse a las nuevas demandas educativas.

El desarrollo profesional docente, según Marcelo y Vaillant (2009), es un proceso que abarca tanto la formación inicial como la continua, y tiene como objetivo mejorar la práctica docente a través del aprendizaje y la reflexión. Este proceso es dinámico y debe adaptarse a los cambios en el contexto educativo y social.

Vaillant (2007) destaca que el desarrollo profesional es esencial para que los docentes puedan enfrentar los desafíos de la educación contemporánea. Según la autora, la formación docente debe ser un proceso continuo y sistemático que no solo se limite a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también promueva la reflexión crítica sobre la práctica educativa.

Imbernón (2007) señala que el desarrollo profesional docente no puede ser visto como un evento aislado o una serie de cursos esporádicos, sino como un proceso integral que implica la participación activa de los docentes en su propio aprendizaje y en el de sus colegas. Para Imbernón, la colaboración y el trabajo en equipo son elementos clave en este proceso.

En este sentido, Vaillant (2007) propone un modelo basado en la reflexión y la colaboración, donde los docentes participan en comunidades de aprendizaje profesional. Este enfoque permite a los docentes compartir experiencias, reflexionar sobre su práctica y aprender de sus colegas.

Por otro lado, Imbernón (2007) sugiere un modelo que integra la formación inicial y continua, promoviendo una visión holística del desarrollo profesional. Este modelo enfatiza la importancia de la

formación en servicio y la necesidad de adaptar los programas de formación a las realidades y necesidades específicas de los docentes.

El desarrollo profesional docente tiene un impacto significativo en la calidad de la educación. Según Vaillant (2007), los docentes que participan en programas de desarrollo profesional continuo tienden a ser más efectivos en el aula, ya que están mejor preparados para implementar nuevas metodologías y responder a las necesidades de sus estudiantes.

Imbernón (2007) argumenta que el desarrollo profesional también contribuye al bienestar y la satisfacción laboral de los docentes. La formación continua y el apoyo profesional pueden ayudar a los docentes a sentirse más competentes y motivados, lo que a su vez mejora su desempeño y reduce el riesgo de burnout.

Quizá el aspecto más relevante del desarrollo profesional docente sea que el mismo no solo se adquiere a través de cursos de formación, sino que debe entenderse como una experiencia generada en interacción con un contexto determinado y en conjunto con otros actores institucionales (Vaillant y Marcelo, 2011).

2.3. La formalidad de la educación

*"la educación no es preparación para la vida;
la educación es la vida misma en sí misma".*

John Dewey

En el caso de nuestra investigación resulta crucial, comenzar profundizando acerca del entorno donde la misma se enmarca, los escenarios de educación que transcurren por fuera de la enseñanza formal y que tan importantes se han vuelto en estas últimas décadas.

Vamos a ahondar en este capítulo en las diferentes definiciones que a lo largo del tiempo ha tenido la educación que transcurre por "fuera" de los sistemas formales de enseñanza.

Entre la década del 60 y 70 algunos autores como Coombs, Prosser y Ahmed (1971) comenzaron a definir una serie de actividades y experiencias educativas que transcurrían "más allá de la escuela", denominando y clasificando a las mismas en: *educación formal, educación no formal y educación informal*. Adjudicaron el surgimiento y crecimiento de dichas experiencias educativas a la crisis de la educación formal (Pastor Homs, M, 2001).

Coombs, Prosser y Ahmed (1971), reconocían algunas limitantes en la terminología designada a esta clasificación pero justificaron esta triada en la necesidad de encontrar una terminología para el estudio de prácticas no convencionales de educación. En el caso de la educación formal, la definieron como el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, y que temporalmente se extiende desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, múltiples programas especializados dictados por instituciones para la formación profesional y técnica.

En el caso de la educación informal, la identificaron con la educación que refiere al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere diferentes conocimientos, actitudes, valores, destrezas de la experiencia diaria y de las influencias de su entorno, como puede ser su familia, su trabajo, medios de comunicación, etc.

Y se definió a la educación no formal, "(...) como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido —tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia— que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables" (Pastor Homs, M, 2001, p.527).

Esta clasificación del universo educativo tuvo un reconocimiento importante a partir del trabajo de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO, quienes avalaron y difundieron esta clasificación (Sirvent, 2008).

Además de esta clasificación se profundizó en la idea de que estas diferentes actividades educativas venían de alguna manera a complementar y a enriquecer la educación formal. Como señalaba Coombs: "ese desconcertante surtido de educación no formal y actividades de formación que constituyen —o deberían constituir— un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país" (Coombs. P, 1971. En Pastor Homs, M, 2001, p. 525).

Esta idea representa el reconocimiento de que la educación de un país no se estaba entonces desarrollando únicamente a través de la educación formal. La educación formal no representa entonces la única forma de educación; el prestar atención y reconocer a propuestas complementarias parece un primer paso para entender este acervo de experiencias denominadas como educación no formal.

Ahora bien, entendemos que el concepto de educación no formal ha sufrido en las últimas décadas algunos cuestionamientos que han puesto en tela de juicio tanto lo que refiere a su designación como a su contenido.

En la década del 70 algunos autores se esforzaron por unir el concepto de cambio social con el de educación no formal, por ejemplo Thomas J. La Belle (1976) plantea que la educación no formal sólo debe analizarse bajo el marco de un cambio social y que al evaluar este tipo de educación hay que mirar a los sectores socioeconómicos más desfavorecidos.

Esta afirmación responde a que la educación no formal reconoció la crisis de la escuela, señalando por un lado la incapacidad de la misma de satisfacer las necesidades educativas de toda la población y por otro cuestionando su papel en la reproducción socioeconómica y cultural (Sirvent, 2008).

Sin embargo, décadas después se observó que esta afirmación no siempre es certera. Como plantea Sirvent, (2008) el concepto de educación no formal fue utilizado para resaltar la naturaleza alternativa de la educación que transcurría por fuera de la escuela, tanto en lo que refiere a términos didácticos como socioeducativos que promueven la democratización de la educación. Es una definición basada en la negación de lo formal que parecía representar una oposición a la rigidez y jerarquización de la educación formal.

Pero décadas después se reconoció que ni la innovación era exclusiva de las experiencias educativas más allá de la escuela, al igual que lo tradicional no era exclusivo de la escuela.

Además, las experiencias educativas no formales tampoco han logrado cumplir con las expectativas de democratización. Investigaciones han identificado cómo la injusticia y la discriminación del sistema educativo se reproducen en el ámbito de la educación más allá de la escuela. Se confirma el principio de que aquellos que tienen más educación formal son quienes más demandan y se apropian del aprendizaje permanente a lo largo de su vida (Sirvent, 2008).

El concepto en sí de *educación no formal*, es fuertemente cuestionado por Sirvent (1992), quien plantea que se corre un riesgo al abordar una definición por la negativa, diciendo lo que algo no es, simplificando y desvalorizando experiencias educativas y reduciéndolas a la negación de lo formal, como si éstas tuvieran menos valor.

Para esta autora (Sirvent, 2008), se deben tener en cuenta tres componentes para el análisis de este tipo de experiencias educativas, *educación inicial, educación de jóvenes y adultos y aprendizajes sociales* componentes que atraviesan la visión integral de lo educativo y propone en base a esto, la noción de “grados de formalización” término que permite captar la complejidad de las experiencias educativas más allá de la escuela y que la denominación de grado de formalización no es intrínsecamente negativo o positivo. Se propone utilizar los grados de formalización como una herramienta para analizar cómo facilitan u obstaculizan el desarrollo de una experiencia educativa y evaluar la necesidad de intervenir para mejorar su calidad.

Si bien entendemos la discusión actual acerca del concepto de educación no formal y nos alineamos a la idea de grados de formalización, que plantea Sirvent (2008), somos conscientes que en la bibliografía actual el concepto no trascendió aún y que no hay consenso entre los diferentes autores, por lo que en este trabajo hablaremos de educación no formal y de educación por fuera del sistema formal siendo conscientes de esta discusión actual.

En nuestro país la Ley General de Educación define a la educación no formal en su Artículo 37.

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. (Ley General de Educación, Ley No. 18.437, 2008, art 37)

En esta definición se encuentran aspectos relevantes para la educación física, la animación sociocultural, lo lúdico y lo deportivo representan áreas de contenidos dentro de la formación como profesores. Y se pueden ver claramente reflejados en las actividades que comprenden a la educación no formal en nuestro país.

2.4. La comunidad y lo comunitario

La palabra comunidad tiene su origen en la “cualidad de lo común”, entendemos que se trata de un término complejo, que ha variado a lo largo del tiempo y que se ha convertido en un concepto central en la sociología y filosofía contemporánea.

El concepto de comunidad ha sido objeto de estudio y debate en diversas disciplinas sociales a lo largo de la historia. La sociología, la antropología y la ciencia política, han buscado comprender la naturaleza y la función de las comunidades en la actualidad.

Suele hablarse de la comunidad, en el discurso de políticas sociales, como si su existencia fuera evidente. Para los diseñadores y ejecutantes de dichas políticas, la comunidad es fundamentalmente local y está conformada por vecinos. Ésta es la concepción que surge de la combinación entre la idea sajona de comunidad y su interpretación uruguaya (Fraiman, R y Rossal, M, 2009).

En la actualidad, la noción de comunidad resurge como respuesta a la disolución de lo social y las promesas incumplidas de la modernidad. La globalización y las políticas neoliberales que contribuyen a este fenómeno, donde las comunidades emergen tanto desde arriba (promovidas por el Estado) como desde abajo (iniciativas de colectivos y grupos) (Rettich, 2016).

Autores como Lewkowicz (1998) agrega a este concepto el cuestionamiento de las visiones idealizadas y estáticas de la comunidad, argumentando que estas no reflejan la complejidad y la diversidad de las experiencias comunitarias contemporáneas. Para este autor, la comunidad no es un ente estático, sino un proceso dinámico y fluido que se construye y reconstruye constantemente a través de las interacciones sociales y las relaciones de poder. Este mismo autor destaca la importancia de considerar las relaciones de poder y las desigualdades sociales en el análisis de las comunidades, así como la necesidad de promover procesos de participación y empoderamiento que permitan superar las divisiones y exclusiones que caracterizan muchas comunidades contemporáneas. Esta lógica de inclusión/exclusión es para Esposito (2003) propia de su identidad y representa el principal conflicto de las comunidades contemporáneas.

Este mismo autor sugiere que la comunidad tiene el potencial de ser un espacio de solidaridad y cooperación, donde la vida y la libertad individual puedan ser protegidas y promovidas en igual medida.

Todas estas cuestiones que trae consigo la comunidad nos llevan a repensar las concepciones tradicionales de comunidad y colocar la temática en un marco mucho más complejo y ambivalente que el que presentan las comunidades en la actualidad.

Desde la perspectiva de la teoría de la educación, la comunidad puede ser definida como un entorno social y cultural en el que se desarrollan procesos de aprendizaje, interacción y socialización. Esta definición pone el énfasis en la importancia de la comunidad como un espacio fundamental para la educación formal, no formal e informal, donde se comparten conocimientos, valores y experiencias que contribuyen al desarrollo integral de los individuos (Freire, 1987).

2.5. Centros culturales municipales

Los espacios municipales han ganado protagonismo en la tarea de extender lo educativo más allá de los espacios formales de enseñanza, intentando llegar a todos los espacios de actividad social y a lo largo de toda la vida (Gairín, 2005, citado en Muñoz, 2013).

Como afirman los autores arriba mencionados, podemos decir que a nivel global cada vez más se da que los encargados de la educación que transcurre por fuera de los canales formales de enseñanza, sean los centros municipales, estos representan a los organismos responsables de implementar diferentes políticas culturales, sociales y educativas.

Como plantea Fabrega (2019):

“Los espacios municipales de ámbito no formal son un entorno idóneo para ofrecer a la ciudadanía herramientas que le ayuden a generar pensamiento crítico, global y responsable. Unas herramientas al servicio de una ciudad más justa, solidaria, igualitaria e intercultural.”
(Fabrega, 2019, p.7)

Algunos autores (Subirats, 2007; Carneiro, 1999; Muñoz 2013), además de afirmar esto plantean que los municipios tienen hoy el papel de reforzar los poderes y los recursos educativos formales y no formales para todas las edades y a lo largo de toda la vida. Los centros municipales son los encargados de la educación que tiene que ver con la convivencia, con la generación de inteligencia urbana, de “pedagogía urbana” Carneiro (1999). Y con la educación permanente de personas, en lo que refiere al involucramiento de las mismas en la vida pública y en revertir la exclusión (Muñoz. J., 2013).

Ante el surgimiento de organizaciones de diversa índole de la sociedad civil los estados generan alianzas tanto a escala mundial, como regional, nacional y local que buscan la mejora de lo educativo. Los municipios no quedan exentos a esto y crean cada vez más acuerdos en el desarrollo de políticas educativas trabajando en conjunto con la sociedad civil.

Históricamente, en América Latina y el Caribe, organizaciones religiosas y de trabajo territorial han desempeñado un papel significativo en cuanto a la participación en la política educativa. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha acelerado la participación de fundaciones y organizaciones no gubernamentales. Además, se han establecido diversos tipos de acuerdos entre el Estado y actores no estatales, lo que ha llevado a la consolidación de acciones puntuales en la agenda educativa a nivel regional, nacional y local.

Estos movimientos han dado lugar a un nuevo escenario en el que las Organizaciones de la Sociedad Civil, se esfuerzan por fortalecer las políticas educativas mediante la formación de alianzas multisectoriales. Cardini, Bergamaschi, Weyrauch y Matovich (2021) destacan estas alianzas como “arreglos híbridos” que permiten una gobernanza más descentralizada, mayor participación y una mejor implementación de las políticas educativas. Se reconocen ventajas y potencialidades en estas alianzas, como la capacidad de promover un mayor entendimiento entre diversos sectores y actores, una movilización de recursos más eficiente y la construcción de soluciones compartidas para abordar problemas complejos y de gran importancia.

Los centros a los que hace referencia este estudio tienen su raíz en estas alianzas que representan una nueva forma de gestión compartida entre el estado y la comunidad organizada.

2.6. Educación física y rol profesional

En este punto queremos profundizar en algunas corrientes teóricas en torno a la educación física como campo disciplinar, ampliando el debate actual acerca de lo que ocurre en el campo de conocimiento de la misma y su evolución en el tiempo.

Como punto de partida nos parece oportuno comenzar citando a Rodríguez Giménez (2017) cuando afirma que “tratándose de una educación, la educación física es siempre una práctica, y siempre es una práctica social, como también es una práctica cultural y política” (Rodríguez Giménez, 2017, p. 2) Definida de esta forma se entiende que la educación física no hace referencia únicamente a cuestiones que tienen que ver con el cuerpo y el movimiento sino que existe en su génesis una relación indivisible de lo social y cultural.

En la actualidad muchas de las discusiones giran en torno al papel de la educación física dentro del ámbito educativo, así como a las demandas profesionales que la sociedad plantea para aquellos que se gradúan en esta disciplina. Sin embargo, consideramos importante iniciar reflexionando sobre las contribuciones de varios investigadores locales (Dogliotti, 2012; Rodríguez, 2012; Pastorino, 2015; Torrón, 2015; Noble, 2020; Perez Monkas, 2019), quienes destacan una clara tensión entre la formación académica que guía el diseño curricular actual y las expectativas del mundo laboral. Este mundo laboral se encuentra cada vez más saturado de significados para el profesional en educación física, en diferentes contextos y con expectativas que a menudo parecen ser completamente divergentes.

Existe cierto acuerdo en que la educación física se enfoca en el estudio del cuerpo y, en cierto sentido, en el cuerpo y el movimiento. A lo largo de la historia, el enfoque en este objeto de estudio ha experimentado cambios significativos. Podemos afirmar que la percepción de la educación física ha evolucionado de una mera promoción de la fortaleza física a ser considerada como un elemento esencial en el desarrollo integral del ser humano, abordando aspectos tanto físicos como mentales y sociales (Veleda, C et al., 2009).

Varios investigadores (Bracht, 2003; Rodríguez 2003; Aisenstein; 2007 y Corvo, 2021) coinciden en que la educación física ha estado estrechamente ligada a las instituciones militares, médicas y escolares desde sus inicios. Esta conexión se debe a que el discurso higienista, biomédico y de control social ha establecido vínculos entre las instituciones militar y médica, y luego ha intentado legitimar ciertas prácticas en el ámbito escolar. En consecuencia, las instituciones médicas y militares han ejercido una fuerte influencia en la formación del contexto simbólico de la educación física, fusionándose de manera más o menos intensa con el contexto simbólico propio de las instituciones escolares. Esto se conoce como el proceso de "pedagogización" del discurso médico y/o militar, como lo plantea Bracht (2003).

La Educación física tiene en su historia entonces un fuerte componente higienista y militar del cual son herederas en la actualidad numerosas prácticas. Pero existe también otra corriente de

pensamiento más contemporánea, que define a la educación física como una educación, vinculada a “actividades pedagógicas, que tienen como tema el movimiento corporal” (Bratch, 1996, p. 15).

La educación física comienza a entenderse como una práctica pedagógica que desarrolla su objeto en el marco de las prácticas corporales y motrices vigentes en la cultura. Para Rozengard (2001) esto significa un campo del saber y del hacer que pretende el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que se expresan en competencias, que permitan a las personas desenvolverse en la sociedad actual y futura.

En esta visión el centro está puesto más en las personas que en habilidades que se quieren transmitir, y se destaca el valor de la educación física en aspectos como el conocimiento del propio cuerpo, la relación con los otros, y la integración social (Veleda, C et al., 2009). Esta visión está más cerca de concebir al cuerpo como sujeto de una cultura y por lo tanto una educación física que responda a patrones culturales. En este sentido, se sitúa a la educación física como una educación, esto responde a una situación históricamente determinada, y al reconocimiento de que al hablar de prácticas corporales se habla de prácticas sociales y culturales. El cuerpo tiene una historia y una cultura que lo determinan y le dan razón de ser y de estar. Dicho esto, lo contextual pasa a tener un valor fundamental en las propuestas (Rettich. J., 2011).

Como mencionan Velleda, C et al. (2009) podemos decir que existen hoy diferentes formas de entender a la educación física, una que se centra en lo deportivo y otra que pone el foco en la educación integral del ser humano.

Por un lado, uno se enfoca en la enseñanza de deportes, centrándose en la preparación para pruebas físicas y destacando las ventajas de los deportes en el desarrollo de habilidades y la autoestima. El otro enfoque, refiere a la educación física integral, cuestiona la competitividad y selectividad de centrarse exclusivamente en deportes. En su lugar, promueve la actividad física como un elemento fundamental para el desarrollo físico, intelectual y social de los alumnos, incorporando disciplinas adicionales como la danza, juegos y actividades que promuevan valores y la integración social.

Numerosos estudios muestran que la educación física tiene un impacto positivo en el desarrollo intelectual, la formación personal y la integración social de los niños y jóvenes. Para algunos, involucrarse en la actividad física o en un deporte específico es una parte crucial en la transformación de sus metas de vida. La educación brinda oportunidades importantes en este sentido, y la actividad física puede ser un componente esencial en la vida de las personas, fomentando un sentido de pertenencia, autoestima y expresión que influyen en su desarrollo educativo integral (Veleda, C et al., 2009).

En nuestro país se reconoce en el Plan Municipal (2010), que la educación física y el deporte “generan beneficios sociales y económicos innegables, en muchos casos aún no cuantificados; a la vez promueven valores, propician la inclusión y democratizan las oportunidades, tan difíciles en otros ámbitos de la vida.”

El deporte y las recreación en la comunidad desempeñan un papel importante al fomentar que las personas se adueñan de los espacios públicos, utilizándolos de manera responsable. Esto conlleva a la promoción de procesos de integración y participación que benefician la cultura ciudadana

Pero por más que se le reconozca a la educación física todos estos beneficios, los estudios existentes en este campo señalan que existen desigualdades sociales en cuanto a la participación en actividades físicas. Las personas en situaciones socioeconómicas desfavorables tienen menos acceso a recursos, tiempo, espacio y motivación para participar en ejercicio físico de manera regular. Por estas razones, se destaca la importancia de que el Estado garantice el derecho de todos los niños y jóvenes a involucrarse en deportes y actividades físicas en general (Veleda, C. et al., 2009).

En este sentido los gobiernos locales desempeñan un papel fundamental en las políticas que abordan esta cuestión, colaborando tanto con ministerios de Educación para apoyar las iniciativas del sistema educativo fuera del entorno escolar al fortalecer la práctica de educación física y deportiva en las comunidades locales. En este contexto, la Organización Panamericana de la Salud en América Latina y el Caribe resalta la importancia de establecer políticas integrales que promuevan tanto el deporte como la salud, y que trasciendan los límites de la escuela para enfocarse en el trabajo comunitario, con el propósito de crear entornos saludables que presten una atención especial a los jóvenes que no están escolarizados (OPS, 2006).

En este sentido documentos de la Intendencia de Montevideo acerca de la desigualdad de oportunidades en el campo de la educación física en su Programa departamental de Montevideo 2010-2015 ya expresaban que:

Es por ello que debemos seguir avanzando en acciones vinculadas a la iniciación deportiva de desarrollo integral y con perspectiva de género; en profundizar el plan de infraestructura deportiva, sostener los programas de deporte comunitario vinculados a la descentralización y a la población más desfavorecida. El gobierno municipal deberá construir políticas deportivas departamentales, generando acciones en coordinación con todos los actores que sean pertinentes. (Ana Olivera, Diario Oficial N° 28.049, 2010, p.8D)

Asimismo, la visión integral de la actividad física pone el enfoque en el individuo. Esto implica que el objetivo principal de las políticas para promover la actividad física y el deporte debería ser el desarrollo físico, cultural y social de las personas, en lugar de imponer disciplinas físicas específicas únicamente por su valor intrínseco (Veleda C et al., 2009).

Con el impulso de estas políticas educativas que hacen dialogar a la educación física con la comunidad se crea en el 2000 una nueva materia dentro de la formación docente del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) que se denominó Práctica Comunitaria, hoy llamada Práctica Docente II. Esta materia propone:

(...) desde el marco teórico, pretende por un lado, entender a la educación no formal como proceso educativo válido para toda la vida y de acceso a todos los ciudadanos y ciudadanas. Por otro lado, a la comunidad como sujeto, en un proceso activo de desarrollo para su propia transformación. Se propone que el estudiante de Educación Física, reciba formación en y

desde la Educación no formal, articulando los saberes específicos académicos, con las realidades de diversos contextos. Reafirmar la formación del egresado, identificando su perfil entre otras disciplinas. Por otro lado, es imprescindible facilitar y promover el trabajo transdisciplinario, como modalidad de abordaje de la educación integral. (ISEF, 2004, p. 3)

2.7. Antecedentes de estudios empíricos

Tabla 1: Síntesis de antecedentes

Autor	Año	País	Título	Metodología	Hallazgos
Espasandin. A	2003	Uruguay	El docente de Educación Física como profesional de la enseñanza: entre arcos, cestos, redes y pelotas.	Cualitativa	Profesionalización de la educación física.
Torres. N	2018	Uruguay	Modelos y prácticas de evaluación del aprendizaje en la formación de Licenciados en Educación Física de Montevideo : concepciones y representaciones de docentes y percepciones de estudiantes.	Mixta	Formación de Licenciados de Educación Física.
Velázquez. G	2016	Uruguay	Construcción de la identidad docente: resignificación del pasado biográfico en estudiantes de profesorado.	Teoría Fundamentada	Construcción de la identidad docente.
Cabrio. S	2017	Uruguay	Estudiante de magisterio hijo de maestro: Relatos de vida sobre su identidad y herencia docente.	Estudio biográfico	Identidad docente, instrumentos de recolección, entrevista narrativa.
Gonzalez, M; Sanchez, A; Amanda, E.	2017	Argentina	La construcción de la identidad profesional del profesor de educación física durante la formación inicial.	Cualitativa	Construcción de la identidad profesional específicamente en el campo de la educación física.
García, D y Zanatta, M.	2022	México	Conformación de la identidad profesional en estudiantes de educación superior.	Cualitativa	Conformación de la identidad profesional en el nivel inicial de la formación.

Queremos destacar que otras fuentes importantes consultadas fueron las publicaciones del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y la búsqueda de material en las actas de los encuentros de investigación, de allí se destacan los estudios de Enrique Lorenzo “Una nueva agenda para la didáctica de la educación física” en la que el autor aborda los temas que hacen a la enseñanza propia del campo disciplinar, desde una mirada compartida por autores trabajados desde la Universidad ORT.

Los estudios de Sarni (2021), y Noble (2021), por otro lado, “ Educación física, deporte y enseñanza: aportes para su reflexión” en los que se realiza un recorrido histórico por el que ha transitado la educación física en nuestro país.

Otro hallazgo interesante fue el del grupo GPEPI (Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física- Universidad de la República) En este blog varios investigadores publican sus artículos, fue de gran ayuda el trabajo realizado por Rodríguez Raumar (2009) “Educación Física, pedagogías del cuerpo y políticas educativas. Aportes para el debate educativo” En este artículo el autor aborda las implicancias de la educación física como práctica específica en el terreno de lo pedagógico, siendo de gran ayuda por el debate y las interrogantes que propone.

3. METODOLOGÍA

En este capítulo vamos a explicitar las decisiones que durante el proceso de investigación fuimos tomando acerca del diseño metodológico y el enfoque epistemológico. En los párrafos siguientes, justificaremos las decisiones tomadas en lo que refiere a la población de estudio, la muestra, las técnicas utilizadas, los instrumentos elaborados, el plan de análisis de datos, el acceso al trabajo de campo, las consideraciones de validez, confiabilidad y los aspectos éticos que fueron planteados en esta investigación.

3.1. Diseño metodológico

En este punto se pretende enmarcar a esta investigación de acuerdo a las características y peculiaridades del objeto de estudio, se entiende que la elección de una determinada corriente metodológica supone implicancias teóricas, metodológicas, y epistemológicas.

En el caso de esta investigación se propuso la comprensión y caracterización de una situación pedagógica determinada, que es la construcción de la identidad profesional docente con los sentidos y significados que esta implica, incluyendo su carácter subjetivo y contextual.

Por estas razones, y por intentar la mayor concordancia posible con los objetivos anteriormente planteados, se realizó un acercamiento metodológico de corte cualitativo. Como plantea Aravena (2006), el método cualitativo parte desde un acontecimiento real del cual se pretende construir un concepto, no es con una teoría estructurada que el método cualitativo se acerca a lo que se pretende investigar, sino que se aproxima al acontecimiento y al contexto particular en el que ocurre para construir una interpretación comprensiva del fenómeno.

La “(...) metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 19-20).

El estudio de la construcción de la identidad docente en determinados contextos, requiere un análisis de lo social, necesitando para esto ubicarnos en el paradigma de la comprensión y no de la explicación. Nos alineamos al planteo de Kornblit (2007), en el que plantea que en el estudio cualitativo los investigadores conocen a partir de recrear lo que las personas o grupos de personas creen, piensan y sienten. Y entendemos que junto con el conocimiento del contexto es como podremos interpretar el recorte social sobre el que nos enfocaremos.

El enfoque fenomenológico es el que guía esta investigación, el mismo consiste en “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa “es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16). Este estudio indagó buscando comprender cómo se construye la identidad profesional de los docentes de educación física, que trabajan en espacios de educación no formal a través del relato vivencial de los actores implicados.

En el caso de esta investigación se buscó conocer un fenómeno educativo que tiene que ver directamente con los docentes, y con cómo estos construyen su identidad profesional en

determinados escenarios. Se intentó además acercarnos a conocer y comprender sus vivencias, percepciones y significados que otorgan al fenómeno de estudio.

En las últimas décadas, ha surgido una tendencia que desdibuja los límites entre las ciencias sociales y otras disciplinas humanísticas. Esto según varios autores (Kornblit, 2007; Schettini y Cortazzo, 2016; Hubberman, 2005) se debe a una búsqueda de nuevas herramientas y modelos de análisis, en este sentido, se han explorado campos como la lingüística, la semiótica y la hermenéutica, los cuales han enriquecido las metodologías cualitativas. Esto representa avanzar hacia la revalorización de los actores sociales particulares y sus experiencias singulares (Nogueira en Schettini, Cortazzo, 2016).

Las personas con las que tomó contacto esta investigación, relataron cómo construyen su identidad profesional docente, focalizándose especialmente en la particularidad que aporta el contexto de educación no formal en la cual se inscribe la investigación. El texto obtenido en este caso, se convirtió en el objeto de análisis. Queremos destacar por esto, la importancia del lenguaje en este estudio, que nos llevó a adoptar una racionalidad hermenéutica, como menciona Cisterna (2005) implica una forma de investigar que se basa en procesos de interpretación para abordar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento. Desde este enfoque, dependen del rigor del investigador la validez y la confiabilidad del conocimiento. Conocimiento que ya no se concibe con la objetividad positivista que aleja al investigador del objeto de estudio, sino que se considera que la construcción del conocimiento es un proceso subjetivo e intersubjetivo. El investigador diseña la investigación, recopila información, la organiza y le da significado, tanto desde sus propias estructuras conceptuales como desde los hallazgos que surgen durante la investigación. En este proceso hermenéutico las fronteras se fusionan, entre los sentidos del que interpreta y el texto y el que está siendo interpretado, para esto el lenguaje es el elemento central por dos razones fundamentales, por un lado es lo que nos permite construir la realidad a través de relaciones subjetivas y por otro hace a la herramienta de comunicación que facilita la comprensión (Cisterna, 2005).

El lenguaje ocupa un lugar central en este proceso hermenéutico, siendo tanto la manera en que configuramos la realidad mediante interacciones sociales, como el medio que facilita la comprensión entre individuos. La hermenéutica se presenta como la integración de las perspectivas de significado del intérprete y del texto que se está interpretando (Cisterna, 2005).

La búsqueda de significaciones en esta investigación se realizó tomando en cuenta a este lenguaje como expresión de lo social y es desde las expresiones surgidas por los involucrados en la investigación, de donde se partió para reconstruir las significaciones.

Al mismo tiempo, se planteó el desafío de situar estas experiencias en un contexto social más amplio, lo que contribuye a un saber más enriquecedor sobre lo social y la influencia de la educación no formal en la construcción de la identidad profesional individual y colectiva de docentes de educación física.

Esta investigación, combina, en síntesis, ambos enfoques, el hermenéutico y el fenomenológico, la utilización de los mismos busca que se tome en cuenta tanto la comprensión interpretativa de la hermenéutica, como la descripción detallada de las experiencias vividas de la fenomenología.

Es un estudio en el que se analizan los significados subjetivos de las experiencias de un grupo de personas (hermenéutica) y al mismo tiempo que se describen detalladamente esas experiencias tal como son vividas por los participantes (fenomenología). Esta combinación busca enriquecer la comprensión de los fenómenos estudiados desde múltiples perspectivas (Guardián-Fernández, 2007).

3.2. Método Biográfico: ¿historias o relatos de vida?

Con el auge de los métodos cualitativos, en las últimas décadas, se ha renovado el interés de las ciencias sociales en las biografías, narrativas e historias de vida. Esto resalta la importancia del entramado de relaciones entre el individuo y la sociedad, así como entre hechos particulares y explicaciones generales. Este crecimiento del interés acerca de las fuentes orales y narrativas, revaloriza a los actores sociales particulares y a sus experiencias singulares que buscan reconstruir las experiencias individuales que conectan entre sí a grupos y colectivos (Schettini y Cortazzo, 2016).

En este sentido la historia de vida, representa un recurso metodológico para conocer acerca de las identidades, refiriéndose a esto Galindo (1998) afirma que:

“la historia de vida es un valioso recurso metodológico para acercarse a los procesos de conformación de las identidades sociales y culturales; ya que indaga precisamente en las maneras como se construyen los elementos que dan sentido y contenido a la experiencia humana pasada y compartida dentro del grupo social, en su diario existir y lucha para sobrevivir” (Galindo, J., 1998 En Aravena et al., 2006, p. 70)

Nuestra elección metodológica se justifica por las palabras de este autor, entendiendo que la forma de acercarnos a conocer cómo se da la construcción de la identidad profesional de los docentes de educación física es a través de sus relatos. En nuestro caso, la opción será el trabajo con relatos de vida, ya que, por sus características, nos permitirá acercarnos al conocimiento de cómo se construyen los sentidos y significados que conforman la identidad profesional de los docentes.

Las historias de vida son una valiosa fuente de información para los investigadores, ya que permiten conocer y comprender aspectos de la vida de grupos sociales con los que interactuamos durante la investigación. A través de estas historias, se obtiene una visión de los hechos, circunstancias, sentimientos, creencias y percepciones relacionadas con esos eventos. En nuestro caso conocer estos elementos nos acerca a nuestro objeto de estudio.

La memoria individual y colectiva guarda y acumula los eventos más relevantes, y los testimonios no son simples narraciones, sino que también proporcionan información sobre la forma en que las personas perciben y piensan acerca de las cosas, sus preocupaciones, valores y expectativas en torno a las experiencias relatadas (Aravena et al., 2006).

La historia oral, como otras técnicas cualitativas, requieren que el investigador tenga un protocolo definido antes de ingresar al campo. Los objetivos que guíen la investigación deberán estar definidos con claridad. La historia oral implica la participación activa del informante en la reconstrucción del relato, lo que convierte al informante en un colaborador activo en lugar de ser solo el sujeto de la investigación (Aravena et al., 2006).

En la historia de vida, la información principal viene de testimonios personales y autobiográficos, pero también puede incluir elementos de la tradición colectiva. Es crucial que la historia de vida no se limite a recopilar la biografía del individuo, ya que esto constituye solo el punto de partida. Es necesario situar el relato en su contexto social y cultural para comprender la historia del narrador como parte de una narrativa colectiva o de un fenómeno más amplio que va más allá de su experiencia individual. Esto conecta al individuo con las influencias macro-sociales que han dado forma a su vida (Aravena et al., 2006).

Para acercarnos a conocer cómo es la construcción de la identidad profesional de los docentes de educación física en espacios no formales de enseñanza, decidimos utilizar una metodología de enfoque biográfico. Como plantea Pujadas (2011) esto significa colocar a las personas, los docentes en nuestro caso, en un rol protagónico y en este sentido a sus relatos y a su biografía. Bolívar explica la relevancia de este enfoque:

El enfoque biográfico-narrativo, como dimos cuenta en un libro (Bolívar y Fernández, 2001) tras la crisis del positivismo y el giro hermenéutico en ciencias sociales, se ha constituido en una perspectiva específica de investigación con su propia credibilidad, que reclama un modo distintivo dentro del paradigma cualitativo convencional. Acorde con la sensibilidad posmoderna ante el mundo de la vida, lo biográfico-narrativo se ha visto potenciado con las nuevas dimensiones del discurso y el texto en el llamado giro narrativo. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian (como decía Ortega, siguiendo a Dilthey) y dan significado al mundo de la vida mediante el lenguaje (Bolívar, 2014, p. 712).

Los relatos de vida son los instrumentos que guiaron esta investigación. Consideramos que estos relatos son además los que ponen en descubierto tanto a las significaciones de los docentes como a los contextos en los que se desempeñan. Como plantea Vaillant “La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos” (Vaillant, 2007, p.15).

Entendemos entonces que el relato nos aproxima tanto a las significaciones de los propios docentes como a los contextos en los que están inmersos.

Vamos a diferenciar en este punto los conceptos de *relatos de vida* y de *historias de vida*. Si bien ambos términos se usan en la investigación social y educativa, se entienden de manera diferente. Bolívar (2014) señala que la historia de vida propiamente dicha [life history], se caracteriza por la interpretación de la vida del sujeto a lo largo de toda su vida, a modo de un estudio de caso, o sea, un relato triangulado pues se complementa con testimonios de otras personas, documentos, etc., mientras que el relato de vida [life story] es el relato inicial que una persona realiza de su vida. En este caso se transcribe el material recogido sobre un aspecto en la vida del sujeto que este relata, conformando narraciones acotadas que se centran en un aspecto particular de determinada experiencia para lo cual se realizan entrevistas a un grupo particular de sujetos que han pasado por la misma experiencia. (Kornbilt, 2007; Goodson, 2003; Bolívar, 2001). Este último representaría el caso de esta investigación.

Según Sautu (1999) además, al analizar los relatos de vida, se combinan la descripción y la interpretación. La interpretación busca darle sentido a las observaciones regulares, considerando las interpretaciones de los entrevistados sobre sus vidas, así como su contexto social e histórico y los marcos teóricos utilizados.

A través de los relatos de vida, se pueden explorar los significados personales y las narrativas individuales que están vinculados, en este estudio, con la construcción de la identidad profesional de los docentes de educación física y con los escenarios de educación no formal.

Además, los relatos de vida también plantean el desafío de situar los sentidos individuales atribuidos a la experiencia en los contextos sociales en que surgen. Esto implicó analizar cómo las experiencias educativas no formales están relacionadas con estructuras sociales, dinámicas culturales y procesos de identidad colectiva. Al vincular los relatos de vida con el contexto social, los investigadores pueden desarrollar un conocimiento más profundo sobre cómo la educación no formal influye en la construcción de la identidad individual y colectiva de los docentes, así como en la transformación social en general (Goodson, 2004. En Bolívar, 2014).

En el caso de esta investigación se busca conocer cómo construyen la identidad profesional los docentes de educación física que trabajan en centros sociocomunitarios. El caso particular que nos ocupa son dos centros que tienen similares características.

3.3. Técnicas para la recolección de datos

Para la colecta de datos, este estudio implementó entrevistas en profundidad y relevamiento y análisis documental. El objetivo de emplear técnicas cualitativas consiste en obtener información basada en las percepciones, creencias, opiniones, significados y conductas de los individuos involucrados en el estudio. Dada la complejidad inherente a estas técnicas, suele ser necesario utilizar varias de ellas dentro de un mismo proyecto. (Guardián-Fernández, 2007)

Las entrevistas en profundidad fueron diseñadas bajo un formato semi estructurado que se explica a continuación. Ambas entrevistas se realizaron de manera secuenciada, realizando dos entrevistas a cada entrevistado, cada entrevista fue grabada con previa autorización.

Salvo un caso particular, podemos decir que todas las entrevistas realizadas tuvieron un carácter mixto: una de manera virtual y una de manera presencial en sus lugares de trabajo.

Esta investigación se basa en el trabajo con relatos de vida, para esto seleccionamos varias técnicas de recolección de datos que enumeraremos a continuación.

3.3.1. Entrevistas semi-estructuradas

La entrevista cualitativa, como lo afirma Guardián-Fernández (2007) tiene similitudes con una conversación, esta autora plantea que la entrevista cualitativa se encuentra en el límite entre una conversación cotidiana y una entrevista formal. La forma de conducir la entrevista y de generar el *rapport* es fundamental para el logro de relatos significativos y reales. Es una técnica que muchas veces hace imperceptible su importancia y potencialidad. Las personas entrevistadas, “a partir de

relatos personales, construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia”. (Gurdián-Fernández, 2017, p. 197)

Para esta investigación resulta una de las técnicas ideales, ya que nos permite acercarnos a conocer acerca de la identidad de los profesores en un contexto como el de los centros elegidos. El trabajo con entrevistas semi estructuradas o entrevistas enfocadas, responde a que a través de ellas podemos poner el foco de interés en un tema predeterminado, definiendo conceptualmente de antemano las preguntas a realizar y a los sujetos implicados.

En la entrevista semiestructurada o focalizada en este caso para Aravena et al. (2006) implica que:

(...) los diferentes tipos de preguntas, que representan enfoques distintos para hacer explícito el conocimiento implícito, pueden señalar el camino hacia la solución de un problema más amplio de la investigación cualitativa. En general, una meta de las entrevistas semiestructuradas es revelar el conocimiento existente de manera que se pueda expresar en forma de respuestas y, por tanto, hacerse accesible a la interpretación. (Aravena et al., 2006, p. 65)

Entendemos que la entrevista semiestructurada es en este caso una de las técnicas idóneas para dar voz a los profesores involucrados.

3.3.2. Entrevista a expertos en el área

El trabajo con informantes calificados, que en este caso están representados por dos expertos en la temática se consideró fundamental para evitar el sesgo y aumentar la validez de esta investigación.

Con uno de ellos se mantuvo una entrevista no estructurada para conocer más en profundidad la temática, específicamente en lo que refiere a educación física, comunidad y formación docente. Los datos de esta entrevista fueron tomados en cuenta para profundizar el marco teórico y para la conformación de las categorías y subcategorías apriorísticas.

Después de esta entrevista se diseñó la pauta para las entrevistas a los profesores de la muestra, esta pauta a su vez fue testeada por otro experto en el tema de la educación física y la enseñanza no formal. El experto aportó cuestiones referentes a lo social en el rol de estos profesores, que fue incluido en la pauta.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas posteriormente con el consentimiento de los entrevistados.

3.3.3. Entrevistas a profesores de educación física de los centros culturales

Una vez modificada la pauta se testeó con una docente en no ejercicio, con este testeo también surgieron modificaciones, que hicieron que incluyéramos al hablar de educación física (en lo que refiere a su pasado y a su historia personal) la palabra movimiento o experiencias corporales, porque percibimos que al hablar de educación física, las respuestas podían llegar a remitir inconscientemente a experiencias en educación formal.

Cuando estuvo construida y testeada la pauta, se validó con el segundo experto realizaron entrevistas semiestructuradas a seis profesores de educación física, de dos centros culturales diferentes, para poder acceder a sus relatos, se generó un clima de confianza y las entrevistas se realizaron de manera virtual y presencial. Consideramos que las dos instancias de encuentro fueron importantes, tanto para generar un vínculo cordial entre el investigador y el entrevistado, así como también para poder pensar en el objeto de estudio en dos momentos diferentes.

La primera pauta de entrevista abordó la historia pasada del profesor, su infancia y juventud, su vínculo con la educación física y su formación.

La segunda pauta abordó su adultez, su experiencia laboral, su trabajo como profesor de educación física, la percepción de su rol y funciones en el centro cultural, sus percepciones sobre el trabajo en educación no formal y como se percibe a sí mismo como profesor en el centro cultural.

A través de las entrevistas se pretendió generar un acercamiento, por un lado, a la subjetividad de los actores, sus concepciones y percepciones acerca de la de sus motivaciones y sus dificultades a la hora de llevarla a cabo.

3.3.4. Relevamiento y análisis documental

Los documentos son una fuente de información que puede iluminar la información obtenida en entrevistas u en observaciones realizadas acerca de un mismo asunto, facilitando su comprensión y su interpretación posterior. El análisis documental constituye el punto de entrada al dominio o ámbito de investigación que se busca abordar (Aravena et al., 2006).

En nuestra investigación fue importante el relevamiento y análisis de diferentes tipos de documentos públicos: desde documentos online como páginas web institucionales, documentos de llamados docentes por parte de la institución, documentos de informes institucionales presupuestales, documentos de planificación organizacionales, planes de estudio de diferentes universidades de formación docente y planes de materias específicas de los centros de formación. De esta manera pudimos acercarnos, por un lado, al perfil profesional y funcional que solicita la IM, incluyendo la descripción de tareas y roles requeridos. Y por otro lado a lo que ocurre a nivel de la formación docente y como se encuentra en la actualidad esta relación función-formación de los profesores.

Documentos analizados:

- Marcos presupuestales quinquenales IM
- Tomo planificación estratégica 2020-2025
- Directrices Departamentales de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible de Montevideo 2012
- Una mirada a las políticas desarrolladas por el Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo: Informe de Gestión 2010-2015
- Programa Departamental de Montevideo (2010 – 2015)
- Páginas web institucionales de cada centro IM

- Oferta formativa de cada centro
- Llamados docentes para la provisión de cargos con sus perfiles y funciones.
- Llamado 582 (2009)
- Llamado 1437 (2022)
- Llamado 1137 (2017)
- Llamado 1501 (2023)
- Llamado 1227 (2018)
- Planes de estudio de ISEF
- Diseño curricular Plan 1981
- Diseño curricular Plan 1992
- Diseño curricular 2004
- Plan de estudios 2017
- Programa de Práctica II (ISEF)
- Práctica Profesional II Comunitaria 2017
- Práctica docente II 2004
- Planes de estudio IUACJ
- Plan de estudios 2012
- Plan de estudios 2022

Todos los documentos son información pública dispuesta en páginas web institucionales, aparecen reseñados en este estudio y forman parte de los anexos complementarios de la investigación.

En este sentido podemos decir que los informes, planificaciones y marcos presupuestales de la IM nos ayudaron a entender el contexto político bajo el que surgen los centros culturales en el que trabajan hoy los profesores. Las políticas bajo las cuales se crean y trabajan los centros culturales del universo de esta investigación.

Los llamados realizados por la IM para cubrir los cargos de profesores resultaron fundamentales para poder contrastar los roles y tareas descriptos por la institución y los que los profesores relatan que desempeñan.

El análisis de los planes de estudios que atravesaron los diferentes profesores fue de gran ayuda también para comprender la etapa de su formación, en esos planes se puso el énfasis en los diferentes tipos de prácticas docentes (pre profesionales) transitadas y en materias y docentes que aparecen como significativos para los profesores entrevistados a lo largo de sus relatos.

3.4. Diseño de los instrumentos de recolección de datos

Desde la perspectiva metodológica que venimos desarrollando en los párrafos anteriores, utilizando los relatos de vida y un marco cualitativo para esta investigación, el paso siguiente fue estructurar y optar por el diseño de instrumentos a utilizar, en este sentido surge como propuesta heurística y siguiendo la línea de este estudio el uso de instrumentos conceptuales denominados por Cisterna (2005) como “premisas”, “supuestos” y “ejes temáticos”.

Como plantea el autor antes mencionado, es el investigador quien atribuye significado a los resultados de su investigación, por esto, es fundamental considerar la elaboración y la diferenciación de temas a partir de los cuales se recopila y organiza la información.

Para lograr esto, es importante distinguir entre categorías, que representan un tema en sí mismo, y subcategorías, que detallan dicho tema en aspectos específicos. Estas categorías y subcategorías pueden ser predefinidas, apriorísticas, es decir, establecidas antes del proceso de recopilación de información, o emergentes, que surgen a partir de la identificación de patrones significativos durante la investigación misma.

En el caso de esta investigación se construyó el siguiente cuadro que explicita las categorías y subcategorías bajo las cuales se desarrolla esta investigación.

Tabla 2: Construcción de categorías y sub categorías apriorísticas

Ámbito Temático	Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Sub Categorías
Identidad docente	¿Cómo construyen su identidad profesional los docentes de educación física en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada?	¿Cómo fue su trayectoria formativa y laboral hasta su función actual y en qué medida la misma influyó o no en su práctica profesional?	Conocer y comprender cómo se construye la identidad profesional de los profesores de educación física en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada.	Reconocer cómo fue su trayectoria como profesores y en qué medida influyó, o no, en su práctica profesional.	Identidad	Identidad (biografía) Relación con la educación física en su infancia y juventud.
		¿Cuáles de los ejes de su formación inicial y de su formación continua como profesores de educación física son los que desarrollan en su ejercicio profesional?				Identidad profesional Decisión de ser docente.
		¿Cómo perciben a la educación física como campo disciplinar en los centros culturales sociocomunitarios?				Identidad profesional docente.
		¿Qué prácticas pedagógicas identifican como características de los centros culturales sociocomunitarios y cuales como propias de su propia práctica profesional en los mismos?		Identificar ejes de su formación inicial como docentes / licenciados en educación física que desarrollan en su ejercicio profesional.	Campo disciplinar	Trayectoria Laboral.
		¿Qué aspectos del quehacer profesional identifican especialmente como constitutivos de su identidad profesional como docentes de educación física en centros culturales sociocomunitarios?				Formación inicial y continua.
		¿Qué aspectos del quehacer profesional identifican especialmente como constitutivos de su identidad profesional como docentes de educación física en centros culturales sociocomunitarios?		Identificar y describir las prácticas pedagógicas que constituyen su quehacer profesional cotidiano en el centro, especialmente aquellas que se identifican como constitutivas de su identidad profesional.	Desarrollo profesional docente	Ser docente de estos centros.
						Escenario laboral actual.

Nota. Fuente Cisterna (2005)

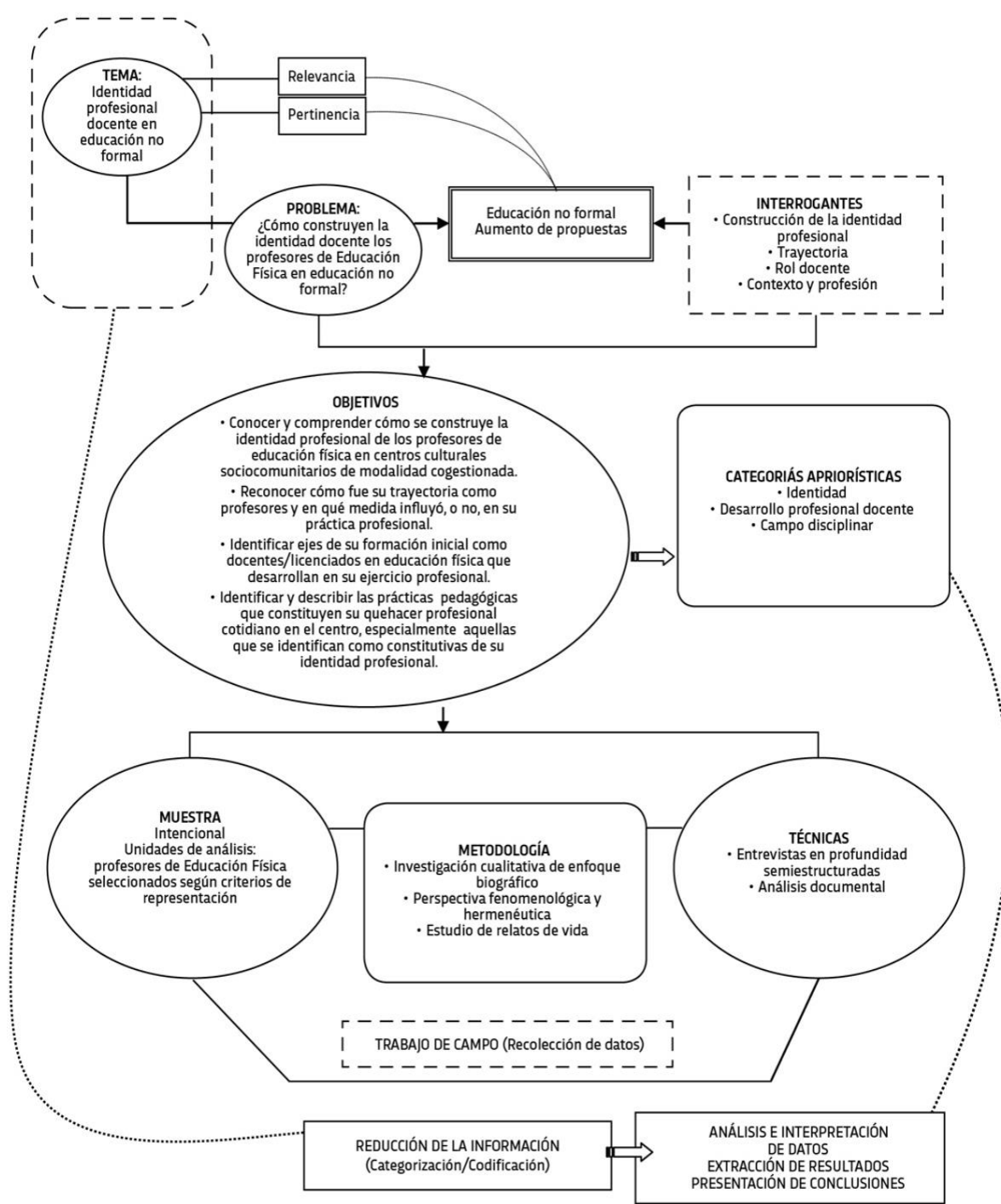


Figura 2: Diseño de la investigación

Fuente : adaptado de: López (2015, p20)

3.5. Validación de los instrumentos de recolección de datos

Con la intención de aumentar la validez de esta investigación, se recurrió por un lado a la entrevista y la validación de la pauta por medio de dos expertos en la temática y por otro lado al testeo de la pauta con un docente en no ejercicio.

La entrevista al experto en el campo de la educación física comunitaria en Uruguay, fue la primera en realizarse ya que nos brindó insumos para considerar el relevamiento de datos a los profesores. Nos acercó también a referentes teóricos acerca de la temática referida a la concepción de comunidad y como se considera en la actualidad la relación entre la educación física y la comunidad.

Estos autores pasaron a enriquecer el marco teórico otorgando más solidez a la investigación. El experto entrevistado dirige actualmente la cátedra de Educación Física y Comunidad en UDELAR. La entrevista realizada ocurrió de manera presencial en su lugar de trabajo.

Una vez construida la pauta fue testada por otro experto perteneciente al departamento de Educación Física y Deporte de UDELAR, experto con múltiples investigaciones en el campo de la educación física en entornos no formales de enseñanza. Este docente realizó aportes que modificaron y ampliaron la pauta original como se muestra en el siguiente cuadro. Después de sus aportes se modificaron preguntas relativas a la experiencia de la práctica docente en la formación y se amplió la pauta a integrar aspectos sociales del rol tomando en cuenta el contexto de los centros culturales dónde trabajan los profesores.

Preguntas iniciales	Cambios realizados
¿Cómo definiría los roles desempeñados en las prácticas en su formación inicial? ¿Nota diferencia entre el inicio y la finalización de la práctica?	¿En qué aspectos siente que la experiencia de la práctica docente fue transformadora para usted?
Aspecto pedagógico	Aspecto pedagógico + social

Una vez modificada esta pauta se testeó con un docente en no ejercicio, dando lugar a nuevas modificaciones como vemos en el cuadro que sigue. Notamos que al hablar de educación física solo se hacía referencia a lo escolar por lo que modificamos la pregunta para que abarcara otros aspectos de la vida de los profesores. Aspectos que refieren indirectamente a lo social también como indicó el experto en el cuadro anterior.

Preguntas iniciales	Cambios realizados
¿Cómo fue su relación con la educación física en su infancia y juventud?	¿Cómo fue su relación con la educación física y el movimiento corporal en su infancia y juventud?

La utilización de varias técnicas para recolectar datos y su triangulación fue otra de las vías por las que se buscó darle validez a la investigación.

Finalmente se construyó la siguiente pauta que ofició de guía para las entrevistas a los profesores.

Tabla 3: Pautas para entrevistas

	Categorías	Subcategorías	Autores	Objetivos	Guía para pauta de entrevistas	
Construcción de la identidad profesional docente	Identidad	Identidad	Iñiguez (2001) Day (2014) Vaillant (2008) Marcelo (2011)	Reconocer cómo fue su trayectoria como profesores y en qué medida influyó, o no, en su práctica profesional.	Relación con la educación física. Relación con la educación física en su infancia y juventud. Experiencias relacionadas a la educación formal, a la no formal.	
		Identidad Profesional	Avalos y Sotomayor (2012) Dubar (1991)	Reconocer cómo fue su trayectoria como profesores y en qué medida influyó, o no, en su práctica profesional.	Inicio de la educación física como una posible profesión.	
		Identidad profesional docente	Vaillant (2007) Marcelo(2009) Huberman (1989)	Reconocer cómo fue su trayectoria como profesores y en qué medida influyó, o no, en su práctica profesional.	Decisión de ser docente.	
	La palabra "PROFE"					
	Campo disciplinar	Formación inicial	Sarni (2021) Rettich (2011) Noble (2020)	Identificar cuáles de los ejes de su formación inicial son los que desarrollan en su ejercicio profesional.	Aspectos de la formación inicial con los que se siente más cómodo en el centro.	
		Formación continua	Rodriguez (2017) Bratch (1997) Veleda et al. (2016) Dogliotti (2015) Pérez (2017)	Identificar cuáles de los ejes de su formación continua son los que desarrollan en su ejercicio profesional.	Aspectos de la formación continua que colabora con su rol actual.	
	Desarrollo profesional docente	Experiencia laboral	Goodson (2003) Bolívar Botía (2004) Miles y Huberman (2000)	Identificar y describir las prácticas pedagógicas que constituyen su quehacer profesional cotidiano en el centro, especialmente aquellas que se identifican como constitutivas de su identidad profesional.	Acerca de los diferentes lugares en los que se ha desempeñado como docente.	
		Escenario laboral actual	Muñoz (2013) Sirvent (2008)	Identificar y describir las prácticas pedagógicas que constituyen su quehacer profesional cotidiano en el centro, especialmente aquellas que se identifican como constitutivas de su identidad profesional.	Describir una actividad que identifique como buena práctica en el centro.	

Las pautas de entrevista fueron diseñadas, validadas por un experto y posteriormente testeadas por un docente en no ejercicio. Se llevaron adelante en dos momentos diferentes, teniendo en cuenta al entrevistado como narrador de su historia (Cornejo, 2008). Esto implica la necesidad de desarrollar un proceso de reflexión mediante la narración, el cual requiere un tiempo mínimo y demanda múltiples encuentros para profundizar en estas reflexiones.

Se realizaron dos entrevistas a cada profesor, en las que se abordaron diferentes momentos de sus vidas. En la entrevista 1, se generó un clima de confianza y se abordó su infancia y juventud en relación a la educación física. En la entrevista 2 se partió de su trayectoria profesional y su trabajo en el centro.

Tabla 4: Entrevista 1 - instancia 1

Entrevista 1	Notas biográficas – experiencia con la educación física y formación inicial	
Biografía	Su biografía y experiencia con la educación física	Su relación con la experiencia del movimiento corporal y la educación física a lo largo de su infancia y juventud. Su reconocimiento de aspectos vinculados a la educación física, el deporte o las prácticas corporales como parte de su ser.
	Su formación	Aspectos de su formación básica que posibilitaron mayor comprensión del rol del profesional de la educación física. Referentes o situaciones que lo marcaron. Su formación inicial como profesor o Licenciado en educación física. Dimensiones de la formación teórica que considera referenciales La práctica pre profesional en educación física: - Práctica en ámbitos educativos formales. - Práctica en ámbitos socio comunitarios y su percepción del rol en esos ámbitos. - Definir los roles desempeñados en las prácticas de formación inicial. Sentirse parte de una comunidad de pares y la percepción identitaria. Su percepción del rol a desempeñar como profesional a la salida de la formación inicial.

Tabla 5: Entrevista 2 - Instancia 2

Entrevista 2	Su trayectoria profesional laboral Su trabajo en educación no formal y en el centro cultural - IDENTIDAD	
Trayectoria laboral y profesional en educación física	Trayectoria laboral en distintos roles, funciones o ámbitos	Desempeño de otros roles laborales o funciones no docentes o en otros ámbitos fuera de IM.
	Trayectoria laboral en educación física	Desempeño laboral como profesor en ámbitos educativos formales. Rol desempeñado – funciones – tareas.
Experiencia en educación no formal	Experiencia en educación física en el ámbito no formal	¿Qué experiencias de trabajo en educación no formal ha desarrollado? ¿Cuál era su rol allí? Público con el que ha trabajado.
Trabajo en el centro cultural	Su trabajo en el centro cultural	¿Cuál es su rol como profesor de educación física? Público con el que trabaja. ¿Cuál o cómo vivencia su rol pedagógico y rol social? ¿Se diferencian o se integran? ¿Actividades que más le gratifican? ¿Qué significa para usted la palabra “profe”.?

3.6. Población de estudio

El universo de análisis representa al total del conjunto del que se pretende extraer información, en nuestro caso el universo de análisis está conformado por 14 profesores de educación física que trabajan en dos centros culturales sociocomunitarios de Montevideo dependientes de la Intendencia de Montevideo (IM). Ambos centros dependen directamente del Departamento de Cultura de la IM y específicamente de la Secretaría de Descentralización Cultural.

3.6.1. Los centros culturales de modalidad cogestionada

Dado que los profesores de educación física de este estudio desempeñan su actividad en estos centros, entendemos relevante realizar una descripción de sus principales características y sus actividades. Denominaremos a estos centros como Centro A y Centro B.

Como menciona Aravena et al. (2006) en la investigación cualitativa el estudio del contexto en el que ocurren los acontecimientos y las diferentes conductas permite comprenderlos. Por esto las entidades como en este caso los centros culturales sociocomunitarios A y B representan globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad.

Justificamos también esta decisión en el planteo de Aravena et al. (2006) cuando refiriéndose al contexto señala su importancia para la comprensión situada de los fenómenos y datos que dan:

(...) lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte. La investigación cualitativa se basa en el supuesto de que cualquiera sea el ámbito donde los datos sean recolectados, el investigador solamente podrá entender los acontecimientos si los sitúa en un contexto social e históricamente amplio. (Aravena et al., 2006, p. 41)

Comenzaremos entonces, por contextualizar el surgimiento de ambos centros. Los centros comparten como una de sus principales características que son el resultado de iniciativas comunitarias que fueron apoyadas por políticas públicas, en ambos casos se busca mejorar las condiciones de vida de las personas que viven en los barrios en los que se encuentran.

Estas políticas públicas tienen su origen en la ley N 19272 "Ley de descentralización y participación ciudadana". Ley 19272 (2014) Esta Ley produjo cambios en la estructura organizativa del Estado y dio origen a los terceros niveles de gobierno. Dentro de su redacción se define que la función de la descentralización consiste en democratizar el estado, como se afirma a continuación:

(...) democratizar el Estado, desarrollando la participación de entidades y ciudadanos organizados, atribuyéndoles representación y asegurándoles medios de acción. Es un camino hacia la distribución del poder, pero también hacia la posibilidad de construcción de poder por parte de los ciudadanos y las ciudadanas transfiriendo parte de la autoridad y manejo de los recursos humanos, materiales y financieros hacia los municipios, habilitando espacios que los

vecinos y vecinas se dan para aportar y construir poderes Ley de Descentralización y Participación Ciudadana. (2014) Ley N°19272.

En el caso de este estudio los centros A y B dependen en cuanto a su organigrama del departamento de Cultura de la IM y directamente de la Secretaría de Descentralización Cultural. El departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo define a su principal cometido como:

El Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo debe atender a la cultura como apropiación de conocimiento, que está asociada a criterios educativos, su vinculación con la enseñanza, el desarrollo de las capacidades de innovar y crear. En este sentido aplican nuestras bibliotecas, escuelas de formación artística (teatro y música) o técnica (jardinería), museos, planetario, botánico, zoo, etc. Pero también cabe entender el estímulo que debe recibir todo ciudadano a desarrollar su capacidad lúdica a través de experiencias que deben desplegarse en todo el territorio y que no se justifican ni se transmiten por los caminos de la enseñanza formal o académica. Por eso alentamos programas como Esquinas y sus variadas formas de trabajo. (IM, 2015, p. 6)

Estos centros culturales sociocomunitarios representan como dice el texto anteriormente citado una oportunidad educativa de llegar a ciudadanos a través de propuestas lúdicas que de otras formas no sería posible.

En el año 2010 y posteriormente en el 2020 la Intendencia de Montevideo crea a los centros A y B, son dos centros de similares características en dos zonas periféricas de la ciudad. Los centros tienen como principal objetivo fomentar la participación comunitaria a través del acceso a la salud, la cultura, las prácticas corporales y el deporte.

Ambos centros cuentan con numerosos talleres (la palabra "talleres" se utiliza para denominar a la oferta educativa en los centros), tanto culturales como deportivos y recreativos. Una característica que llama la atención en estos centros es que más de la mitad de la nómina de funcionarios que trabajan en los mismos, son profesores de educación física. Esta es una de las razones por la que esta investigación los elige.

La IM define el objetivo principal de los centros como:

(...) promover, desarrollar y articular, desde un proyecto educativo, integral e inclusivo, programas, y actividades disfrutables, que favorezcan el acceso a la salud, la cultura y el deporte de los hombres y mujeres de todas las edades (..) como medios de transformación individual y colectiva para el desarrollo de la participación comunitaria, la calidad de vida, la promoción de derechos, y la equidad social. (Ana Olivera, 2010, pp.60-61)

La modalidad de gestión compartida que tienen ambos centros, significa que son gestionados conjuntamente por representantes de la Intendencia de Montevideo (dependientes del Departamento de Cultura) y referentes vecinales. Esta cogestión, en ambos centros, es el órgano máximo de decisión. Está integrada por cuatro técnicos de la Intendencia (en el centro A, de los 3 técnicos, 2 son docentes de educación física, en el centro B, de los 3 técnicos, 1 es docente de educación física), el coordinador de gestión y las personas responsables de cada una de las áreas (Salud, Cultura y

Deporte o Prácticas Corporales) más tres vecinos/as electos por la comunidad organizada, también por cada una de las tres áreas .

Cada uno de los centros define de manera diferente el área de educación física, para el centro A es denominada “deporte” mientras que para el centro B se habla de “prácticas corporales”. Esta característica puede responder a la época en la que se crearon los centros y a cómo fue su proceso de conformación. El centro A es más antiguo y tiene en su historia una tradición deportiva, el centro B que se crea más recientemente y tuvo en su gestación a unidades de Udelar del programa de extensión de ISEF involucrados en esta denominación.

Los centros sociocomunitarios A y B comparten además que ambos se encuentran ubicados en la periferia de la ciudad, ubicados en zonas de difícil acceso a nivel de transporte público y servicios. Están rodeados de complejos de viviendas y asentamientos que pertenecen a familias de nivel socioeconómico medio bajo y bajo.

En el caso del centro A fue a partir del 2010 que comenzó a trabajar de manera cogestionada con el gobierno municipal, pero el centro en sí se sostenía por la comunidad desde hace más de 60 años. Este centro surge en el marco de la regularización de tres asentamientos de la zona.

Diferente es el caso del Centro B, este se crea a partir de la experiencia del Centro A, se origina en el 2020 y si bien la comunidad ya estaba presente en la zona era con propuestas independientes que se nucleaban en el nuevo centro inaugurado en 2020.

Son centros de gran envergadura a nivel edilicio por lo que albergan a varias instituciones de la zona. Mantienen una oferta variada de clases, actividades y cursos para todas las edades y que tienen que ver con la salud, la cultura, el deporte y las prácticas corporales.

3.6.2. El centro A

Cuenta con una superficie de 10.700 metros cuadrados que incluyen: un gimnasio cerrado y polifuncional, vestuarios, policlínica, salón comunal y teatro para 500 personas, anfiteatro para 100 personas, cancha de fútbol, parque abierto de 4.200 metros cuadrados y equipamientos comunitarios saludables.

Estas instalaciones hacen que sea uno de los espacios más amplios de la zona, por lo que es utilizado para variadas actividades de centros educativos y organizaciones cercanas.

Cuenta con 15 funcionarios municipales de los cuales 9 son profesores de educación física.

3.6.3. El Centro B

Cuenta con 2.650 metros edificadas techadas y 1.390 metros de obra exterior. Tiene dos canchas interiores para actividades corporales y deportivas, cinco salones para actividades artístico culturales (danza, teatro, música, plástica), sala multimedia y sala para actividades teóricas y conferencias. Dentro del centro también se ubica una policlínica.

Tiene 10 funcionarios municipales de los cuales 5 son profesores de educación física. Además de los funcionarios municipales cada centro mantiene convenios con diferentes instituciones y programas integrando así a varios recursos humanos y materiales que provienen de otros organismos.

3.6.4. Población de profesores de Educación Física por centro

Tabla 6: Cantidad de funcionarios por centro

Funcionarios	Centro A	Centro B
Profesores de Educación Física	9	5
Otros funcionarios	6	5
Total funcionarios por centro	15	10

Cuando hablamos de funcionarios nos referimos a funcionarios de la Intendencia Municipal de Montevideo, entre ellos hay trabajadores sociales, psicólogos, maestros, administrativos, que se desempeñan en estos centros.

3.7. Muestra de la población de profesores de educación física

En nuestro caso la muestra fue intencional, y para su elaboración se identificaron aquellos docentes que reunían algunas características en las que el universo podía estar representado.

Como plantea Mejias Navarrete (2000), la muestra cualitativa consiste en una selección de individuos o elementos de una población específica que se eligen siguiendo criterios socioestructurales y se someten a investigación científica en el ámbito de las ciencias sociales con el fin de obtener resultados que sean representativos y válidos para el conjunto total.

El autor agrega a esto que si bien la muestra constituye una fracción del conjunto total, no abarca la totalidad del universo en cuestión. La forma de conformarse es a través de un proceso particular que asegura su rigor; el método de selección de las unidades del universo que compondrán la muestra se basa en el principio de representación socioestructural, donde cada miembro elegido representa un nivel específico que ocupa en la estructura social del objeto de estudio (Mejias Navarrete, 2000).

En nuestra investigación, hemos optado por utilizar una muestra no probabilística de manera intencional. El propósito de esta elección es obtener resultados que sean extrapolables al conjunto del universo de estudio, manteniendo siempre la cautela de asegurar la representatividad socioestructural. El concepto de representatividad se vuelve fundamental en este contexto, ya que significa que la muestra cualitativa debe reflejar de manera precisa las características esenciales del universo estudiado. En otras palabras, la muestra debe ser un reflejo del universo, lo que implica que debe permitir el estudio, la descripción y la explicación adecuada del objeto de investigación.

El concepto de representatividad se centra en aspectos estructurales, lo que implica que en la muestra cualitativa deben estar presentes las relaciones que configuran la estructura social del objeto de estudio. Cada unidad seleccionada debe expresar la posición diferencial que ocupa en esta estructura social particular, y en conjunto, estas unidades deben ser capaces de reproducir tanto las

características como las dinámicas sociales relevantes del objeto de estudio. Para lograr esto, es esencial comprender en profundidad las relaciones sociales pertinentes, siguiendo la metodología propuesta por Bertaux y Bertaux-Wiarne (1993, p. 249), tal como lo sugiere Mejias Navarrete (2000).

En investigaciones cualitativas, la representatividad se logra al entender en profundidad la naturaleza del objeto social y las características de sus relaciones sociales. La muestra busca abarcar la diversidad de estas relaciones, lo que se llama heterogeneidad estructural. Para Valles (1999) se consideran tres ejes: el socioeconómico, el espacial y el temporal. La muestra se organiza teniendo en cuenta ocupación, clases sociales, ubicación geográfica y marcos temporales. El objetivo principal de la muestra cualitativa es profundizar en el conocimiento de la realidad estudiada.

3.7.1. Criterios de selección de la muestra

En nuestro estudio y teniendo en cuenta lo descrito en los párrafos anteriores para la elaboración de la muestra, se pensó en aspectos estructurales que atravesaban a los profesores de estos centros. Estos aspectos estructurales de interés podemos definirlos como la edad, el género, la antigüedad, el plan de estudios cursado en la formación, la carga horaria en el centro y el tener otras carreras cursadas. Los aspectos considerados se detallan a continuación.

La edad, se trabajó en base a tres franjas etarias de 20 a 30 años de 31 a 40 años y de 51 a 60 años.

Tabla 7: Edades de los profesores por centro

Profesores de educación física según edades por centro				
	Centro A		Centro B	
	f	%	f	%
20 a 30 años	0	0	0	0
31 a 40 años	2	22,2	0	0
41 a 50 años	5	55,5	3	60
51 a 60 años	2	22,2	2	40
Total	9	100	5	100

Como se observa tanto en el centro A como en el B la mayoría de las personas están en la banda de 41 a 50 años. De 20 a 30: 0, 31 a 40: 2 (12,5%), 41 a 50: 8 (50%), 51 a 60: 4 (25%)

El sexo nos parece importante en este punto detenernos a mencionar que hay una clara mayoría de profesores varones, lo que despierta la interrogante de por qué se da esto. En el centro B como lo muestra la tabla todos los profesores son varones.

Tabla 8: Sexo de los profesores por centro

Profesores de educación física según sexo por centro				
	Centro A		Centro B	
	f	%	f	%
Femenino	3	33.3	0	0
Masculino	6	66.6	5	100
Total	9	100	5	100

Dentro de la formación se consideró el año ingreso a formación docente ya que como se analizará previamente la formación de los profesores de educación física ha variado sustancialmente a lo largo de los años, variando no solo en los marcos institucionales en los que se desarrolla, sino en los marcos curriculares y titulaciones de egreso. Este dato nos pareció clave para conocer la formación de la que proviene este docente, como se analizará cuál fue el plan de estudios que cursó y conocer en qué medida esto influyó o no en la construcción de su identidad como docente

Tabla 9 - El ingreso a formación docente

Profesores de educación física según ingreso a formación docente				
	Centro A		Centro B	
	f	%	f	%
1980 -1990	1	11,1	0	0
1991 - 2000	5	55,5	4	80
2001 - 2010	3	33,3	1	20
2011 - 2020	0	0	0	0
Total	9	100	5	100

Ejercicio laboral en otros centros y cargos. Analizamos si ocupan además del cargo en el centro, otros cargos, esto nos permitirá establecer puntos de comparación con otros escenarios laborales de los profesores.

La carga horaria semanal que tiene en el centro nos parece relevante para el objeto de estudio que el docente permanezca determinada cantidad de tiempo en el centro, no es lo mismo a que vaya solo un día a la semana o unas horas etc.

Si tiene otra formación específica, la trayectoria educativa de los profesores resulta interesante para poder ver en qué medida está influyendo en su identidad como docente y de qué manera lo hace.

El tiempo que hace que está en el centro, la antigüedad en el lugar, no es lo mismo un docente que llegó hace unos meses a alguien que trabaja hace muchos años en el lugar, lo que puede conocer e influir en su labor profesional.

De esta forma se configura una matriz con los datos de cada profesor de educación física que se desempeña en cada centro con la finalidad de establecer una muestra que resulte representativa de la población considerando la heterogeneidad estructural relevada expresada en las dimensiones que entendemos relevante considerar para este estudio

Tabla 10: Datos del centro A

Docente	Sexo	Edad	Ingreso a Formación Docente (ISEF-IUACJ)	Otros cargos en los que trabaja por fuera del centro	Carga horaria semanal en el centro	Otras carreras cursadas	Antigüedad en el cargo actual
CA1	M	47	1996	Guardavidas	20 h	Guardavidas	3 años Ingreso a la IMM 1998
CA2	M	44	2000	CEIP	20 h	No	9 años
CA3	M	41	2005	No	20 h	No	3 años
CA4	F	31	2012	No	20 h	No	2 años
CA5	M	52	1992	UTU	30 h	No	9 años
CA6	M	52	1989	CEIP	20 h	No	8 años
CA7	F	39	2002	CEIP	30 h	Sociología	7 años
CA8	F	46	1996	ISEF	20 h	No	1 año
CA9	M	50	1992	No	40 h	Guardavidas	9 años

Tabla 11: Datos del centro B

Docente	Sexo	Edad	Ingreso a Formación Docente (ISEF-IUACJ)	Otros cargos en los que trabaja por fuera del centro	Carga horaria semanal en el centro	Otras carreras cursadas	Antigüedad en el cargo actual
CB1	M	47	1999	Guardavidas	20 h	Guardavidas	3 años
CB2	M	53	1992	Guardavidas	20 h	Guardavidas Humanidades	3 años
CB3	M	48	1998	Guardavidas	20 h	Guardavidas	3 años
CB4	M	51	1992	Guardavidas	20 h	Guardavidas	3 años
CB5	M	42	2002	No	20 h	No	1 año

3.7.2. Muestra final de profesores educación física de los centros A y B

La muestra, siguiendo con los criterios arriba mencionados quedó conformada por seis profesores en total, dos profesores pertenecientes al centro B y cuatro profesores pertenecientes al centro A.

Se realizaron dos entrevistas por informante que sucedieron en dos momentos diferentes y abordaron contenidos de los relatos de vida de distintos momentos.

Tabla 12: Muestra final

Muestra final de seis profesores de los centros A y B							
Docente	Sexo	Edad	Ingreso a Formación Docente (ISEF-IUACJ)	Otros cargos en los que trabaja por fuera del centro	Carga horaria semanal en el centro	Otras carreras cursadas	Antigüedad en el cargo actual
P1	M	53	1992	Guardavidas	20 h	Guardavidas Humanidades	3 años
P2	M	48	1998	Guardavidas	20 h	Guardavidas	3 años
P3	F	31	2012	No	20 h	No	2 años
P4	M	44	2000	CEIP	20 h	No	9 años
P5	M	52	1992	UTU	30 h	No	9 años
P6	M	41	2005	No	20 h	No	3 años

3.8. Acceso al campo de investigación

El acceso al campo se realizó mediante un contacto directo con los directores de los centros, en una primer instancia vía correo electrónico en el que se explicó el tema y las características de la investigación, en una segunda instancia de manera presencial para evacuar dudas y solicitar datos acerca de la conformación de los funcionarios en el centro. En los Anexos 1 y 2 aparecen los correos y las notas enviadas a los directores de los centros.

A los directores de los centros se les envió un formulario de google vía correo electrónico, este formulario pedía algunos datos que eran relevantes para la conformación de la muestra de esta investigación. Véase Anexo 3.

No todos los profesores respondieron a este formulario, por lo que se los contactó nuevamente, esta vez sí directamente a cada profesor, vía mail en una segunda oportunidad para poder conformar la muestra con los datos de todos los profesores que trabajan en los centros. La directora del centro B brindó esa información como se puede ver en el anexo 4.

Siguiendo estos pasos se pudieron obtener los datos solicitados y finalmente conformar la muestra contando con su explícita voluntad de participación.

Con los sujetos que finalmente conformaron la muestra, nos parece importante aclarar que las entrevistas se desarrollaron en una modalidad mixta, esto es que el diseño de las dos entrevistas a realizar a cada profesor participante incluyó realizar una de manera presencial y otra virtual, lo cual se cumplió, con excepción de uno de los docentes que se encontraba de licencia médica por lo que las

dos instancias, con ese docente, fueron virtuales. Las entrevistas presenciales se desarrollaron en los lugares de trabajo de los profesores.

Las entrevistas fueron pensadas para realizarse en forma espaciada en el tiempo, primero se realizó la primer entrevista conociendo a los profesores y estableciendo un vínculo cordial con ellos, se desgravó el material de la primer entrevista de los 6 profesores que conformaron finalmente la muestra y se realizó la segunda entrevista dejando entre la primera y segunda instancia un lapso de tiempo de entre 15 y 20 días.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de un mínimo de 40 y un máximo de 120 minutos.

3.9. Estrategias de análisis cualitativo de los datos

El proceso de análisis cualitativo que se realizó en el marco de esta investigación fue un abordaje complementario, por un lado se crearon categorías apriorísticas, una codificación de categorías iniciales que tuvieron su origen en el marco conceptual, en las preguntas de investigación, y en las dimensiones consideradas.

Por otro lado se optó también por atender a lo emergente del discurso de los profesores, mediante un abordaje inductivo, empleando una codificación abierta y códigos in vivo, expresiones que están en uso, en los discursos de los entrevistados.

Entendemos que el código le da al investigador una visión condensada, abstracta y abarcativa que interpreta los datos relacionados (Guardián-Fernandez, 2007).

Fué de gran utilidad las “tácticas” planteadas por Miles y Huberman (2000) para ordenar el proceso de análisis. Estas “tácticas” van desde señalar patrones y temas hasta la construcción de una cadena lógica de evidencias, pasando por la clasificación conjunta por grupos conceptuales, la elaboración de contrastes y comparaciones, y la inclusión de particulares dentro de lo general, entre otras. Estas estrategias ayudaron a obtener un entendimiento coherente y profundo de los datos cualitativos.

Siguiendo a estos autores las entrevistas fueron grabadas y desgrabadas, lo que permitió realizar un análisis global preliminar antes de pasar a la segunda ronda de entrevistas. Durante esta fase, se llevó a cabo una segunda lectura de las entrevistas para identificar patrones y temas emergentes. Se realizaron desagregaciones y reagrupaciones por temáticas y subtemáticas, así como la formulación de categorías mediante el uso de códigos.

La categorización y codificación resultaron esenciales para establecer unidades de información significativas. Estas unidades temáticas se asociaron con categorías y se representaron mediante códigos. Se puso énfasis en que las categorías sean objetivas y pertinentes para garantizar su relevancia en función de los objetivos de la investigación.

Los relatos de vida proporcionan, por otro lado, una narración espontánea y libre, que permite reconstruir el sistema cultural que origina la producción de los discursos y los aspectos más profundos de las personas. La metodología de investigación de relatos de vida se dividió así en cuatro etapas: preparativos, producción de datos, análisis de datos y presentación de datos (Mejía Navarrete, 2011).

El objetivo principal del análisis fue describir la realidad estudiada con rigurosidad en el proceso de análisis y en la interpretación de los datos obtenidos.

3.10. Triangulación

Con el propósito de alcanzar los resultados de la investigación, se llevó a cabo un proceso de cruzamiento de información mediante la triangulación de datos, unificando el análisis de datos provenientes de distintos enfoques con los aportes proporcionados por el marco teórico de referencia y con el análisis de documentos de la IM y de los centros de formación de los profesores.

Aravena et al. (2006) identifica varias formas en las que se triangula la información, la empleada en este estudio es la triangulación de datos, que consiste en poner en diálogo datos provenientes de diversas fuentes. Resultó importante en este caso el cotejar los relatos obtenidos de los profesores entre sí mismos y con los documentos sometidos a análisis. De esta triangulación surgieron hallazgos que se vinculan a la construcción de la identidad de los profesores y con las particularidades del contexto.

Entendemos al proceso de triangulación hermenéutica como

la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información. (Cisterna, 2005, p. 68)

En una investigación se pueden realizar varias "triangulaciones" como plantea Guardián-Fernández (2007) buscando mejorar los resultados. Entre los tipos de triangulación que la autora destaca, en nuestra investigación identificamos la triangulación de técnicas, con la colecta de datos, la triangulación de fuentes, que incluyó a informantes expertos en la temática y la triangulación de datos, provenientes de diferentes fuentes y técnicas.

3.11. Ética, rigor e implicancia del investigador con el objeto de estudio.

En cuanto al sesgo queremos afirmar que la investigadora no tiene vínculo personal ni de dependencia alguna con los entrevistados, si bien trabaja en uno de los centros, se desempeña en un área diferente a la que involucra a esta investigación, no teniendo conocimiento o vínculo previo con los informantes.

También, adelantar que en el desarrollo de la investigación se aplicaron los criterios éticos, la presentación en los centros y a cada informante de la investigadora, el tema y los objetivos del estudio y el alcance que pretende tener.

Lo referido a términos de confidencialidad y consentimiento informado fueron realizados cumpliendo con el anonimato requerido y contando con el consentimiento informado de los informantes.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Esta investigación busca conocer y comprender cómo se construye la identidad profesional de los profesores de educación física en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada.

El análisis de los datos obtenidos en el transcurso del trabajo de campo, será realizado en dos etapas, en un primer apartado se presentarán los datos obtenidos a modo descriptivo, en un segundo apartado se procede al análisis y a la interpretación de los mismos.

Vamos a comenzar el análisis guiándonos por las tres interrogantes planteadas al inicio de esta investigación, interrogantes que llevaron al surgimiento de categorías apriorísticas con las que comenzamos, pero también queremos mencionar que en el transcurso de este estudio se agregan categorías emergentes que surgen de las entrevistas y del análisis e interpretación de los datos que analizaremos en los párrafos que siguen.

El volver sobre estas interrogantes nos ha hecho ordenar esta presentación en cuatro momentos:

Momento 1 - La trayectoria:

- Trayectoria personal, el pasado de los profesores y su historia relacionada con la educación física y el movimiento corporal a lo largo de su vida y en relación a los inicios de la carrera.
- La formación inicial incluyendo su pasaje por la carrera docente.
- La trayectoria laboral y sus recorridos por diferentes escenarios laborales.

Momento 2 - Escenario actual:

- La formación inicial y continua y cuáles de los ejes de las misma desarrollan hoy en su ejercicio profesional en el centro.
- Prácticas que identifican los profesores como constitutivas de su quehacer en el centro.
- La percepción de su rol en el centro

Momento 3 - El campo disciplinar:

- Qué percepción tienen los profesores acerca de la educación física que entienden se está trabajando en el centro.
- Que se entiende por educación física.

Momento 4 - Dimensiones de la identidad:

- Compartida por todos los profesores
- Específica de cada profesor
- En el contexto actual.

4.1. Momento 1: La trayectoria

Presentaremos en este punto, los datos referidos a la trayectoria de los profesores en relación a su historia con la educación física, a su acercamiento y transcurso de la carrera docente y en relación a su historia laboral como profesores.

4.1.1. Dimensión: Relación con la educación física en su infancia y juventud

En este punto se les consultó a los docentes acerca de cómo había sido su relación con la educación física y el movimiento corporal en su infancia y juventud.

Los seis docentes entrevistados manifestaron haber tenido una relación positiva con la educación física y el movimiento corporal desde muy niños. En la mayoría de los casos recuerdan esa época de sus vidas con alegría, en los relatos de su vínculo con la educación física y el movimiento surgen palabras como, “facilidad”, “gustar”, “ágil”, “vivía”, “me encantaba”. En la siguiente tabla encontramos expresiones que dan cuenta de esto.

Tabla 13: Relación educación física en la infancia y juventud

Profesor 1	P1E1:2,39 “tenía facilidad para el deporte”	<ul style="list-style-type: none"> • habilidad • deporte
Profesor 2	P2E1:5,20 “yo vivía en el club” P2E1:6,53 “a mi me gustaba la vida esa”	<ul style="list-style-type: none"> • club • gusto
Profesor 3	P3E1:2,05 “me empezó a gustar porque me puso en la selección de voleibol” P3E1: 2,05 “nunca me podía quedar quieta” P3E1: 2,38 “siempre descargué mucha cosa por el cuerpo”	<ul style="list-style-type: none"> • gusto • deporte • movimiento • cuerpo
Profesor 4	P4E1: 8,04 “mi infancia estuvo llena, plagada de juegos, de actividades” P4E1:10,56 “yo era bastante ágil y me manejaba, me encantaba”	<ul style="list-style-type: none"> • juegos • habilidad • gusto
Profesor 5	P5E1: 7,01 “mi infancia fue siempre deporte, desde chiquito” P5E1:7,29 “siempre estaba haciendo algo” P5E1: 7,51 “era disfrutar de estar con otros, de jugar”	<ul style="list-style-type: none"> • deporte • movimiento • gusto • juego
Profesor 6	P6E1:2,25 “siempre estuve con el fútbol, era lo que más me gustaba” P6E1:3,05 “era hábil” P6E1:3,33 “fui ciclista, un deporte que me marcó la vida, que llegó para quedarse”	<ul style="list-style-type: none"> • deporte • gusto • habilidad

En los relatos de los profesores notamos que “gustarles” gustar es una palabra que aparece mucho cuando se refieren a esta época de sus vidas, como podemos ver en el cuadro.

Pero observamos también que hay una relación entre lo que les “gustaba” y que además hacían bien, eran buenos en eso, se destacaban, Encontramos expresiones como: P1E1:2.39 “tenía facilidad”, P3E1:2,05 “me empezó a gustar porque me puso en la selección”, P4E1:10,56 “yo era bastante ágil y me manejaba”, P6E1:3,05 “era hábil”.

Ante esto podríamos preguntarnos ¿cómo alguien sabe que es bueno en algo? La respuesta podría ser en este caso: a través de la mirada de los otros. Podemos afirmar aquí después de lo expuesto con varios autores en marco teórico de esta investigación, que la construcción de la identidad es una construcción social (Vaillant, 2007; Bolívar Botía, 2004; Marcelo, 2011) esta construcción en el caso de estos profesores comenzó con un vínculo significativo y marcado positivamente desde muy temprana edad hacia el movimiento corporal y en la mayoría de los profesores entrevistados asociado específicamente a un deporte. Uno de los profesores entrevistados va más allá y en su relato menciona: P1E1:2.39 “tenía facilidad para el deporte y viste, que una cosa te lleva a la otra”. En otras palabras el profesor se refiere a que ser bueno te lleva a querer dedicarte a eso que haces bien.

Aquí nos encontramos ante una discusión, que arrastran algunas disciplinas, en las que su práctica no es igual a su enseñanza, en palabras de Ludwig van Beethoven “el buen ejecutante no hace al buen docente”. En el caso de la educación física esto representa una discusión para el campo, ser bueno ejecutando diferentes prácticas corporales no necesariamente tiene que ver con ser bueno enseñándolas. Son diferentes habilidades que muchas veces las encontramos juntas (Dupuy, 2023)

Ser bueno corporalmente no quiere necesariamente decir ser buen profesor, enseñar bien. Aunque se podría decir también que por lo general se enseña bien aquello que se conoce y se domina. Esta es una discusión que involucra a muchas disciplinas, como la danza, la música, los idiomas y también a la educación física. En esta discusión, resaltamos la contribución de autores como Gardner, cuya teoría de las inteligencias múltiples ha aportado claridad sobre esta temática.

Encontramos, por otro lado, que se habla de la educación física bajo tres marcos diferentes, por un lado, como una disciplina de la enseñanza formal que sucedió en la escuela o en el liceo, por otro lado, se refieren a ella como algo que sucedía en una institución fuera de lo escolar, en este sentido se habla de club o plaza de deportes, y en un tercer marco refieren a otras experiencias corporales que no se vinculan ni con lo escolar, ni con otras instituciones de enseñanza, sino con algo que se da en otras comunidades de pertenencia, como el barrio, o la iglesia.

En la tabla que sigue, podemos ver estos marcos en los que la educación física aparece asociada. Las palabras de los entrevistados enumeran una cantidad de experiencias que resultaron determinantes para cada uno de los profesores. Vamos a analizarlas para entender el significado que para cada uno representó.

Es importante tener en cuenta que estas formas de nombrar a la educación física surgen en los relatos que refieren al pasado de los profesores y al de ellos como alumnos.

Como menciona Lortie (1975), en Goodson (2003), estos recuerdos representan en muchas ocasiones “modelos latentes” que fueron internalizados a través de la socialización y la observación de los docentes en su etapa de alumnos, la manera de referirse a ellos en los relatos resulta fundamental en este estudio para poder acercarlos a cómo es que fue conformándose su identidad.

También se destaca en estos relatos una cuestión que la educación física arrastra desde hace décadas que es el tema de su propia identidad. La identidad de la educación física ha sido objeto de debate durante décadas y continúa siendo relevante en la actualidad. Como se amplió en el marco

teórico autores como Sarni (2021), Noble (2020), y Magallanes (2009), han contribuido significativamente a esta discusión, investigando diversos aspectos relacionados con la naturaleza y el propósito de la educación física. Entendemos que la identidad de la educación física se refiere a cómo se concibe y se percibe esta disciplina en el ámbito educativo y en la sociedad en general. Desde sus inicios, y como se amplió anteriormente, la educación física ha estado influenciada por diferentes corrientes pedagógicas, filosofías y contextos socioculturales, lo que ha generado una diversidad de enfoques y perspectivas sobre su función y relevancia. Esta diversidad de enfoque y perspectivas podemos verla claramente en el cuadro que sigue. Donde encontramos lugares y contenidos diversos que comprenden a las experiencias que resultaron significativas para los profesores entrevistados.

Tabla 14: Escenarios de referencia en los cuales aparece la educación física

Profesores	Educación Física Institucional-escolar	Educación física institución no escolar	Educación física Barrial-comunidad	
P1E1:		:2,39 "y mucho contacto también con profes de educación física, frecuentaba mucho la plaza de deportes, tenía facilidad para el deporte y viste que una cosa te lleva a la otra y bueno, nada, siempre vinculado con el deporte".	:1,50 "yo me crié en un pueblo, al costado del río Santa Lucía y bueno vinculado mucho con el agua y mucho tiempo libre, de pueblo" "remé muchos años, después hacía como medio amateur gimnasia artística. jugaba básquetbol, fútbol, este, después hice atletismo".	Plaza de deportes Pueblo Deporte Remo Gimnasia artística Basquetbol Futbol atletismo
P2E1	:6,18 "En el Liceo y la escuela hacía atletismo".	:5,20 "siempre fue muy directo, yo desde los seis años que estoy en el club. Empecé la típica gimnasia y natación, después, empecé ya a los ocho años más o menos, este, ya empecé con el plantel de natación y de ahí a los 10 años, 11 años una cosa así, ya empecé con el waterpolo y después hice las dos cosas. Natación y waterpolo, incluso a veces algunos veranos cerca de casa, iba a una escuelita de básquetbol".		Liceo Escuela Club Atletismo Gimnasia Natación Plantel Waterpolo basquetbol
P3E1	:1,50 "no tengo recuerdo, de hecho la escuela, la tengo anulada. Sí, recuerdo que su nombre era Noel, la profe, pero no recuerdo como hechos puntuales ni si me gustaba, ni si no me gustaba, la tengo anulada y en el liceo lo único que me acuerdo es que ahí me empezó a gustar porque me puso una selección de voleibol. Entonces ahí empecé a querer educación física, pero de ahí para atrás tengo todo trunco"			Escuela Liceo Volebol Selección

P4E1	:6,41 "En mi infancia, educación física, con el título de Educación Física, yo no tuve, es decir a las escuelas donde yo fui no había educación física como tal. Tampoco iba al club". :11,05 "No tuve instancia, hasta el liceo que conocí la actividad vinculada más a la gimnasia".	:6,58 "mi práctica que se podría vincular como la educación física, tenía que ver con el baby fútbol".	:7,05 "Ahora yo rescato algo de mi infancia, que me parece que me lleva al lugar donde estoy hoy, por ejemplo, donde yo vivía, nosotros generábamos, pista de atletismo, velódromo, en la cancha,(frente a su casa) Jugábamos a un montón de cosas, además había una iglesia pentecostal, esa infancia estuvo llena, plagada, de juegos, de actividades, éramos un montón y se armaban búsquedas del tesoro, cacerías, jornada del día del niño, de reyes, este, más toda la propuesta que tenía la iglesia que era pesebre, teatro, es decir que había una movida, mi experiencia desde la educación física ha sido como desde ese lugar en la infancia."	Liceo Escuela Baby futbol Iglesia Lugar donde vivía
				Gimnasia Baby Futbol Juegos
P5E1	:7,58 "me acuerdo que venía la profe y todo el mundo encantado de la vida, viste? Me acuerdo, para pedirle manchado y quién va de rey, todo el mundo desesperado para ver quién iba de rey, la profe en la escuela una crack, ya sea por ella misma y por la por la actividad. En ese momento era algo que, para todos nosotros era genial porque era ir a jugar".		:6,58 "mi infancia, fue fue siempre deporte desde chiquito jugar al fútbol en la calle, al lado de mi casa había un baldío y jugamos ahí al fútbol con los compañeros de ahí, del barrio, después los sábados me iba en bicicleta cuando ya tenía 18, 19 por ahí, me iba en bicicleta a la rambla y ahí jugamos al fútbol que se llenaba de chiquilines. En esa época iba en bici a jugaba al fútbol, a jugar fútbol en la calle". :7,29 " siempre estaba haciendo algo, siempre, andaba en skate".	Escuela Calle Barrio Baldío
				Jugar Futbol Deporte Andar en skate manchado
P6E1	:1,40 "Te diría que pobre, es decir, yo hago memoria de lo que tuve en la escuela y en el liceo no tuve gran variedad, era fútbol recreativo y no mucho más que eso." :2,54 "En el liceo igual, tuve un poco de trampolín, habilidades gimnásticas me acuerdo. Y no mucho más que eso".		:2,25 "y después bueno, en mi casa, en mi barrio, la educación física pasaba por el deporte y el deporte que tenía era el fútbol, porque no tenía clubes en la vuelta ni nada". :3,33 " después el ciclismo por tradición familiar, pero no no tengo un recuerdo de toda la variedad que tenemos hoy en día" "era fútbol y manchas y algún jugueto y ese es el recuerdo que tengo de la educación física".	Escuela Liceo Barrio
				Futbol Gimnasia Deporte Ceclismo jueguito

Todos los profesores entrevistados tienen en su mayoría un recuerdo que vincula a la educación física con lo barrial, con experiencias no formales de enseñanza que tienen que ver con diferentes comunidades de pertenencia por las que transitaron (barrio, calle, baldío). También un recuerdo que vincula la educación física con instituciones de educación no formal (clubes plazas de deportes), y en menor medida recuerdos en los que aparece la escuela y el liceo.

Encontramos solamente a uno de los profesores, que no refiere a una comunidad de pertenencia en particular pero si a una actitud hacia el movimiento que según sus palabras le significaban un “afuera” P3E1:2.38 “de chica me decían Monito, porque, nunca me podía quedar quieta, siempre estaba como en un árbol, jugando, era como muy inquieta y creo que por ahí yo siempre descargué mucha cosa por el cuerpo y siento que también nace a partir de todo ese desarrollo mío de como que encontré un lugar por donde manifestar y sacar para afuera lo que sucedía internamente” Este afuera es muy importante y aparece en los relatos de todos los profesores, salir a afuera, a la calle, al exterior, este afuera forma parte de la identidad de la educación física como disciplina históricamente realizada más al aire libre que en lugares cerrados y tiene una conexión con la identidad de los profesores ya que es a través de estas experiencias que se da la construcción de la identidad como vimos en la importancia del contexto en la formación de la misma.

En cuanto a los contenidos descritos por los profesores, podemos ver que en sus experiencias lo que más aparece es el deporte, y más específicamente el fútbol mencionado por 5 de los 6 profesores entrevistados. Puede tener esto que ver con un tema de género. De los 6 profesores de la muestra solo uno es mujer. Y culturalmente en nuestro país el fútbol infantil es un deporte en el que predomina el género masculino.

La gimnasia es el contenido que sigue nombrado por 4 de los 6 profesores vinculado a experiencias con la educación formal pero también a experiencias relacionadas a los clubes.

Y aparece el jugar también como parte de la experiencia con la educación física. Estas experiencias desde lo lúdico refieren tanto a la educación formal como al contexto barrial.

Se mencionan además palabras como plantel, selección (esto significa que se destacaban en esto) y se encontraban en un nivel de competición.

En suma:

Trayectoria Biográfica: Dimensión relación con la educación física en su infancia y juventud

- Se destaca un vínculo positivo con la educación física y de reconocimiento por parte de los demás.
- Hay una relación en el querer hacer aquello para lo que se les reconoce como buenos. Aunque en este caso y por tratarse de una práctica como lo es la educación física, ocurre que no necesariamente esto sea enseñar, sino la facilidad hacia el movimiento corporal y la destreza física.
- Su pasado como alumnos nos muestra escenarios diferentes para la educación física, instituciones educativas formales, instituciones educativas no formales (clubes, escuelas de deporte) y otras comunidades de pertenencia: barrio, iglesia. Estos son los escenarios de referencia por los que transitaron los profesores. El afuera tiene un valor en los relatos.
- En cuanto a los contenidos, el deporte, la gimnasia y la competencia desde temprana edad aparece fuertemente en los relatos, seguida por los juegos y en menor medida por las actividades acuáticas.
- Lo expuesto en este apartado se condice con un gusto, facilidad y destaque por parte de los profesores en la educación física. Una presencia en sus relatos de recuerdos que tienen que ver más con espacios no formales de enseñanza que en espacios formales.
- En algunos relatos lo contextual aparece como determinando el por dónde seguir P1E1 “una cosa lleva a la otra” P2E1 “yo ya sabía que quería la vida esa”.

4.1.2. Dimensión: Inicio de la carrera docente

A partir de indagar acerca de la relación que estos profesores mantenían con la educación física y el movimiento corporal, fueron consultados sobre el surgimiento de la idea de realizar una carrera docente. En este sentido encontramos que no todos pasaron por lo mismo, sino que podemos delimitar diferentes momentos de sus vidas en los que ocurre este acercamiento a la docencia.

Los profesores 1 y 2 desde su infancia expresaban su intención de ir hacia ese lugar. Aparecen frases como “estaba en la escuela”, “era chico y ya sabía” refiriéndose a la idea de ser profesores.

Tabla 15: Acercamiento a la profesión docente 1

Profesor 1	P1E1: 3,58 “estaba en la escuela fantaseando ahí con la idea de ser profesor de educación física”.
Profesor 2	P2E1: 6,53 “yo era chico y yo ya sabía que iba a ser profe, la pasaba bien en el club, era como que yo ya quería ese proyecto de vida”.

Los profesores 3 y 4 expresaron querer estudiar educación física en su juventud. Como se ve aparecen expresiones como: “yo a los 18, 19” o “estaba en el liceo”.

Tabla 16: Acercamiento a la profesión docente 2

Profesor 5	P5E1: 9,01 “yo a los 18, 19 ya sabía lo que quería, y como siempre me gustó el deporte”.
Profesor 4	P4E1:10,56 “como una profesión, cuando estaba en el liceo quise ser profe de educación física en ese momento”.

Mientras que los profesores 5 y 6, visualizaron a la educación física como una posible profesión después de haber pasado por otras opciones. Esto coincide con estudios realizados en nuestro país en los que se revela que un porcentaje del cuerpo docente elige la profesión por descarte, luego de probar otras carreras. Es una característica actual de la profesión docente hoy. No solamente en nuestro país (ANEP, 2015).

En estos relatos se habla de “cursitos”, de “decisión de grande”.

Tabla 17: Acercamiento a la profesión docente 3

Profesor 3	P3E1: 3,32 “me puse a hacer cursitos, y uno de ellos fue fitness, de todo lo que hice era lo que más me gustaba”, “en mi historia familiar no hay nadie universitario”, “yo de porfiada dije: tengo que hacer algo”.
Profesor 6	P6E1:4,32 “yo no lo tenía claro, no estaba en mis planes, fue una decisión de grande, después de muchas turbulencias”.

Encontramos aquí que si bien todos los docentes comparten en su pasado de un vínculo con la educación física positivo y significativo, esto no influyó de igual manera para ellos en el sentido de pensar en dedicarse a una carrera docente. El vínculo con el movimiento corporal, el deporte y la educación física en su infancia y juventud fue importante pero no fue lo que terminó definiendo su ingreso en la docencia.

Aparecen aquí otros factores, como vemos en el último cuadro, uno de los profesores intentó romper con una tradición de su familia al tomar la decisión de estudiar una carrera universitaria P3E1:3.34 “en mi historia familiar, de mis hermanos, no hay nadie universitario (...) entonces como que dije, yo porfiada tengo que hacer algo”

En otro de los profesores la docencia no fue su primer opción P6E1:4.32 “entré porque quería ser entrenador, fue una decisión de grande, después de muchas turbulencias”

4.1.3. Dimensión: Ejes de su formación

En esta dimensión vamos a introducirnos en la etapa de formación, la etapa de estudiantes de la carrera. De los docentes que conforman la muestra, dos de ellos realizaron la carrera dentro de la órbita universitaria, uno de ellos en una universidad pública (UDELAR) y otro en una universidad privada (IUACJ), el resto de los docentes lo hicieron en el instituto de formación docente (ISEF), unos años antes de que éste pasara a la órbita de la universidad. De todos modos los cuatro docentes revalidaron su título de profesores a licenciados.

Históricamente el único lugar para formarse para ser profesor de educación física era el ISEF (Instituto Superior de Educación Física) en el 2001 se crea el IUACJ (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes) con una propuesta de carrera de enseñanza universitaria privada. En 2005 ISEF pasa a la órbita de UDELAR, por esto los que egresaron después de esa fecha lo hacen con un título de licenciados y se permite a los docentes anteriores una reválida del título.

En este punto de la etapa de formación, todos los profesores compartieron sus experiencias sobre cómo vivieron su período de formación. Estas respuestas se pueden categorizar en discursos que resaltan la influencia positiva de la formación y otros que indican una percepción menos favorable.

En los relatos encontramos que para algunos de ellos las materias teóricas de la carrera fueron fundamentales e influyentes en su rol actual. En otros casos las materias teóricas fueron razón de desmotivación de la carrera docente.

Algo similar parece ocurrir con la parte metodológica y didáctica, empleada por los docentes de los centros de formación, estas aparecen en un lugar contradictorio según los relatos de diferentes profesores.

Encontramos profesores que señalan que lo que encontraron en la formación docente no fue lo que esperaban. Aparecen relatos fuertes con respecto a esto, P2E1:8.14 “amor odio”, P6E1::5.23 “estuve a punto de dejar de estudiar”.

En el caso de estos docentes encontramos que por un lado uno de ellos buscaba algo más práctico relacionado con prácticas deportivas que implicaran movimiento, y se encontró con una carga teórica que lo desmotivó por completo “P6E1::5.23 a mi lo que me pasó en primero fue que para mi era muy teórico, estuve a punto de dejar de estudiar, era mucha carga teórica” para este profesor las materias teóricas fueron tantas que estuvo a punto de dejar la carrera, este profesor buscaba algo más práctico, que se relacionara más con el movimiento que vivió en su infancia y juventud. Esto guarda relación con lo que se nombró en párrafos anteriores de que no es lo mismo la práctica de la educación física que su enseñanza.

Otro de los profesores plantea que tiene con el centro de formación un “amor odio” y que no lo disfrutó, en su relato se puede ver que la metodología empleada por los docentes del centro de formación no era la que él necesitaba, el mismo expresa que: P2E1:8.14 “yo con el instituto tengo en realidad como ese amor odio, a mi me agarró el cambio de plan de estudio y era como que nos decían, bueno tenemos diez temas, hacemos grupos, los dan ustedes y nada sentía que nos hacían laburar a nosotros era todo muy libre, yo necesitaba algo más guiado”

Hay una necesidad metodológica expresada en las palabras de este profesor, necesitaba mas orientación y más conducción en sus inicios.

Tabla 18: Formación Inicial

Profesor 6	P6E1:5.23 “a mi lo que me pasó en primero fue que para mi era muy teórico, estuve a punto de dejar de estudiar, era mucha carga teórica”.
Profesor 2	P2E1:8.14 “yo con el instituto tengo en realidad como ese amor odio,... a mi me agarró el cambio de plan de estudio y era como que nos decían, bueno tenemos diez temas,hacemos grupos, los dan ustedes y nada, sentía que nos hacían laburar a nosotros era todo muy libre, yo necesitaba algo más guiado”.

En la tabla 19 que sigue a continuación vemos otros relatos que dan cuenta de otro tipo de acercamiento a materias teóricas y a diferentes metodologías, uno de los profesores nombra autores, “Paulo Freire” “María Montessori” materias como “sociología” que fueron en su caso “reveladoras”, movilizantes. El darse cuenta que es posible “intervenir en la sociedad” de una manera transformadora.

Otro de los profesores habla de la investigación y el darse cuenta que es posible “generar conocimiento” nombra a materias como “pedagogía y didáctica”.

La formación influyó de manera diferente en estos profesores, que sin embargo hoy se encuentran compartiendo un mismo lugar de trabajo.

Tabla 19: Formación Inicial II

Profesor 3	“si, principalmente la pedagogía”, “Paulo Freire me voló el bocho, no lo conocía antes y fue como revelador, así de intervenir en la sociedad”, “Sociología, la materia, me encanto, me movió”.
Profesor 1	“tuvimos investigación con Enrique Lorenzo y eso fue una cuestión que despertó en nosotros esto de generar conocimiento, participé de los primeros encuentros de investigación en educación física”, “las materias como pedagogía, didáctica, investigación, tuvieron más llegada conmigo”.

Queremos destacar también que en sus respuestas podemos ver diferentes contenidos dentro del área de la educación física que aparecen en los relatos como decisivos en su formación.

Aparecen diferentes áreas de la educación física nombradas en estos relatos, donde se menciona a “*lo práctico*” como referido a las materias prácticas que tiene la carrera, que se vinculan en muchos casos con los diferentes deportes y disciplinas. Como vemos en la Tabla 18, el P5 y el P2 nombran docentes que metodológicamente fueron importantes para ellos por su vínculo con los estudiantes, mientras que P4, P1, P3 y P2 hablan de áreas de conocimiento dentro de la carrera con sus diferentes contenidos, “pedagogía”, “psicología evolutiva”, “recreación”, “animación”, “investigar”, “deportes”.

En el caso del P4 y el P3 se menciona “lo social”, “lo comunitario”, “lo barrial”, “ trascender la institución”.

Tabla 20: Ejes de la formación

Profesor 5	P5E1:14.16 “entrenamiento, la manera en la que Molnar y Anselmi llegaban al corazón de los alumnos”.	Entrenamiento
Profesor 2	P2E1:9.23 “Enrique Lorenzo con investigación, Delcy Pereira con gimnasia formativa”.	Investigación Gimnasia Formativa
Profesor 4	P4E1:15.29 “las cuestiones que tienen que ver con la docencia, toda la pedagogía, psicología evolutiva, me parece que tiene que ir, todo lo que tiene que ver con la recreación y la animación para mí son importantes, toda la propuesta que se vincule con los barrios y con trascender la institución”.	Pedagogía Psicología Evolutiva Recreación Animación
Profesor 1	P1E1:5.24 “entender la necesidad de investigar, de generar conocimiento, de empezar a definir un poco el objeto de estudio de la educación física”.	Investigación
Profesor 6	P6E1:8.47 “en segundo empezamos con los deportes, ahí fue un antes y un después”.	Deportes
Profesor 3	P3E1:4.50 “lo social, lo comunitario”.	Comunitario

Podemos decir que desde la formación el perfil de cada uno de los profesores entrevistados es diferente y nos habla de formas de trabajar la educación física diferentes.

4.1.4. Dimensión: Práctica docente

En la mayoría de los casos la práctica docente aparece como fundamental en la conformación del rol. Ante la interrogante de qué aspectos de su formación consideraban fundamentales la mayoría hizo referencia a la práctica docente.

Práctica docente hace referencia en esta investigación a la práctica preprofesional, al primer contacto directo con la docencia en el marco de su formación como profesores.

Tabla 21: Prácticas docentes de la formación inicial

Profesor 2	P2E1:10.01 “todas las prácticas docentes me parece que son fundamentales, ahí haces tu estilo”.	Fundamental
Profesor 5	P5E1:16.49 “ahí me entro a dar cuenta de lo que me gustaba y lo que no me gustaba”. P5E1:14:13 “fundamental llegarle al otro”.	Gustar Fundamental
Profesor 4	P4E1:14.52 “todas las cuestiones que tengan que ver con la docencia, con poner el cuerpo en escena”.	Docencia
Profesor 6	P6E1: 8.06 “las prácticas me abrieron”. P6E1:13.19 “la práctica con adulto mayor, quizá haya sido el espacio que más me marcó”.	Marcó Abrir

En relación a la práctica docente las mismas varían en función del plan de estudio que hayan cursado los diferentes profesores entrevistados.

Todos recuerdan haber tenido práctica docente en escuelas y liceos. En algunos casos también experiencias con adultos mayores.

Solo dos de los profesores recuerdan haber tenido práctica docente fuera de los espacios formales de enseñanza. Estos docentes son los que tuvieron su formación más recientemente y con el último plan de estudios. Para esto vamos a analizar los planes de estudio con los que se formaron estos profesores, eso nos va a dar una idea más clara de dónde transcurrió su práctica docente, y bajo qué marcos teóricos se formaron.

Tabla 22: Prácticas docentes - Planes de estudio

Profesor	Año de ingreso en la formación docente	Plan de estudio cursado	Prácticas docentes	Lugares de práctica
Profesor 3	2012	2010	P3E1:8.05 “hice una cantidad de voluntariados, eso me daba créditos dentro de la carrera”.	Voluntariado
Profesor 6	2005	2004	P6E1:9.52 “ tuvimos práctica en contexto no formal, en La Teja , en el Centro Juvenil de La Teja, en el Mercadito Victoria”.	No formal Centro juvenil
Profesor 1	1992	1981	P1E1:7.16 “hice la práctica docente en la escuela Brasil” “ Después este, la práctica en Secundaria fue en el Miranda, y no mucho más””tuvimos algunas experiencias aisladas con tercera edad”.	Escuela Secundaria Tercera Edad
Profesor 2	1998	1992	P2E1:12.29 “en la escuela, en Inicial, lo hice acá en en Rivera y Rivera y Comercio en la escuelita,” “después liceal y liceal tuve en el IAVA”.	Inicial Escuela Liceo
Profesor 4	2000	1992	P4E1:16.24 “yo tuve práctica docente escolar y no me acuerdo si tuve como una práctica comunitaria, no me acuerdo, sé que la escolar, pero, yo no sé si había práctica comunitaria en ese momento”.	Escuela
Profesor 5	1992	1992	P5E1:16.24 “no había eso cuando cuando yo estudié, era en niños, liceo y tercera edad, no había comunitario, no”.	Infancia Liceo Tercera Edad

Surge desde los relatos de los profesores un dato que nos parece importante en la construcción de la identidad profesional de estos profesores y es el hecho de que varios de los profesores mencionan que ya trabajaban como profesores (asistentes e incluso con grupos a cargo) mientras hacían la carrera.

Este dato no es menor, ya que además de representar una salida laboral, es parte de su formación como profesores que se construye tempranamente en el campo de acción profesional.

En suma:

Trayectoria formativa: Dimensión inicio de la carrera docente y dimensión ejes de su formación

- Existe en algunos de los relatos un desfase entre lo que pensaban que iba a ser la carrera docente y lo que encontraron. Esto hace referencia a aquellos profesores que se sentían cómodos con la práctica en sí. Y no tanto con su enseñanza.
- También encontramos otros profesores que la formación los acercó a recordar su pasado, o a mostrarles cosas que no conocían y que les parecieron reveladoras.
- La importancia de la práctica docente, todos los profesores tienen recuerdos significativos de las prácticas.
- Solamente uno de los profesores de la muestra curso un plan que contenía una Práctica docente en la comunidad y esta práctica solo aparece en el plan de estudios de UDELAR a partir del 2004 en el centro de formación IUACJ aparece como similar los voluntariados.
- El vínculo de estos profesores entrevistados con la educación no formal viene más desde sus vivencias como alumnos que de su formación docente.
- La mayoría menciona trabajar mientras estudia, esto nos muestra la salida laboral de la carrera.

4.1.5. Dimensión: Trayectoria laboral

En la historia laboral de estos docentes hay como punto en común, que todos han trabajado en algún momento de sus vidas en la enseñanza formal. Además de pasar a lo largo de su historia por una gran variedad de edades y contextos. En sus relatos acompañado de los lugares y disciplinas aparece la preferencia a trabajar con diferentes franjas etáreas. Y los roles y tareas que han desempeñado a lo largo de su carrera.

En la tabla que sigue tomamos fragmentos de sus relatos acerca de los lugares, los roles y las tareas que desarrollaron en su historia laboral. Posteriormente en la figura que sigue reducimos a palabras esos relatos para poder visualizarlas y entenderlas mejor.

Tabla 23: Trayectoria laboral

Profesores	Lugares de trabajo	Roles desempeñados	Tareas asumidas
Profesor 1	P1E2:1.30 "he trabajado en colegios privados, en primaria, en clubes, en ongs, y bueno, en la intendencia de Montevideo, en campamentos, el isef, de todo"	P1E2:2.15 "Experiencias en docencia directa, coordinación y formación docente." P1E2:2.30 "En un equipo interdisciplinario, con otros profesionales, maestros, psicólogos, sociólogos, talleristas" "trabajé en proyectos de intervención en calle. "	P1E2:1:40 "armado de proyectos, trabajo con actividades acuáticas" P1E2:2:20 "experiencias con navegación" P1E2: 3.49 "siempre con un corte más recreativo y lúdico, que deportivo."
P2E2:	P2E2:2.11 "trabajé animando, animador de cumpleaños, después, clubes, haciendo de todo, desde preescolares hasta veteranos. Lo que menos trabajé siempre fue con adolescentes " P2E2:3.23 "después trabajé en cooperativas, clubes y colegios"	P2E2:4.51 "profe de la clase, tenía docencia directa, docencia directa siempre más bien con niños y adultos mayores siempre también"	P2E2:7.51 "apoyar, rezongar" P2E2:24.43 "dar clases"
P3E2:	P3E2:2.27 "En el club con natación y gimnasia, en colonias de verano, en la Intendencia de Montevideo, en fitness, después en escuelas tres años de escuela primaria, suplencias en secundaria un año"	P3E2:4.28 "estuve siempre con docencia directa, yo como horas clase, de hecho planificación tuve poquita" P3E2:4.48 "siempre fue docencia directa"	P3E2:4.07 "era como dadora de clases"
P4E2:	P4E2:2.39 "Trabajé en colonias de verano, trabajé en escuelas públicas. Después estuve en varios pasajes por la coordinación de educación física, intermitentemente. Y ahora trabajo en un jardín, doy clase de natación en la armada también y trabajo en el centro A, trabajo por el club X, soy profe de X, pero tengo la totalidad de mis horas en el centro A. Y trabajo en la coordinación del área deportiva del Club Y."	P4E2: 3.30 "los roles, están clarísimos, a partir de cuando estaba como profe en la escuela es una cosa, y ahí, hay una tarea, una responsabilidad, y un acercamiento territorial distinto al de la de coordinación,. Cuando estuve en la colonia como profe también hay una diferencia con la hora de la de la gestión. Y después en el centro A, siempre he estado como en el mismo rol. Como profe frente a los grupos en infancia y juventudes y desde el área de recreación , juegos y animación"	P4E2:5.29 "tareas de coordinación y de docencia directa, de profe de clase"
P5E2:	P5E2: 3:42 "En la utu fue lo único que hice, Bueno, cómo profe de fútbol, Pero ahí no, no enseñaba mucho, ahí era entrenamiento" P5E2:4.40 "Y en el centro A , por supuesto."	P5E2:5.15 "como docente de educación física"	P5E2:5.10 " aunque la tarea es mucho más que eso" (refiriendo a docencia directa)
P6E2:	P6E2: 1.11 "Primaria, secundaria pública y privada, clubes, colonias de vacaciones, instructor, entrenador y preparador físico de fútbol. Tuve un grupo de gimnasia autogestionado"	P6E2:2.26 "básicamente docencia directa, dar clases"	P6E2:3.48 "planificar, algunas cosas, actividades especiales y demás"



Figura 3: Lugares, roles y tareas

Como podemos ver en la figura 2 los ámbitos de trabajo donde se desempeñan los profesores de educación física abarcan un abanico enorme de instituciones lugares y poblaciones así como diferentes edades y contextos. Los roles y las tareas también aparecen diversificadas y puede que esto tenga relación con lo que decía Magallanes (2009) que ocurre a la educación física en esta era contemporánea en la que la misma atraviesa una crisis de su propia identidad. Este autor plantea que el cuerpo comienza a ser protagonista de diferentes espacios y la educación física comienza a diversificarse y a estar presente en ellos.

En el campo de la intervención profesional, la desconfianza surge al observar la gran diversidad generada por los cambios culturales en el ámbito laboral del profesor de educación física. La noción de practicar deporte se ha ampliado y esta diversidad se refleja en los valores y objetivos perseguidos a través de estas actividades, así como en las pautas para alcanzarlos. Ante la dificultad de integrar en un mismo currículo actividades físicas, objetivos y valores tan variados. Se ha generado una crisis de identidad en la educación física, ya que es difícil visualizar una unidad coherente que abarque la pluralidad de valores, objetivos, recomendaciones, disciplinas y enfoques presentes en este campo. Es fundamental reflexionar sobre la práctica de enseñanza, ya que esta guía la determinación del tipo de conocimientos y técnicas necesarios. El objetivo principal debería ser la mejora de esta práctica. La discusión central de la educación física debería enfocarse en definir los valores y objetivos que orientan la intervención, aprovechando la rica tradición y conocimientos existentes en este campo (Magallanes, 2009).

Resulta interesante que al preguntarle por sus roles en esos lugares muchos de los docentes comienzan a describir las tareas como si fueran propias del rol.

Encontramos tres líneas de contenidos a trabajar en estos escenarios, una línea lúdica, una deportiva y una de entrenamiento.

En algunos de los profesores entrevistados surge que el entrenar no es sinónimo de enseñar P5E2:3.42 “profe de fútbol. Pero ahí no, no enseñaba mucho, ahí era entrenamiento” de alguna

manera se separa el enseñar del entrenar como si el primero implicara cuestiones que no necesariamente integra el segundo término.

Lo mismo vemos cuando uno de los profesores relata P6E2:3.59 “Yo estuve muchísimos años sin dar clase” pero más adelante en el relato aclara: P6E2: “otra cosa que hice voluntariamente muchos años, que no te dije, entrené ciclistas y corredores” esos entrenamientos los realiza en los años que manifiesta haber estado sin dar clases. De alguna manera para estos profesores entrenar es diferente a enseñar.

En suma:

Dimensión trayectoria laboral

- Encontramos una gran variedad de instituciones, roles y tareas que son propias de las características contemporáneas del campo de la educación física.
- Aparece una referencia de que entrenar no es sinónimo de enseñar. En los relatos varios de los profesores realizan una separación de estos conceptos desvinculándolos.
- Los relatos acerca de la historia y los comienzos de la vida como profesores fueron analizados “como el momento en el que se condensan las principales influencias formativas de socialización que tienen repercusión en sus modos de enseñar” (Goodson,2003, p. 743). Y podemos constatar que algunas de las orientaciones de la formación las continúan hasta hoy.
- Encontramos en las etapas analizadas que es justamente cuando los profesores comienzan a volcarse hacia ciertas edades con las cuales trabajar y hacia ciertos contenidos que encuentran una raíz en su biografía de vida.
- Este momento resultó fundamental la mirada de su infancia y juventud, para acercarnos a conocer su identidad como plantea Bolívar Botía y Ritacco (2019) no podemos acercarnos a la identidad de los profesores sin una mirada biográfica de su recorrido.

4.2. Momento 2: Escenario actual

En este apartado vamos a referirnos específicamente a la labor de los profesores en los centros A y B. Cómo es su trabajo allí y de qué manera éste influye en la construcción de su identidad como profesores.

4.2.1. Dimensión: Construcción de su quehacer profesional en el centro

Cuando se consultó a los profesores acerca de sus roles y tareas en los centros, encontramos que en algunos casos sus relatos remiten a su comienzo en el centro a la manera en la que construyeron el rol que ocupan hoy. Esta construcción, como veremos a continuación está ligada a su biografía y a los roles ocupados en trabajos anteriores.

Encontramos discursos referidos a la docencia directa como al “dar clases” y esta aparece como una de sus principales tareas.

También vemos que al igual que lo que vimos en el apartado anterior, trabajan con una diversidad de contenidos y franjas etáreas en la actualidad en los centros. Podemos ver que tres de los profesores trabajan con un espectro amplio de edades, mientras dos de ellos tienen infancias, adolescentes y jóvenes. Y uno de los profesores trabaja con jóvenes, adultos y adultos mayores exclusivamente.

Tabla 24: Rol en el centro

		Rol	Público	Especialidad
P1	“docencia directa, en relación con un público también con este público que te decía, ¿no? de niños y adolescentes. con propuestas también de corte recreativo y con algún sesgo deportivo pero utilizándolo como una herramienta para otras cosas”	Docencia directa	Niños y adolescentes	Recreación
P2	“Docencia directa, en reuniones de equipo, pero no estoy en ninguna comisión.”	Docencia directa	Adultos, adultos mayores y preeescolares	Adulto mayor Preeescolares crosstraining
P3	“tengo como varios perfiles, desde la educación física, desde el fitness, desde la acuática, está como bastante variado. Generalmente en su mayoría es también es como dar clase” “encuentros que nos mueven, que es con personas con discapacidad motriz, gimnasia consciente, yoga, ritmos latinos y actividades acuáticas para adolescentes, estoy en sala de musculación y después voleibol, la escolita más de 13 años y espacio parque que en su momento era deportes alternativos”	Dar clases	En cuanto a franja etárea variada de todo un poquito.	Acuática Fitness Gimnasia conciente Ritmos latinos Yoga Gimnasia para personas con Discapacidad Sala de musculación Voleibol Deportes alternativos
P4	“he estado con infancia de 6 a 12 años y también con jóvenes y adolescentes, en jóvenes y adolescentes en el proyecto de animación, de animadores socioculturales, y en el proyecto de proyecto adolescente he estado en instancia recreativas”	Animación	Infancia Jóvenes adolescentes	Animación Sociocultural Proyecto adolescente recreació
P5	“siempre la docencia directa, trabajé en la sala de musculación, y también tengo grupo de adultos mayores, que ahí también hago ejercicio físico digámosle no? clase de educación física aplicada al adulto mayor”	Docencia directa	Adultos Adulto mayor	Adulto mayor Sala de musculación
P6	“el rol que cumplo es el mismo que cumpli en la escuela, en el liceo, en los cubes, es docencia directa” ” con todas las edades, niños desde los 6 años, adolescentes, adultos y personas mayores”	Docencia directa	Niños Adolescentes Adultos Personas mayores	Fútbol Personas mayores

Como forma de entender su rol en el centro queremos destacar a continuación algunos hallazgos de esta investigación en lo que refiere a cómo vivencian el rol en el centro los profesores y a cuales son sus tareas en el mismo.

Encontramos respuestas compartidas las cuales las agrupamos de la siguiente manera y usando sus terminologías a modo de subtítulos para cada una de ellas:

4.2.2. Dador de clases

Los profesores entrevistados se refieren a que su función principal en el centro es la de dar clases, "ejerce la docencia directa" esto parece estar en concordancia con lo que dicen los llamados de la IM, que analizaremos a continuación, pero en los relatos de los profesores el dar clases aparece también con diferentes connotaciones.

La frase "*dador de clase*" en este caso, viene acompañada de una connotación negativa, de alguna manera ser dador de clases hace no poder hacer otra cosa que dar clases y estaría dejando por fuera a otras tareas que los profesores entienden son propias del rol de los profesores en estos centros. Hace referencia a un exceso de clases en pos de otras actividades que en estos centros se vinculan aparentemente con ser profesor. P6E2:7.25 "soy un dador de clases, el tema es que es complicado dar clases y a su vez participar en este contexto comunitario y fue algo que en el año me terminó desgastando bastante, porque claro, no tenés tiempo para esa cuestión"

P3E2:8.10 "Generalmente en su mayoría es también es como dar clase, en un ámbito que es comunitario, (...), en horas muy poco se dedica a lo comunitario sino al dar servicio y no como intercambiar más el dar" P3E2:9.08 "es ir a dar clase, no me reconforta, entonces también como desde el colectivo docentes se estuvo como intentando concientizar de de la capacidad humana y de clase y apostar más a la parte más de de coordinaciones de propuestas, de escucha, de feedback con el barrio".

El dar clases, hace que, por lo que plantean los profesores, no se dedique tiempo a otras cuestiones que también para ellos resultan fundamentales en su tarea. Bolívar Botía y Ritacco (2019) plantean que a medida que el rol docente se expande más allá del aula, pueden surgir conflictos con la cultura educativa establecida.

En este caso el rol de los profesores es dar clases, pero dejan entrever en sus palabras que no es únicamente esto y que habría algo más, para lo que según algunos de los profesores no se le estaría dedicando tiempo suficiente. P6E2:13.40 "no tengo tiempo para sentarme hablar con los vecinos, proyectar cosas, coordinar cosas, este, entonces bueno, es como un debe que descubrí, porque esto lo estuve pensando todo el año".

En el centro B el tema de las clases aparece planteado de manera diferente, visualizaron también el exceso de clases y actividades y resolvieron de otra manera. P1E2:20.28 "en un principio cuando se plantea la grilla de actividades, era como este tipo un racimo de chorizo, una atrás de la otra. Y nosotros planteamos eso, dijimos que nos parecía que no, que éramos como soldados, y así no íbamos a tener mucho tiempo para pensar, ni para diagramar la historia y achicamos un poco"

En el centro B se tomó en cuenta el tema de los tiempos para otras cuestiones que no son directamente dar clases. Aunque esto resulta todavía insuficiente. P2:E2.29.50 "somos los que estamos"

P2:E2.24.40 "nosotros estamos en una clase atrás de otra. Nos juntamos, solo los miercoles, entonces de repente, sacamos algún proyecto o alguna cosa, o alguna actividad, pero es súper

puntual, porque siempre estamos haciendo esto, hay que hacer esto otro, y hay que hacer esto otro, la idea siempre viene de afuera”

Además del dar clases aparecen otras tareas vinculadas al rol en el centro como coordinaciones o reuniones de equipo. P2E2:6.56 “docencia directa, si reuniones de equipo también”

Y encontramos en uno de los relatos que aparece además de la docencia directa el ámbito del profesor como guía, como referente, no solo da clase, es una persona en quien sus alumnos confían.

P5E2:7.26 “siempre la docencia directa, pero después los chiquilines te agarran como como referente, y ya te entran a confiar cosas, y ya como que pasas a otro ámbito que también está muy bueno, viste?”. Otro ámbito, diferente al de dar clases, es un ámbito en el que el profesor asume otro tipo de rol.

4.2.3. Rol en construcción

Esta característica “en construcción” surge de los relatos de los profesores de los dos centros, aunque con más fuerza en los relatos de los profesores del centro B.

Podemos dar cuenta de esto en las palabras de los profesores cuando mencionan acerca de su rol en el centro: P1E2:7.28 “en construcción no? porque está en esa puja de lo que se espera y lo que nosotros pretendemos que sea el centro”. Cabe aclarar en esta frase que la “puja” a la que se refiere el profesor hace referencia al modelo de gestión compartida que tienen estos tipos de centros.

En estos centros la gestión es realizada entre técnicos municipales y vecinos de la comunidad. Por lo que menciona el profesor no siempre coincide la visión de los profesores con la visión de los demás actores del centro. Esto lo explica otro profesor, que pertenece al mismo centro, aclarando que:

P2E2:12.41 “ hay una construcción de identidad aún, porque somos nuevos y que 100% siento que no está definida” En este caso el centro B tiene 3 años de creado, por eso aparece la frase “somos nuevos”.

También encontramos, en los relatos de los profesores, en este caso del centro A, que plantean el reclamo de no contar con el tiempo para hacer otras tareas que no sean las de dar clases, aparece implícitamente la construcción del rol en los centros, cuando uno de ellos comenta que la forma de trabajo, que genera malestar, había sido planteada en reuniones de equipo para poder modificarse. P3E2:9.11 “desde el colectivo docente se estuvo como intentando concientizar de de la capacidad humana y de clase y apostar más a la parte más de coordinaciones de propuestas, de escucha, de feedback con el con el barrio”. Vemos que hay de parte de los profesores un intento por cambiar la forma en la que se viene trabajando. Hay cuestiones que entienden que hay que “concientizar” como menciona este profesor para cambiar las prácticas cotidianas de trabajo. De alguna forma esta “capacidad humana y de clase” no estaría funcionando como los profesores entienden que debería funcionar con propuestas más coordinadas y con este “feedback con el barrio” como lo deja planteado este profesor.

P3E2:13.52 “estoy en un proceso personal, de de empezar a probar y descubrir nuevas herramientas, o contenidos, que que cambien a lo tradicional, lo deportivo, lo tradicional, la competencia, en uno

contra uno, el centrarse más en lo que falta que en lo que hay. En lo corporal es como la parte más técnica, lo biomecánico, y no reconociendo que hay otras cosas humanas internas que influyen a la parte corporal. O sea no trabajar solo desde lo corporal, sino de una parte de pensamientos, emociones y darle lugar y espacio a esa escucha también, desde la parte más técnica, desde la parte deportiva con los tipos de deporte y lo que fomenta cada deporte”.

4.2.4. Una forma de vida

Esta es una característica que aparece en algunos discursos en los que vemos que su rol como profesores en estos espacios resulta indivisible de su persona. Estos profesores refieren a la parte moral de la tarea docente. P1.E2:13.30 “me cuesta dissociarme de repente en la persona y el rol técnico en relación a estas cuestiones (su rol en el centro). A mí me importa el otro, me importa, este, el estar en el otro apoyar, de alguna forma, colaborar para la conformación de cosas que están buenas en relación a individualidades y a colectivos” P2:E2.7.50 “y, yo sigo siendo el mismo, o sea, no me cambia mucho. Sí me doy cuenta que que hay maneras, como códigos (...) pero es común a todos lados, no lo noto como una diferencia. Sí después, mi rol sigue siendo el mismo, no sé, apoyar, lo que se necesita, rezongar, o sea, hacemos las mismas cosas”.

4.2.5. Un nuevo escenario - Lo comunitario

Con respecto al rol en el centro, este no solo refiere a la docencia directa de contenidos de enseñanza de la educación física, sino que aparece algo más que como vimos en los párrafos anteriores los profesores llaman como lo “comunitario”. Ahora bien ¿de qué hablan cuando se refieren a “lo comunitario”? ¿a qué estarían haciendo alusión?. Vamos a analizar en los párrafos que siguen, relatos en los que los profesores pusieron en palabras la cuestión de lo comunitario.

Podríamos en un primer momento pensar que esto se refiere al escenario de trabajo y que lo que hace es describir el lugar, el contexto, pero en sus relatos vemos que también hay tareas que forman parte del rol en estos escenarios y que también son llamadas como “comunitario”.

En el párrafo que sigue este profesor define a lo comunitario como un nuevo escenario, dónde se mantienen otros códigos de comunicación, códigos que él mismo tuvo que procesar para poder continuar. P5E1:17.30 “lo comunitario, lo conocí recién en el centro A y me costó entrar, ¿viste?, me costó entrar porque había mucha cosa que yo no estaba acostumbrado y lo sentía como mucha falta de respeto. Digo pa!, no puede ser que me hablen así, o determinadas conductas viste? como yo nunca lo viví eso. Me pareció bastante chocante, hasta que le entré a dar la vuelta y bueno, y ahora yo la paso genial, porque ya sé cómo son los caminos, cómo son los chiquilines, sé cómo entrarles, entonces ahora cambió pila. Pero lo primero fue un choque bastante fuerte, que a veces decía, no, yo acá no quiero estar. Porque la falta de respeto a mí no, como que no me cuadra, pero está, después me di cuenta que no es falta de respeto, sino que los chiquilines tienen esa forma de vincularse y bueno está, que habrá que ir las cambiando poco a poco, porque por el bien de ellos no?”.

Este profesor refiriéndose al centro A, entiende que “lo comunitario” es una necesidad del complejo (y también de él mismo) plantea la necesidad de dedicar tiempo a “lo comunitario” que define en el párrafo que sigue como un “ida y vuelta” con el barrio. P3E2:9.53 “dedicarle también tiempo al ida y

vuelta, que va a ir sucediendo, hasta ahora en lo personal como mis horas no estarían disponibles, sí me nace natural de, de estar presente, como puedo en realidad, pero es como una necesidad también del complejo”.

El relato que sigue a continuación agrega la característica de que este contexto comunitario busca “construir comunidad” y que exige a los profesores participar. P6E2:7.25 “es un lugar donde se construye comunidad y uno está en medio de eso con la docencia directa”. El contexto es llamado “comunitario” pero implicaría también acciones comunitarias de los profesores, acciones que serían diferentes a las de otros contextos no comunitarios. P6E2:8.09 “en este contexto comunitario que hay, donde se te pide participación, que proyectes diálogo con los vecinos”.

Una vez analizadas las tareas y los roles que los profesores relatan tener en el centro vamos a dirigirnos a los documentos de los llamados docentes por los que estos profesores ingresaron a la institución.

En esta dimensión se analizarán los documentos que la IM (Intendencia de Montevideo) elabora para realizar los llamados laborales a ocupar cargos de Profesores de “deportes y recreación” o profesores de “educación física”. A lo largo de los años ha utilizado ambas denominaciones para referirse a los profesores en diferentes llamados, se cita a continuación ejemplos de llamados en los que se ha utilizado diferentes denominaciones estas denominaciones.

“La Intendencia Municipal de Montevideo llama a concurso abierto de oposición y méritos, a ciudadanas y ciudadanos, para confeccionar una lista de prelación para cubrir futuras vacantes de la Carrera 4106 - Profesor de Deportes y Recreación, perteneciente al Escalafón Cultural y Educativo, Subescalafón C1, Nivel de Carrera IV, con destino a la Secretaría de Educación Física, Deportes y Recreación, División Artes y Ciencias, Departamento de Cultura”. IM.2009.p1
Llamados - se autoriza a la división gestión y desarrollo de personas a realizar un llamado a concurso abierto de evaluación de méritos n° 1501-c1/23, para cubrir 44 funciones de contrato zafra destinado a profesores/as de educación física, para desempeñar tareas en diferentes áreas en el marco del "programa verano 2023-2024" desarrollado por la secretaría de educación física, deporte y recreación (IM, 2023, p. 1)

No obstante, dentro de la clasificación de carreras funcionales, actualmente se denomina a los profesores como profesores de “deporte y recreación”. Como lo indica el cuadro abajo expuesto.

Tabla 25: Clasificación de carreras dentro de la IM

ESCALAFON CULTURAL Y EDUCATIVO	
CLASIFICACIÓN DE CARRERAS	
DECRETOS DE LA JUNTA DPTAL. No 27.450 DEL 19/12/96 -DTO.30.094 DEL 17/10/02 -DTO.31.688 DEL 05/05/06 -DTO 32.265 DEL 30/10/07	
CULTURAL Y EDUCATIVO 1 C1	CULTURAL Y EDUCATIVO SUPERIOR C2
4100 Cultural y Educativo	
4104 Docente de Extensión Cultural y Divulgación Científica	
4105 Periodista Comunicador	4200 Cultural y Educativo Superior
4106 Profesor de Deportes y Recreación	4201 Actor (C)
4107 Fotógrafo / Camarógrafo Artístico	4202 Docente de Formación Teatral -E.M.A.D (C)
	4203 Docente de Música- E.M.M. (C)
	4205 Músico Instrumentista -Banda Sinfónica (C)
	4206 Músico Instrumentista- Orquesta Filarmónica (C)
	4208 Escritor / Guionista
	4209 Técnico Artístico Teatral
	4210 Plástico y Artistas Creativos

Fuente: Disponible en: https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/clasificacion_de_carreras_esc_cultural_0.pdf
23 demarzo de 2024

La distinción realizada por la IM “deportes y recreación” que se mantiene desde 1996, a través de un decreto de la junta departamental de Montevideo, como lo indica el cuadro arriba expuesto.

En los llamados laborales realizados por la IM para el ingreso de estos profesores a los centros A y B encontramos que la IM define funciones, responsabilidades y tareas de estos cargos, y aclara que estas comprenden las siguientes características.

Funciones y responsabilidades del cargo: El/la PROFESOR/A DE DEPORTES Y RECREACIÓN está incluido dentro del Subescalafón Cultural y Educativo, el cual comprende ocupaciones en las que predominan las siguientes características:

.Creación artística articulada al uso de tecnologías. Se desarrolla dentro de límites trazados por otros espacios de creación.

.Actividades educativas de nivel primaria y enseñanza media. Transmiten conocimientos que confieren un panorama general de la temática y sientan las bases para una profundización en etapas educativas posteriores, utilizando técnicas de enseñanza aprendizaje específicas. (IM, 2018, p 3)

Analizando los diferentes llamados realizados por la IM encontramos que es a partir del llamado de 2018 que se suma a las responsabilidades y funciones de los profesores el enunciado que hace referencia a la creación artística articulada al uso de tecnologías. Aclara dónde se desarrollarían estas creaciones planteando que se desarrolla dentro de límites trazados por otros espacios de creación (IM. 2018).

Ninguno de los profesores entrevistados mencionó nada que tenga que ver con la tecnología, puede ser porque estos profesores ingresaron a trabajar en llamados anteriores a éste, de todos modos no aparece en sus relatos ningún tipo de alusión que tenga que ver ni con la creación artística ni con el uso de tecnologías.

En llamados anteriores esto no aparecía, sí se deja en claro que los profesores de “deportes y recreación” tienen la función de generar actividades educativas para diferentes edades (primaria y enseñanza media) y preparar a esta población para a través de la enseñanza de conocimientos generales se pueda después profundizar en los intereses más específicos que tengan.

Si bien en las funciones y responsabilidades no se menciona a los adultos mayores, estos aparecen dentro de las tareas estipuladas en el perfil del cargo que se solicita aclarando en el documento que las principales tareas son:

.Organiza, planifica y ejerce la docencia directa de actividades físicas, recreativas y deportivas, abarcando grupos de niños, jóvenes, adultos, tercera edad y discapacitados.

.Aplica métodos y técnicas de enseñanza en el área de la educación física, recreación y el deporte que comprometan al ser en su totalidad, para el logro de una mejor calidad de vida.

.Desarrolla sus actividades en ámbitos municipales y en otros espacios de la ciudad, infraestructura formal (gimnasios, plazas de deportes, clubes, institutos educativos, campamentos, canchas etc.) o en espacios alternativos adaptados (calles, plazas, terrenos, parques, playas, etc.) (IM 2018).

En los documentos que redacta la IM para el llamado a profesores las tareas son organizar, planificar y ejercer docencia directa para todas las edades, por así decirlo, y aclara que deberá aplicarse métodos y técnicas de enseñanza en las diferentes áreas y en diversos contextos.

Dentro de las tareas aparece la denominación “educación física” junto con “deporte” y “recreación”.

Si bien aparecen juntas en el documento habla de áreas diferentes, atendiendo a la diferencia entre la “educación física”, el “deporte” y la “recreación”, por lo que puede interpretarse del documento, el

trabajo con estas áreas tendría una intervención en el ser en su totalidad, promoviendo una mejor calidad de vida.

Debemos tener en cuenta que estos llamados son para el ingreso de profesores en general, para desarrollar tareas en diferentes lugares como se especifica en el llamado: “Desarrolla sus actividades en ámbitos municipales y en otros espacios de la ciudad, infraestructura formal (gimnasios, plazas de deportes, clubes, institutos educativos, campamentos, canchas, etc.) o en espacios alternativos adaptados (calles, plazas, terrenos, parques, playas, etc.)” y no específicos de los centros A y B; de todos modos decidimos incluirlos en el análisis porque los profesores que están hoy en los centros A y B ingresaron bajo esos parámetros que indica la institución. No encontramos hasta el momento llamados que requieran un perfil docente específico para los centros A y B.

Analizando los llamados docentes nos encontramos con otra particularidad que mencionamos por ser evidente en la muestra del centro B, y por hacer a nuestro entender a la identidad de los profesores que trabajan en él. Los profesores que ingresaron a trabajar al centro B son en su inmensa mayoría guardavidas, esto se debe a que la intendencia realizó un llamado interno en 2019 el que varios de los guardavidas municipales que tenían a su vez una doble titulación en este caso (profesores y guardavidas) pudieron a través de este concurso acceder a ingresar también como profesores en la IM. La mayoría de los profesores que ingresó a la IM por este concurso tuvieron como destino el centro B. Es una peculiaridad que analizaremos más en profundidad en los apartados que siguen.

En el relato de los profesores aparecen los roles y tareas definidos por la IM pero parece haber cierta tensión referido a tareas que tienen que ver con lo comunitario. Esto si bien no parece estar escrito en ningún lugar, sí forma parte podríamos decir del currículum oculto en este caso del centro. Es algo que los profesores mencionan pero que no se encuentra en ningún documento oficial.

Probablemente esto se encuentre en relación directa con cómo es gestionado el centro y cómo esta gestión es observada y vivenciada por los profesores.

Vemos también, que en los relatos de los docentes aparecen otras tareas y otras áreas nombradas que no necesariamente están implícitas en los llamados analizados.

Analizando el rol y las tareas construidas en los centros por los profesores, junto con los documentos de la institución que los integra vamos a pasar en la próxima dimensión a analizar de qué manera esto influye en la construcción de la identidad de los profesores, entendemos que lo expuesto anteriormente es parte de la construcción de la identidad en la medida en que se relaciona con lo que se espera que ellos hagan en el centro.

4.2.6. Dimensión: Prácticas que identifican como constitutivas de su identidad

Una de las valoraciones más importantes que se hace acerca de los estudios sobre el trabajo y la vida de los docentes es que “este tipo de trabajos hace más visible y, por lo tanto más útil, la visión que tienen los docentes sobre su propia actividad.” (Goodson, 2003, p. 742). Por esto vamos ahora a analizar lo que ocurre en el caso de los profesores que trabajan en estos centros culturales.

4.2.7. ¿Profesor?, ¿tallerista?, ¿animador?, ¿entrenador?, ¿referente?

Cuando los profesores comienzan a hablar de sus prácticas en el centro hacen referencia a su rol en él y ahí aparecen diferentes formas de denominar y autodenominarse en función muchas veces a su tarea. En ese sentido, encontramos que en la educación física a veces el contenido que se enseña determina a la forma de nombrar a la persona que enseña.

Una cuestión que se repite en los discursos y que vimos en el apartado anterior es que entrenar no es sinónimo de enseñar, pero ocurre algo diferente en el caso de la división tallerista - profesor que analizaremos en los ejemplos que siguen a continuación, como expresa este profesor, P4E2:8.18 “Cuando yo llegué al centro, no había un espacio de juego y recreación, y ahí mi perfil como era mucho más de tallerista que de profe, por compararlo con algún deporte, me identificaba mucho más con los talleres (...). Yo creo que ocupo ahí un lugar desde la animación”. Se identifica más con los “talleres” como forma de diferenciarse de lo deportivo, como si solo lo deportivo perteneciera a la órbita de la educación física. Esta expresión está marcada también por la historia de este profesor en la que relata haber tenido una infancia marcada por el juego y lo barrial que configuró luego su espacio de especialización en el área del juego y la recreación en el centro. De alguna manera asocia la palabra profe a lo vinculado con lo deportivo identificándose más con los “talleres” o con el rol de “tallerista”.

Otro de los casos es un profesor que se refiere a la sala de musculación, su espacio donde se desempeña como profesor, la sala no es un aula, no se trabaja a nivel grupal sino en un trabajo personalizado e individual. Que podríamos asociar con el entrenamiento, sin embargo este profesor menciona: P5E2:10.39 “en la sala, se me va volando (...) que los chiquilines te tengan confianza para poder hablarte algo, que no se animan a hablarlo con los padres, si quieren otra opinión y bueno, te tienen a vos como alguien, un referente a quien confiar, y bueno confiarle cosas que para ellos son importantes y, uno ya al ser grande, le puede volcar alguna experiencia o una idea, no?” aparece la idea de referente, de alguien en quien pueden confiar.

En otro de los relatos encontramos como su práctica se relaciona más con una corriente si se quiere crítica de pensamiento P3E2: “Siento como que estoy en un proceso personal, de de empezar a probar y descubrir nuevas herramientas, o contenidos, que cambien a lo tradicional” vemos que hay una construcción del rol en el relato de este profesor y que su práctica está también en construcción.

Otra de las prácticas que aparece nombrada es la del trabajo con adultos mayores.

P5E2:11.06 “y después trabajar con los adultos mayor también es súper gratificante el ver cómo, cómo le cambias la vida a un adulto mayor hablándole, poniéndole atención, haciéndole un ejercicio que no le salía y después le sale está buenísimo”.

Como menciona Vaillant (2007) el tema de la identidad profesional docente se relaciona con como viven subjetivamente los docentes su tarea y cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción, analizaremos a continuación algunos de estos factores que aparecen en los relatos de los profesores.

Factores de satisfacción: en los relatos de los profesores encontramos diferentes factores de satisfacción que hacen a su rol en centro. Aparecen aspectos que se repiten y que pusimos a

continuación tomando las propias expresiones de los entrevistados para poder acercarnos a sus significaciones. “Lo que te devuelven”, se relaciona con cómo la sociedad (en este caso sus alumnos del centro) reconocen a su trabajo. “Los logros en el aprendizaje”, se relaciona con lo que pueden observar del avance de sus alumnos en lo referido al plano motriz y en lo referido al plano conductual. “Ser referente” es una expresión que surge y que se refiere a como ellos quieren ser vistos, por momentos aparece como sinónimo de ser profesor y por momento dan cuenta de que es algo más, nos habla de la parte vocacional de su rol en los centros. Esto tiene relación con la diversidad de las identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por los demás. “La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad” (Vaillant, 2008, p19).

Lo que te devuelven:

- P6E2:18.09 “a partir de lo que viví este año, sin duda que las personas mayores. A modo de gratificaciones es lo máximo, porque son muy agradecidos”.
- P2E2: “yo tengo una debilidad por los viejos, me gusta mucho, me gusta mucho entonces es como que con ellos yo conecto y me va muy bien, porque porque es como un ida y vuelta, viste que precisamos esa cosa de que venga también”.
- P1E2: “con lo que te devuelven, no? un lugar, del lugar del otro, del lugar del chiquilín o del adolescente, del agradecimiento por estar y ocuparte de los gurises desde un lugar del cariño, de del aporte, de generar un espacio para para el disfrute”.

Los logros en el aprendizaje:

- P2E2: “cuando nosotros empezamos acá,nos pasaba que el adulto que venia aca no coordinaba, vamos para aca e iban para el otro lado, dos pasos y se tropezaban, era bastante, bastante bajo nivel, pero bueno, llevo un proceso y ta, y hoy estamos en un avance, un avance de sus capacidades e incluso físicamente con cómo se ven. Entonces como que se refuerza ahí, el autoestima”.
- P5E2:10.39 “ver cómo le cambias la vida a un adulto mayor hablándole, poniéndole atención, haciéndole un ejercicio que no le salía y después le sale está buenísimo. Eso, las dos cosas que hago son las dos cosas que que me llenan pila”.

Ser referente:

- P1E2: “te ven como un referente, pero no solamente vinculado a esto del dictado de clases, sino como un referente, a quién acudir”.
- P4E2 “Una persona con la cual se puede dialogar y conversar y llegar a algunos acuerdos, una persona, la cual, puede tener siempre algo para aportar, de diferentes lugares, (...), que puedan contar conmigo para la para lo que necesiten”

4.3. ¿Factores de insatisfacción o tensiones?

4.3.1. Tensión 1 - Tiempos

Esta tensión está en relación al apartado que mencionamos anteriormente que hace referencia a la expresión “Dador de Clase”. Refiere a un tema de tiempos, aparece un reclamo en todos los profesores que habla de la distribución de sus horas, las horas de los profesores están destinadas en su mayoría a dar clases impidiendo a los profesores dedicarse a otras tareas.

4.3.2. Tensión 2 - Vínculo docente-comunidad

La modalidad de gestión que mantienen estos centros, representa un nuevo escenario para los profesores, en el que se ven intervenidos en sus planificaciones y actividades por otras personas que no son docentes. Recordemos que en la descripción de los centros estos mantienen una gestión compartida con vecinos de la comunidad, este vínculo genera una tensión en los profesores en la que plantean de alguna manera no sentirse del todo comprendidos en su rol.

P2E2:22.43 “No me pasa que, nosotros estamos en un proceso en el que estamos, viste que es cogestión aca, entonces nos está pasando que muchas cosas, o sugerencias de actividades de los vecinos a veces, este, ellos no entienden lo que hacemos nosotros y nosotros no entendemos qué quieren de nosotros. Porque, o sea, es como ¿qué le parece si el sábado hacemos una, ponele, traemos unos inflables y los ponemos en la plaza? y ta, y estan los profes, ¿entendés?. Entonces es como que el profesor de educación física, se sigue viendo como el animador, el muchacho de la fiesta, y como que no está pasando por ahí, entonces como que cuesta, a veces trabajar de otra forma”. P2E2:23.42 “Trabajar de decir, bueno, vamos a hacer una actividad, ta, ¿unos inflables?, sí, ¿a quién vas a traer?, ¿cuánta gente vas a traer?, ¿a dónde lo vas a promocionar?, porque nos ha pasado de hacer actividades, de cerrar las clases, para las cosas, gastar plata, y después vienen cuatro o cinco, diez, es un fracaso, ¿entendés?”.

P1E2:21.59 “muchas veces el profe no entiende al vecino, y el vecino no entiende al profe y se generan como unos ruidos ahí en el medio, que yo creo que el camino es acercar las partes y empezar a generar espacios de diálogo y de debate

4.3.3. Tensión 3 - Contexto

Los centros culturales se encuentran como dijimos en la periferia de la ciudad y trabajan con personas de alta vulnerabilidad social, en algunos de los relatos de los profesores encontramos que hay un sentir de responsabilidad social en lo que hacen.

P4E2 “tratar de generar posibilidades de oportunidades de acercar la brecha, ¿viste? a veces siento que la gurizada no tiene determinadas posibilidades o acceso a..., y nosotros ahí desde el centro A le podemos ofrecer esa posibilidad”.

P2E2 “hay una tendencia hacia esa cosa de bueno de traer a la gente, de que por lo menos este. Es como abrir esa cabeza y mostrar otro tipo de cosas, un poco más de contención, de brindarles como otras posibilidades, ir a la piscina, ir a la playa. Vienen por ahí, como abrir un abanico”.

4.3.4. Tensión 4 - Prácticas corporales vs lo deportivo

A lo largo de las entrevistas con los profesores, el tema de la enseñanza del deporte aparece recurrentemente con diferentes tintes más positivos o más negativos. Traemos estos dos fragmentos de los relatos de dos profesores del centro B porque consideramos que aportan claridad a la discusión. Uno de ellos cuestiona que el centro B no participe de competencias deportivas, y coloca a la competencia como un contenido necesario a enseñar. Por otro lado, el otro profesor en la explicación de por que la denominación del centro B es prácticas corporales, de alguna forma aclara la posición que toma ese centro, en relación a la competencia, al mencionarla como generadora de exclusión y de poner el resultado por sobre los procesos.

P2E2:12.41. "Acá cuando se hizo el centro B no se quería competencia, competencia no, competencia no, y yo no estoy muy a favor de esas cosas, porque considero que la competencia está en todo. Vos vas a competir en un trabajo, vas a competir por lo que sea, siempre. El tema es cómo manejas la frustración cuando vos perdés, ¿entendés?. Entonces a mí, yo lo abordaría diferente, pero me adapto a este sistema en el que las cosas pasan más por tareas grupales, que se yo, no tanto de confrontación, o sea, acá no se han armado campeonatos de nada, ¿entendés?. Es como más cooperativo, más como talleres, armar unas cometas y ese tipo de cosas, como construir una identidad más desde el lugar, más cooperativo y no tanto de la competencia, pero ta, llegará algún momento en que se pueda trabajar también esa parte, porque sino, fuera de acá se compite".

P1E2:17.47 "yo creo, ahí no participé yo de de la definición, pero me sumo a esa definición porque me alinee a eso, porque lo que pienso que es así, lo primero que me sale decirte es que una, es una forma de desmarcarse de lo deportivo, el deporte como una pequeña parte del área. Las prácticas corporales tienen que ver con mucho más, ¿no? lo que simboliza, lo que conforma al sujeto, las formas de expresión, y lo deportivo, porque si hablamos de deporte, este..., estamos hablando solamente de una partecita chiquita y que responde a cuestiones que tienen que ver más con un estatus quo ya establecido y definido, como por ejemplo el ganar, el perder, aceptar la competencia como la única forma de relacionarse, este..., el resultado por encima del proceso, cuestiones que tienen que ver con la exclusión, y con lo que ya genera la sociedad; entonces "prácticas corporales" tiene un marco mucho más cultural, comunitario, abarcativo y una definición política diferente a lo que es el deporte en sí mismo".

En suma:

La identidad dentro de la institución

Dimensión - Construcción de su quehacer profesional en el centro

- Las tareas descritas por los profesores aparecen escritas en los llamados docentes que realiza la IM, aunque los profesores demandan otras tareas que entienden forman parte del rol, aunque estas no aparecen escritas en los documentos analizados.
- Si bien estas tareas no aparecen en la descripción de las actividades por parte de los documentos de la IM se puede ver un cambio en los últimos llamados que podría tener que ver con algunas de las tareas que los profesores mencionan.

Dimensión - Prácticas que identifican como constitutivas de su identidad

- Factores de satisfacción - Los factores de satisfacción están relacionados en cómo son vistos y en el reconocimiento de estos profesores por parte de sus alumnos.
- Factores de insatisfacción - Tensiones que se relacionan directamente con la construcción del rol en el centro. Y con aspectos que los profesores sienten que exige su rol y que les es difícil de lograr.

4.4. Momento 3: Campo disciplinar

En este punto, vamos a analizar cómo perciben los profesores a la educación física en el centro. A lo largo de esta investigación hemos visto como el campo de intervención de la educación física representa en la actualidad un tema complejo que se ha visto afectado por los cambios culturales y sociales. Su carácter de ciencia o no (ampliado en el marco teórico), sus diferentes campos de actuación profesional, la competencia o la no competencia, los diferentes planes de estudio analizados en esta investigación a través de los relatos de vida de los profesores nos llevan a pensar en cómo ven a la disciplina con la que trabajan en relación al lugar de desempeño.

Analizar cómo ven los profesores a la educación física en el centro implica a nuestro entender acercarnos a conocer su visión de lo que piensan de lo que se hace en su lugar de acción.

4.4.1. Dimensión: La educación física en el centro

Aquí encontramos una diferencia importante entre los centros. Todos los profesores del centro A ven a la educación física en el centro de una manera positiva. Positiva en cuanto a diversidad de ofertas, de diferentes perfiles docentes, de variadas actividades. Para estos profesores, la variedad y pluralidad de propuestas es una fortaleza para educación física en el centro, principalmente porque apunta de alguna manera a hacer participar a más personas en el centro.

P4E2:26.0 “Por suerte tenemos una enorme diversidad de miradas en cuanto a la educación física, tenemos una educación física muy deportivizada, tenemos una educación física que puede apuntar a la que sostenemos nosotros que es la recreación, la animación y el juego, tenemos algunas cuestiones más circenses, también de educación física o de prácticas corporales. Y como el centro A tiene una variedad importante de personas que llevan adelante sus prácticas ahí, la educación física no queda limitada sólo a uno de los modelos, por llamarlos de alguna manera, sino que está bien, el abanico bien amplio de posibilidades. Porque hay profes con muchísimas experiencias, y en diferentes ámbitos, desde el circo hasta el deporte de élite; tenemos profes con recorridos bien variados, y eso le da a la educación física total del centro A una riqueza importante”.

P3E2:28.03: “la veo como un pilar, porque muchas veces a través del cuerpo y de las actividades corporales, físicas, es donde más ellos, ¿cómo decir?, descargan muchas cosas, ¿no?. Hay mucha, hay mucha enfermedad, muchas lesiones, no solamente eso, sino que también a través del cuerpo descargan otras cosas que son más emocionales y mentales, entonces la educación física como una de las tres patas. Lo cultural, lo físico y también lo medicinal”.

P5E2:23.12 “Ah muy bien, muy bien. Yo lo veo bien, en el sentido de que hay pila de deportes, bien abierto para todos, porque está el básquetbol, está el fútbol, está el crossfit, está la musculación. Entonces digo, está hecha para todos, para los que no se pueden mover mucho, y para los que se pueden mover mucho, y aparte, como está apuntado a lo social, todos pueden hacer todo, básicamente todos pueden hacer todo. Al no ser competitivo todos pueden hacer todo”.

P6E2:29.09. “Fuerte por dos motivos: uno, el plantel docente, dos, variedad de propuestas. La actividad física puede ser muy motivante, si uno la presenta bien, esto como que juega a nuestro favor y dentro del centro en particular”.

Los profesores del centro B no entienden así a la educación física. P1E2:29.40 “yo creo que la educación física aquí dentro vive lo mismo que vive en el afuera, entre contradicciones”. P2E2:22.42 “¿Aca es la parte donde me quejo?, jaja. No, me pasa que, nosotros estamos en un proceso en el que estamos, ¿viste que es cogestión acá?, entonces nos está pasando que muchas cosas, o sugerencias de actividades de los vecinos, a veces ellos no entienden lo que hacemos nosotros y nosotros no entendemos qué quieren de nosotros”. Esto puede tener relación al tiempo que hace que se conformó el centro B en comparación al centro A. El profesor agrega a esto P2E2:26:23 “Ya van tres años y seguimos igual”.

4.4.2. La relación con el conocimiento. “¿Qué enseñó de técnicas o qué enseñó en general?”

En este punto parece haber un acuerdo en que la enseñanza no es únicamente de contenidos específicos de la educación física, sino que este tipo de centros demanda otros contenidos a enseñar, que parecen ir más allá de la educación física en sí.

P1E2:15.56 “por delante de la cuestión técnica, está en relacionamiento con el otro, el vínculo, la aceptación entre todos de normas, formas de funcionamiento, reglas, la aceptación de las reglas, la aceptación de las reglas impuestas en relación a lo que es lo deportivo y más consensuadas en

relación a lo que es un juego. Pero como que estas cuestiones vinculares y más de acuerdos en el cómo reaccionamos, en el cómo jugamos, es como una etapa previa al aprendizaje y a la enseñanza técnica de cualquier cosa”.

P2E2: “enseño a superarse, en todo”.

P4E2: “a la escucha, a la aceptación a la diversidad, a que todos somos distintos y diferentes, a que hay que estar en hora y que respetar los tiempos en el momento de escucha, este..., a la posibilidad que ofrece el placer corporal, ¿no?, al respeto, al cuidado, al habitar los cuerpos, a transitar la vida de diferentes posibilidades, juegos, canciones también, porque ahí desde el área nuestra tenemos mucho de eso para enseñar, actividades grandes, organizar actividades, gestionar actividades, planificación de campamentos”.

P5E2 “valores, y hacer cambios en el adolescente, que muchos son ávidos de que vos les enseñes cosas, les hables de tu experiencia, de cómo pudiste salir adelante en determinadas circunstancias”.

Todos hablan de valores, de inspirar, de generar nostalgia, de superarse y aparece el integrar pautas culturales compartidas y valoradas en la sociedad a la cual deben integrarse sus alumnos. Los contenidos propios de la educación física aparecen en un segundo plano.

En suma:

Dimensión - La educación física en el centro

- Diferencias entre cómo ven al área de la educación física en el centro A y B. Un centro es más nuevo que otro y esta construcción del área dentro de los centros hace un recorrido que en el centro A parece estar más asentado y aceptado que en el centro B.
- La identidad y relación con el conocimiento. En este punto podemos ver como los contenidos que aparecen en los relatos de los profesores en la mayor parte de los casos no tienen que ver con contenidos específicas del área de la educación física, por delante de estos contenidos están cuestiones vinculares y de convivencia que parecen ser característicos de los centros.

4.5. Momento 4: Dimensiones de la identidad

Una vez presentados estos datos vamos a analizarlos e interpretarlos de acuerdo a las dimensiones de la identidad docente que mencionan varios de los autores bajo el que se genera este estudio.

Hablar de identidad significa intentar acercarnos a entender lo que sucede en cada una de estas dimensiones. Tomaremos el análisis de las dimensiones de la identidad profesional docente propuesto por Vaillant (2007), que refiere a las dimensiones compartidas por todos los docentes, específicas de cada uno y específicas del entorno.

4.5.1. Dimensión: Compartida por todos los docentes

La construcción de la identidad es personal y como se planteó en el marco teórico, está atravesada por la historia, el contexto y las personas que rodean a los sujetos que la construyen. Por esto hablamos de múltiples identidades. No obstante todos los profesores entrevistados comparten un mismo lugar de trabajo con una historia y unas características que lo significan. Podemos decir que existen rasgos de la identidad en este caso que son compartidos por todos los profesores.

En sus relatos aparece una fuerte referencia al rol social de la tarea, que trasciende de alguna manera el dar clases propio de un profesor. Ser vistos como referentes, parece un aspecto a destacar en estos centros, la palabra referente encierra en los relatos algo más. P4E2: "Que puedan contar conmigo para la para lo que necesiten". P6E2: "como una persona con la que pueden hablar, que saben que que soy receptivo", P5E2: "me ven como un referente". Esta percepción aparece muy claramente en las expresiones del P1E2: "pienso que me ven como a un referente, pero no solamente vinculado a esto del dictado de clases, sino como un referente a quién acudir".

Encontramos el rol extendido de los profesores en este sentido, sienten el carácter docente de su tarea y esto está muy marcado en afirmaciones como: P1E2: "desde que ingresé el trabajo es como profe y el rol es un rol docente, de docencia directa". P2E2 "Docencia directa, sí". P3E2: "en su mayoría es también como dar clase". P5E2: "siempre la docencia directa" la docencia directa está muy presente en ellos, pero reconocen que existe algo más.

4.5.2. Dimensión: Específica, experiencias individuales

Vemos que las experiencias individuales están fuertemente marcadas por su historia personal y ésta influye en la elección de determinados contenidos a enseñar y franjas etarias con las que trabajan y construyen los lugares que ocupan hoy en el centro. Estas preferencias fueron tomando forma durante su período de formación docente y en sus primeras experiencias laborales. En este sentido y como se mencionó en el apartado anterior encontramos un abanico amplio de contenidos y edades con las que estos profesores van decidiendo trabajar.

Cada profesor tiene su propia identidad marcada por un recorrido personal desde su relación con la educación física a una temprana edad, sumándose la decisión de ser profesores, la formación y el recorrido por la carrera docente, que va guiándolos hacia sus preferencias y que se continúan forjando en su recorrido profesional, con todas estas variantes los profesores llegan a los centros A y B y comienzan a encontrar en estos centros, una nueva construcción, que será la construcción de su identidad profesional en ellos.

4.5.3. Dimensión: Entorno laboral en el que opera, la palabra "profe"

Esta es una palabra muy escuchada en los centros y tiene una relación con la denominación que reciben los profesores de educación física, se los llama abreviando la palabra "profesor" a "profe". Algunos de ellos entienden que hay algo del vínculo profesor- alumno un poco más cercano en esta denominación.

Sin embargo cuando ante este hallazgo los profesores fueron consultados por el significado que para ellos tenía esta palabra, en su relatos encontramos diferencias que hacen a la conformación que se está construyendo de la identidad en los centros.

Encontramos que se refieren a la palabra “profe” básicamente de dos maneras, una que la vincula a algo positivo para ellos que los hace sentir en una posición de reconocimiento, y otros que preferirían ser llamados de otro modo, con una visión más crítica del rol.

Tabla 26: La palabra “profe”

La palabra profe	
Visión positiva	P6E2 "un profe es como como un referente, el referente de la clase. El que te enseña, es cariñoso, como te dicen profe Es un término Es un término cariñoso, término lindo."Creo que es una una palabra de identificación con tu rol con la tarea que haces."
	P2E2 "profe. es como paciencia e inspirar, son como esas dos cosas. Motivarlos a que tengan sus objetivos, es eso."
	P4E2.28.32 "El profe para mí es un referente, una referencia, un educador , profe es alguien que tiene un conocimiento, que quiere que ese conocimiento llegue a otras personas, porque además, “el profe” para nosotros que amamos la educación física tiene. Ahí viene, ahí viene el profe, y es como un momento de alegría, un momento distinto a otros que pueden ser otros profes.pero de educación física, estamos muy asociadas al placer y a la diversión y entonces, por ahí el profe educación física ya llega con ventaja a enseñar lo que tenga que enseñar porque la mayoría de las personas están como con ganas de de aprender de eso. Para mi la palabra profe, es eso la referencia.
	P5E2 “es es inabarcable porque tiene un montón de de herramientas que vos podés utilizar, en el sentido de que no solamente es el deporte por el deporte, no solamente Le enseñas, fútbol o básquetbol, sino que le enseñas los valores que tiene el deporte y que eso le va a servir para la vida. Y que lo más lindo que vos le podés dejar a un hijo, a un alumno, es que siga con el deporte, porque eso le va a dar salud y se va a cuidar. A través del deporte vos le cambias la cabeza, por eso que es es fantástico, la verdad que te abre un montón de puertas, y vos elegí las que más te guste y y cambias vidas, la verdad que cambiás vidas, es extraordinario
Visión crítica	P1E2“el que profesa, el que dice lo que es” es el que enseña, el que tiene conocimiento, el que transmite.” “me parece que sería bueno salir un poco de ese lugar y este y no sé qué construir, pero este algo diferente”
	P3E2"Buena, es fuerte, pero me suena como un estatus, no? como un rol, así como, es como la forma comunicativa de materializar como tu rol en ese lugar, o tu referencia en ese lugar. Que esa persona que lo dice es quien quien ya te ubica te ordena en esa institución. En lo personal, me hace muy bien que me reconozcan de una forma comunicativa, como a lo que voy. Muchas veces, he intentado que me digan mi nombre más que profe, de hecho soy muy fans de que sepan los nombres, y no tanto el apodo, o el rol que vienen a hacer, y creo que tiene que ver bastante con eso como si bien voy por un rol y he estudiado algo, soy más que eso no? y en la parte comunitaria se nota bastante. Me gusta mucho más cuando me dicen mi nombre o el apodo que me quieran poner.

Esta visión de la palabra “profe” resultó una categoría muy reveladora para poder acercarnos a comprender la identidad que están construyendo dentro de los centros los profesores. Si bien la mayor parte de estos profesores entiende que la palabra “profe” los representa y la sienten en

concordancia con su rol. Vamos a poner aquí el énfasis en los profesores a los que no les ocurre esto. Los profesores que tienen una visión crítica de la palabra “profe” hablan de “transmitir”, de “estatus”, plantean no estar de acuerdo con el término y preferir otra cosa “salir de ese lugar”. Están buscando trascender a esta palabra.

En el análisis de las diferentes trayectorias encontramos que estos dos profesores no coinciden ni en edad, ni en género, ni en su lugar de trabajo, ni en los centros de formación. A primera vista no habría nada en ellos que vincule a esta forma de pensar en su rol. Pero analizando sus trayectorias encontramos que en ambos profesores la formación inicial originó una búsqueda de otros conocimientos que siguieron en su formación continua, vamos a volver a traer aquí las experiencias en la formación docente. Cuando justamente como plantea Vaillant (2008) se inicia la construcción de la identidad profesional. Y lo determinante que resulta para la formación continua.

En la Tabla 19 habíamos visto que para estos profesores las materias que tienen que ver con el área de las ciencias de la educación habían sido transformadoras.

Esta transformación siguió en la formación continua de estos dos profesores el P1 además de educación física estudió Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y es actualmente Guardavidas en la IM podemos ver cómo aparece una orientación hacia la tarea social de la docencia que hace que hoy entiendan el rol en los centros de una manera más vinculada a las ciencias sociales, cuestionándolo.

Otra relación que nos gustaría exponer aquí es como más allá de la manera en la que perciban su rol en los centros las tensiones mencionadas aparecen en todos los profesores por igual. Podríamos llegar a pensar que estos profesores con un recorrido social más amplio pueden identificar como se extiende el rol a más allá de la clase. Sin embargo los profesores que tienen una identidad más vinculada al deporte y a la recreación traen muy fuerte esta cuestión. Las tensiones no están entonces determinadas a algo personal, sino que pertenecen al campo de la construcción del rol en el centro.

En suma:

Dimensiones de la identidad

Lo común a todos los profesores

- Experiencias significativas con la educación física en diferentes tipos de instituciones mayoritariamente de educación no formal.
- Eran buenos en la práctica de educación física, lo disfrutaban, eran reconocidos por otros.
- Su tarea en el centro es en su mayoría dar clases.
- Se sienten referentes.
- La formación inicial docente y la práctica pre profesional permitieron conocer diferentes campos de trabajo y franjas etarias.
- Sienten que no cuentan con horas para cumplir con lo que les demanda su rol en el centro que es más que dar clases.

Lo específico de cada uno

- Las experiencias vinculadas a diferentes aspectos e instituciones relacionadas a la educación física: clubes de educación no formal, otras comunidades barriales y en menor medida asociadas a la educación formal.
- Asocian una visión positiva o negativa de lo que significa la palabra “profe” cuestión que tiene que ver con cómo viven directamente su identidad profesional.
- La formación inicial docente y su práctica permitió definir y asentar preferencias en diferentes áreas técnicas de trabajo y públicos.

5. CONCLUSIONES

En este capítulo vamos a presentar las conclusiones de esta investigación buscando responder a la pregunta de cómo construyen la identidad profesional docente los profesores de educación física que trabajan en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada. Para ello se propuso como objetivo conocer y comprender cómo se construye la identidad profesional de los profesores de educación física en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada. Nos acercamos a esta interrogante a través de la utilización del método biográfico, analizando relatos y documentos oficiales y poniéndolos a dialogar con los aportes del marco teórico referenciado a lo largo de la investigación.

Vamos a organizar el desarrollo de las conclusiones en función de los objetivos que estructuran esta investigación, y lo presentaremos en relación a las nociones claves que plantean Bolívar Botía y Ritacco (2019) para investigar las identidades profesionales que son, en este caso, nuestro objeto de estudio.

Por un lado se abordará la construcción de la identidad profesional desde una mirada biográfica que abarca en esta investigación la infancia y juventud, la formación y la trayectoria docente, por otro lado, pero en total relación con lo anterior, la identidad dentro de la institución, cómo se construye esta identidad en los centros culturales y en relación con los otros actores del centro.

Cada apartado se desarrolla en función de uno de los objetivos con su pregunta de investigación.

Sobre el final se presentan las reflexiones de cierre así como posibles líneas para profundizar en nuevas investigaciones.

5.1. La construcción de la identidad profesional desde una mirada biográfica: la trayectoria

Para el reconocimiento de la trayectoria de los profesores y por tratarse de un tema como la construcción de la identidad profesional, nos enfocamos en la relación de las personas entrevistadas con la educación física en diferentes momentos de sus vidas. Abarcando así, su infancia y juventud, su formación como profesores y su trayectoria profesional. Existen en el recorrido biográfico de los profesores algunas orientaciones que se ven reflejadas en lo que hacen hoy en los centros. Podemos decir que su trayectoria de vida influye en gran medida en quiénes son como profesores y en qué deciden trabajar estos profesores hoy.

Se puede identificar en los relatos de los diferentes profesores, un vínculo positivo con la educación física y el movimiento corporal. Este vínculo aparece relacionado a dos cuestiones básicas en la conformación de la identidad, por un lado al “gusto” o “disfrute” de una práctica y por otro al reconocimiento de los demás de que ellos eran buenos en eso. “Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él” (Bolívar Botía et al., 2004, p. 3).

Aunque este destaque no implica a priori la elección de la carrera docente en todos los casos, sí se observa una tendencia a elegir enseñar aquellos contenidos dentro de la educación física en los que tienen memorias significativas. Y se puede ver que esto opera de dos maneras.

Memoria significativa favorables: eligen enseñar en muchos casos cuestiones que tienen que ver con memorias positivas de su recorrido como niños y jóvenes y como profesores. Quieren replicar lo vivido en su infancia y juventud a otros.

Memoria significativa faltantes: eligen enseñar cuestiones que sienten que ellos no tuvieron y que les hubiera gustado tener. Lo no vivido, lo que no sucedió y quieren que otros sí tengan.

Nos referimos en este sentido a vivencias relacionadas a lo corporal, deportes, juegos, y diferentes prácticas corporales. Pero también a lo referido al plano de lo personal, valores, escucha, ser referente para alguien.

Las instituciones en las que aparecen estos relatos y acontecimientos que los lleva a ser quienes son hoy, están referenciadas fuertemente por prácticas que transcurren en ámbitos no formales de enseñanza (clubes, plazas de deportes, comunidades barriales) y en menor medida aparecen dentro de instituciones de enseñanza formal como el liceo o la escuela.

Esto representa un hallazgo importante en la investigación ya que tiene una relación directa con el lugar que ocupan hoy en estos centros culturales sociocomunitarios cogestionados como ámbitos de enseñanza no formal de la educación física.

5.2. La construcción de la identidad profesional desde una mirada biográfica: la formación inicial

El responder a este objetivo nos obligó a poner el énfasis en la formación encontrando dentro de ella algunas generalidades como que los profesores definen dos aspectos importantes de su trabajo, por un lado las áreas de especialización con las que se sienten más identificados, encontramos dentro de estas, al deporte, la recreación y las prácticas corporales para adultos mayores como las prácticas que más se repiten. Y por otro lado los públicos con los que se sienten mejor trabajando: adultos mayores, infancias y juventudes aparecen en ese orden como determinantes en la formación.

Cabe destacar aquí, que a diferencia de otros profesados, en el caso de la educación física, su formación habilita a trabajar tanto con adultos mayores, con jóvenes o con niños. Es una carrera que abarca todas las edades, así como también, opera en un amplio abanico de instituciones formales y no formales. Este abanico tan amplio de opciones no es típico en otras carreras. Y de alguna manera hace que los profesores puedan encontrar dentro de esas opciones aquello que se relaciona con sus preferencias, con dónde estos profesores se sienten más cómodos trabajando, esto tiene relación con lo vivido que influye directamente en la elección de trabajar con determinados contenidos o franjas etarias. Es en este sentido que la práctica preprofesional cursada en la formación aparece como fundamental para las elecciones en estos profesores.

Esto concuerda con investigaciones realizadas acerca de la identidad en la formación docente y en la importancia que tienen las primeras prácticas preprofesionales (Vaillant, 2007).

Si bien nos encontramos con una variedad de planes de estudio en las diferentes formaciones que tuvieron los profesores entrevistados, existen ejes de su formación que pudimos identificar como bases que continuaron trabajando en el centro.

- El trabajo con prácticas corporales con adultos mayores aparece como revelador y fuertemente vinculado a un ejercicio profesional muy gratificante para los profesores hoy. Elegido por ellos.
- Lo deportivo con la discusión actual que atraviesan los centros de si la competencia si o no, es un eje que se trabaja y que tiene una fuerte referencia con el pasado biográfico de muchos de los profesores.
- Los juegos y la recreación que hace referencia a lo lúdico aparece como una línea de trabajo que vincula a lo barrial, a la convivencia y a lo comunitario. A través de eventos y de la organización de campamentos.

Otro de los hallazgos con el que nos encontramos fue que muchos de los profesores habían realizado también otras carreras, en el caso del centro B los profesores entrevistados son también Guardavidas, esta es una carrera que implica un servicio muy importante para la comunidad y se relaciona con una cuestión social de estar presente para el otro, coincidente en cierto punto con cuestiones que mencionan de las tareas en los centros.

Queremos citar aquí al experto entrevistado cuando nos plantea que E1:

Experto:24.14."La comunidad sería ese espacio donde las diferencias son posibles de encontrarse, no para establecer algo en común que las iguale, sino para desde las diferencias y desde el sostenimiento de las diferencias poder interactuar, poder entrar en relación. Eso implica justamente la posibilidad de la política, porque hay pluralidad, porque hay diferencias, entonces la comunidad se vuelve claramente política.

No todos pensamos igual, no todos tenemos una misma identidad, entonces, no importa si soy del barrio, si no soy del barrio, la comunidad no es algo que tiene que ver con estar en un barrio, sino que la comunidad se puede formar en cualquier espacio donde se abra la posibilidad del encuentro y las relaciones en la pluralidad y se produzca la necesidad del convivir , en esa pluralidad del acordar".

Si hay algo que encontramos en las identidades de estos profesores es pluralidad; de tensiones, de ideas, de fortalezas, de vivencias. Que justamente encuentran su lugar en la pluralidad de actividades que los centros tienen. La necesidad del espacio "donde se abra a la posibilidad del encuentro" que menciona el experto es una demanda que existe fuertemente en los profesores y que veremos a continuación.

Por otro lado, encontramos que de los profesores entrevistados solamente uno tuvo en su formación la asignatura y experiencia de la Práctica docente en la comunidad, analizando los planes de estudio vimos que esta materia ha tomado fuerza y ha aumentado su carga horaria en el plan actual de ISEF pasando de 80 horas reloj anuales en el plan 2004 a 128 horas reloj anuales en el plan 2017. Esto no

aparece igual en el IUACJ, lo que se vincula de este centro de formación con la educación física y la comunidad es lo referido al voluntariado como propuesta de extensión, representando una materia opcional. Que también ha crecido en carga horaria en sus diferentes planes.

Los estudios de documentos relacionados a la formación inicial del profesorado en Educación Física aportaron el acercamiento a otros campos de trabajo y los fundamentos teóricos, técnicos y prácticos que conforman las bases de su profesión. A su vez permitieron el conocimiento de diferentes áreas del trabajo en el campo disciplinar con las que se fueron identificando en mayor o menor medida los profesores (lo deportivo, la animación y lo lúdico, la actividad corporal) y la especificidad del trabajo con diferentes poblaciones etarias (niños, jóvenes o adultos) parecen ser los rasgos específicos que aporta la formación.

5.3. La construcción de la identidad profesional dentro de la institución: las prácticas pedagógicas

En los apartados anteriores vimos que la educación física tiene en su quehacer a múltiples contextos y a múltiples franjas etarias con las cuales trabaja. Esto hace a una diversidad de identidades profesionales que como vimos en este estudio, confluyen en una misma institución. Por otro lado las características que hacen a este tipo de centros permiten a su vez este abanico tan amplio de saberes, prácticas, personas e identidades. No fue una tarea fácil, entre tantas prácticas diferentes que los centros mantienen, encontrar aquellas que son constitutivas del quehacer profesional de los profesores en estos centros. Sin embargo, hubo algunas prácticas que aparecen recurrentemente y son a las que vamos a referir a continuación.

Quizás el rasgo más constitutivo del quehacer de los profesores en los centros sea el dar clases, ellos son profesores y su tarea principal es la de dar clases. Este rasgo es muy similar a lo que ocurre en la educación formal. Planifican sus clases de diferentes maneras, dependiendo de los grupos y de los contenidos. Pero sienten que son en sus palabras “dadores de clases”.

Sirvent (2008), planteaba que ni la innovación era exclusiva de las experiencias educativas más allá de la escuela, al igual que lo tradicional no era exclusivo de la escuela. Vemos cómo las prácticas tradicionales tienen un peso muy importante en la propuesta. Y se tiende a repetir lo que se hace en la educación formal.

Aunque todos los profesores entrevistados dejan ver una tensión en este sentido. Por un lado sienten que su tarea no difiere tanto a la asumida en la educación formal, pero, por otro, aparece una nueva tarea y encuentran dificultades para poder asumirla. P6E2:8.09 “esto de la docencia directa es lo mismo que hacía en las escuelas, en el Liceo, (...) pero la diferencia es que en este contexto comunitario que hay, donde se te pide participación, que proyectes diálogo con los vecinos y yo no tengo tiempo para eso, entonces me generó ese malestar permanente”.

El rol en el centro les “pide, participación”, “proyectar diálogo con los vecinos” este profesor expresa que lo nuevo en estos centros es generar el diálogo en un contexto comunitario, tal vez para generar acuerdos, metas o actividades, y reclama que no tiene horas para eso, este malestar por otro lado,

nos hace ver que hay un compromiso detrás de sus palabras, no le es indiferente, siente que no están dados los tiempos y los reclama.

Por otro lado encontramos que esta nueva tarea genera un rol nuevo para los profesores como lo expresa P1E2:6.38 "Bueno, desde que ingresé el trabajo es como profe y el rol es un rol docente, (...) también en construcción no? porque está en esa puja de lo que se espera y lo que nosotros pretendemos que sea". La palabra utilizada por este profesor "puja" nos habla de un choque de fuerzas, de poderes, de un obstáculo que dificulta seguir adelante. Esta puja saca al profesor de su lugar de "dador de clases" y lo desacomoda. Sin embargo para un centro que trabaja con el objetivo de fomentar la participación esta puja puede significar el cumplimiento de sus objetivos. Esta nueva tarea es reclamada en horas por los profesores y aparece como en un proceso de construcción, representa un desafío para los profesores de estos centros.

Sirvent (2008), planteaba que muchas veces en la educación no formal encontramos formas de funcionamiento muy parecidas a la educación formal. Esto parece ser algo de lo que sucede en los centros. Sin embargo en los relatos anteriores vemos como todos los profesores mencionan la importancia de trabajar otras cuestiones.

Está claro que los profesores tienen en el centro una función docente, de dar clases, *pero...*, es quizá esta palabra *pero...* que la encontramos en todos los relatos la que nos habla directamente de cómo se está construyendo la identidad de estos profesores en los centros, esta palabra, une constantemente al dar clases con con otra dimensión, una dimensión en la que ellos se perciben a sí mismos en un rol de escucha, de referentes, de transmitir valores, de mediar, de cambiar vidas. Esta dimensión aparece como propia del centro en el que trabajan y con una relación directa en su identidad profesional con referencias en sus trayectorias de vida. Podría afirmarse que su vínculo con el conocimiento es parte de su identidad.

La satisfacción laboral aparece unida a la tarea en sí misma y a los logros en los aprendizajes esto coincide con los estudios mencionados por Vaillant (2008) destacando el vínculo afectivo con las personas.

5.4. Construcción de la identidad profesional

Intentando responder a este objetivo, y como plantea esta investigación que nos antecede "entre los principales factores que influyen en la conformación de la identidad profesional se destacan: los asociados a la elección de carrera; la trayectoria académica y prácticas profesionales; y la percepción de la identidad profesional." (García y Zanatta, 2022, p. 152). Encontramos en nuestra investigación estos factores y podemos decir, en relación a la percepción de la identidad profesional, que la identidad profesional de los profesores en los centros culturales se construye atravesada por dos tensiones muy marcadas, aparece un sentimiento compartido de que su función es más amplia, y sienten que están en falta con lo que se espera de ellos, con lo que demanda el rol en centro.

Este sentir que los profesores expresan se puede ver también en modificaciones a las tareas de los profesores dispuestas en los últimos llamados, si bien en la descripción de tareas la IM se realiza un

desarrollo muy amplio de el accionar de los profesores, podemos ver que este no contempla en su totalidad lo que los profesores hacen en los centros.

Los centros culturales de modalidad cogestionada representan a una línea que la IM viene desarrollando desde hace algunos años, y que tienen como objetivo principal el promover la participación.

Los profesores de educación física que llegan a estos centros con sus recorridos y sus saberes a enseñar, sienten que tienen que transformar su rol y que éste es mucho más que dar clases.

Podemos decir que su identidad se reconstruye P1E2: “intentando trabajar para generar un lenguaje común con la comunidad, hablar el mismo idioma”.

Esta transformación del rol que busca fomentar la participación, pero no cualquier participación, sino aquella con la que se construye el centro y para lo que se necesita poder comunicarse en un idioma común, es un rol que están hoy explorando los profesores.

5.5. Reflexiones finales

La presente investigación ha permitido comprender cómo los profesores de educación física construyen su identidad profesional en centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada. A través del método biográfico y el relato de vida, se exploraron las trayectorias profesionales, la formación inicial y continua, así como la práctica docente en estos contextos no formales. Los resultados destacan la influencia significativa de las experiencias personales y profesionales en la construcción de la identidad profesional de los docentes. Las trayectorias individuales, marcadas por vivencias en la infancia y juventud, la formación inicial y continua, y el contexto laboral actual, configuran un proceso dinámico y en constante evolución. Además, se observó una tensión entre el rol tradicional del profesor de educación física y el nuevo rol que implica trabajar en un entorno comunitario, lo cual representa tanto un desafío como una oportunidad para los docentes.

Este estudio intentó realizar aportes a una comprensión profunda y contextualizada de cómo los profesores de educación física construyen su identidad profesional en contextos no formales. La utilización del método biográfico permitió captar la complejidad de sus experiencias personales y profesionales.

Los hallazgos resaltan la importancia de la formación continua y del desarrollo profesional para la construcción de la identidad docente. Esto tiene incidencia para los programas de formación docente, sugiriendo la necesidad de continuar integrando experiencias formativas que contemplen contextos no formales y comunitarios. Este enfoque abre nuevas vías para futuras investigaciones sobre la identidad docente en otros campos y contextos.

Vamos a detenernos ahora en las limitaciones con las que se encontró esta investigación.

La investigación se basó en una muestra intencional de seis profesores, de dos centros culturales sociocomunitarios de modalidad cogestionada, específicos de Montevideo. Aunque los hallazgos

proporcionan valiosas perspectivas, la generalización de los resultados a otros contextos debe hacerse con precaución.

Los resultados reflejan las particularidades de los centros culturales cogestionados en Montevideo. Otros contextos socioculturales y educativos pueden presentar dinámicas diferentes, lo que limita la aplicabilidad universal de las conclusiones.

Si bien el método biográfico permitió una comprensión profunda de las trayectorias individuales, también implica una subjetividad inherente. Las interpretaciones están influenciadas por las percepciones y recuerdos de los participantes, lo cual puede introducir sesgos.

En el momento de pensar en futuras investigaciones una de las cuestiones a considerar, es que los profesores de la muestra no cursaron los planes de estudio más actuales de los centros de formación, por lo que sería interesante investigar que pasa con profesores recientemente egresados de las carreras de formación, que estén trabajando en contextos no formales.

Futuros estudios podrían también ampliar la muestra a más centros y a diferentes departamentos, lo que permitiría obtener una visión más amplia y comparativa sobre la construcción de la identidad profesional en diversos contextos. Pensamos además que complementar el método biográfico con otras técnicas de investigación, como la observación participante y los grupos focales, podría enriquecer la comprensión de las dinámicas y procesos de construcción de la identidad profesional en contextos de educación no formal.

Este estudio ha revelado la complejidad y riqueza del proceso de construcción de la identidad profesional en profesores de educación física que trabajan en centros culturales sociocomunitarios, destacando la importancia de considerar las trayectorias individuales y las experiencias en contextos no formales para comprender mejor la identidad docente. A pesar de las limitaciones, los hallazgos ofrecen valiosas perspectivas para la formación y desarrollo profesional de los docentes, y sugieren nuevas direcciones para futuras investigaciones en el campo de la educación.

En los diferentes profesores, a lo largo del análisis de sus relatos, hemos visto como su vínculo con los contenidos que enseñan hoy, tiene un fuerte componente biográfico y se ha visto reflejado en sus vivencias tanto en la formación académica como en su formación inicial y continua.

Los profesores están construyendo su identidad profesional en los centros, y si bien las construcciones son individuales y claramente encontramos muy presentes a las diferentes identidades de los profesores entrevistados. Se puede observar, la conformación de una identidad profesional docente con características propias de estos centros. Si bien en las identidades de los profesores estas características propias del rol en los centros generan tensiones en ellos, encontramos en sus discursos que están dispuestos a enfrentarlas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP. (2015). La cuarta parte de los docentes estudia esa carrera por descarte. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/21-prensa/976-la-cuarta-parte-de-los-docentes-estudia-esa-carrera-por-descarte>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. AFEFCE-Universidad ARCIS. <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Aisenstein, A. (2007). *Curriculum presente ciencia ausente: el modelo didáctico en la educación física, entre la escuela y la formación docente*. Miño y Davila.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencia del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?*. Vélez Sársfield.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004
- Bolívar, A. (2001). ¿Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda? *Organización y Gestión Educativa*, 1, 13-18. https://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_LINEA3_files/organizaciones%20que%20aprenden.pdf
- Bolívar Botía, A., Fernández, M., & Molina Ruiz, C. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>
- Bolívar Botía, A., & Ritacco Real, M. (2019). La identidad profesional de la dirección escolar. Una nueva línea de investigación sobre liderazgo escolar exitoso. En M. A. Díaz Delgado y A. Veloso Rodríguez (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: una revisión internacional* (pp. 189-208). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/532/1/BolivarA_RitaccoM_2019_La-identidad-profesional.pdf
- Boni, A., et al. (2019). *Estrategia de educación para la ciudadanía global en el ámbito no formal en la ciudad de València (2019-2022)*. <http://innovacion-soci.webs.upv.es/images/pdfs/Publicaciones1/01Estrategia EPD no formal COMPLETA CA STELLANO1.pdf>

- Cabrio, S. (2017). *Estudiante de magisterio hijo de maestro: Relatos de vida sobre su identidad y herencia docente* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/4226>
- Canton Mayo, I., & Tardif, M. (Coord.). (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea, S.A.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., Weyrauch, V., & Matovich, I. (2021). *Alianzas Multisectoriales en Educación: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo - CIPPEC. https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2021/10/Alianzas-multisectoriales-en-educacio%CC%81n_resumen-ejecutivo.pdf
- Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, R. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *Psyche*, Vol. 17 (N°1), 29-39. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282008000100004#go
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial en la educación*. Península.
- Day, C. (2014). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea S.A.
- Day, C. (2005). *Formación docente: Desafíos y esperanzas para el nuevo siglo*. Miño y Dávila.
- Dupuy, M. (2023). Currículum y Educación Física. Aportes para una revisión crítica de las prácticas corporales dominantes. *Educación Física Y Ciencia*, 25(1), e246. <https://doi.org/10.24215/23142561e246>
- Espasandín, A. (2003). *El docente de Educación Física como profesional de la enseñanza: entre arcos, cestos, redes y pelotas* [Diploma en educación, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=29&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20espasandin
- Esposito, R. (2003). *Communitas: Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Fraiman, R., & Rossal, M. (2009). El retorno del Estado. Políticas sociales y comunidad(es) imaginada(s) en Montevideo. https://www.academia.edu/15166480/El_retorno_del_estado_Pol%C3%ADticas_sociales_y_comunidad_es_imaginada_s_en_Montevideo
- Freire, P. (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Guardián Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. San José- Costa Rica. <https://ice.ua.es/es/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf>

- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 733-758.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001908.pdf>
- González, M., & Sánchez, A. (2017). La construcción de la identidad profesional del profesor de educación física durante la formación inicial: Una mirada desde los estudiantes en la carrera del profesorado de Educación Física en el año 2017 de la Universidad Nacional de Tucumán. *12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de Noviembre 2017, Ensenada, Argentina*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10102/ev.10102.pdf
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inseguridad*. Octaedro.
- Huberman, A., & Miles, M. (2000). Métodos para el manejo y el análisis de datos. En C. Denman & J. Haro (Comps.), *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 253-300). El Colegio de Sonora.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H., & Egan, K. (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Amorrortu.
- Hunter, M., & Kieran, E. (1995). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- IM. (2018). *Bases de llamado a concurso abierto n° 1137 - c1/18*.
<https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/1137-c1-18carrera4106-profdepyrecreacabierto.pdf>
- IM. (2009). *Bases de llamado a concurso abierto N° 582-C1/09*.
https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/concurso/bases/582_bases.pdf
- IM. (2022). *Gestión humana y recursos materiales. Resolución Nro.: 4666/23 Nro. de Expediente: 2023-5112-98-000224 Llamado*.
https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/biblioteca/bases_57.pdf
- IM. (2015). *Una mirada a las políticas desarrolladas por el Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo: Informe de Gestión 2010-2015*.
<https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/Informe%20CULTURA%20IM.pdf>
- Iñiguez, L. (2001). *Identidad: de lo personal a lo social. Un recorrido conceptual*.
<https://www.researchgate.net/publication/275154262>
- ISEF. (2004). *Licenciatura en Educación Física. PLAN 2004*. <https://isef.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2016/04/LEF-DISE%20C3%91O-CURRICULAR-2004-A-WEB.pdf>

- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Biblos.
- Lewkowicz, I. (1998). *La comunidad entre lo público y lo privado*.
https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/2056/mod_folder/content/0/
- López, G. (2015). Una mirada al uso didáctico de las XO: percepciones y actitudes del profesorado de historia en educación secundaria. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1), 13-31.
Universidad ORT Uruguay. <https://dialnet-UnaMiradaAlUsoDidacticoDeLasXO-5367414.pdf>
- Magallanes, C. (2009). Crisis de identidad en la Educación Física.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5826387>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea S.A Ediciones.
- Mejías Navarrete, L. (2000). *Sobre la investigación cualitativa*.
https://www.researchgate.net/publication/268057878_Sobre_la_investigacion_cualitativa_Nuevos_conceptos_y_campos_de_desarrollo
- Ministerio de Educación y Cultura. (2020). *Caracterización de la educación no formal en el Uruguay*.
<https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/datos-y-estadisticas/estadisticas/caracterizacion-educacion-formal-uruguay>
- Muñoz Moreno, J. L. (2013). Educación y municipio: la importancia de los servicios municipales de educación. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28.
<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Monereo, C., & Pozo, J. N. (2011). *La identidad en psicología de la educación*. Narcea S.A Ediciones.
- Noble, 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), 3-12. <https://doi.org/10.2916/inter.7.1.2>
- Pastor Homs, M. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista española de pedagogía*, 59(220), 525-544.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/23701.pdf>
- Peiró Velaret, C. V., Fos Ros, V., & Devís Devís, J. (2016). Identidad deportiva en adolescentes españoles: propiedades psicométricas de la versión en español de la escala Athletic Identity Measurement Scale-E. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 8-17.
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.008>
- Programa departamental de Montevideo 2010-2015.
<http://www.impo.com.uy/diariooficial/2010/08/31/otrosavisosdeldia.pdf>
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rettich, J. (2011). La Educación Física y la comunidad en el marco universitario. 9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Departamento de Educación

- Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>
- Rettich, J. (2016). La comunidad en la encrucijada entre lo propio y lo común. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8806/ev.8806.pdf
- Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Miño y Dávila.
- Rodríguez Giménez, R. (2003a). Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional. *Iberoamericana. América Latina – España – Portugal*, 3(10), 113-125. <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/608/292>
- Rodríguez Giménez, R. (2003b). Educación física y dictadura: el cuerpo militarizado. *Revista Brasileña de Ciências do Esporte*, 25(1), 101-113. <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/178/185>
- Rodríguez Giménez, R. (2017). Educación Física como práctica social y su relación con el saber: Elementos para una discusión política y epistemológica. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 13 al 17 de noviembre 2017, Ensenada, Argentina. En *Actas (2017)*. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. En *Memoria Académica*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10127/ev.10127.pdf
- Sarni, M., & Noble, J. (Comps.). (2021). *Educación física, deporte y enseñanza: aportes para su reflexión*. Comisión Sectorial de Educación Permanente. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – ucur.
- Sirvent, M. (2008). *Educación de adultos*. Miño y Dávila.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y Estrategias en la investigación cualitativa*. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_-_%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Subirats, J. (2007, 17 de mayo). ¿Una ciudad educadora? *El País*. Edición Cataluña.
- Torres, N. (2018). *Modelos y prácticas de evaluación del aprendizaje en la formación de Licenciados en Educación Física de Montevideo: concepciones y representaciones de docentes y percepciones de estudiantes* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/5456>
- Uruguay (2014, setiembre 25) Ley N° 19272: Ley de Descentralización y Participación Ciudadana. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19272-2014>
- Uruguay (2008, diciembre 12) Ley No. 18.437: Ley General de Educación. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Vaillant, D. (2007). La identidad docente. La importancia del profesorado. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del

- Profesorado”, Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2007.
http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf
- Vaillant, D. (2007). *La formación de docentes en América Latina y el Caribe: una base para el diálogo y la cooperación regional*. UNESCO.
- Vaillant, D. (2008). Los docentes en primer plano. En D. Vaillant, & C. Severo (Eds.), *Profesión docente en Latinoamérica: una agenda pendiente y cuatro retos emergentes* (pp. 19-34). Lima: Tarea.
- Vaillant, D. (2016). Desarrollo profesional docente y la tarea del maestro. *Revista Magisterio Educación y Pedagogía*, 78.
https://www.researchgate.net/publication/304777959_El_desarrollo_profesional_y_su_inciden
[cia en la tarea del maestro](https://www.researchgate.net/publication/304777959_El_desarrollo_profesional_y_su_inciden)
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Velázquez, G. (2016). *Construcción de la identidad docente: resignificación del pasado biográfico en estudiantes de profesorado* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/file/3049>
- Veleda, C., Tchintian, C., Coppo, M., & Gigli, P. (2009). *Políticas de promoción de la actividad física y deportiva: opciones para los niveles provincial y municipal*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
<https://www.cippec.org/publicacion/politicas-de-promocion-de-la-actividad-fisica-y-deportiva-opciones-para-los-niveles-provincial-y-municipal/>
- Vezub, L. (2010). La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes: entre la política y la pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 1-14.
http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006

7. ANEXOS

7.1. Anexo 1

Mail a directores de los centros.

Buenos Días, mi nombre es Cecilia Bruzzone y soy estudiante de la univerisdad ORT, actualmete estoy desarrollando mi Tesis de Maestría.

La invesigación busca conocer cómo construyen la identidad profesional los profesores de educación física que trabajan en centros sociocomunitarios de modalidad cogestionada. El foco estará puesto en los docentes en sí y en lo que sucede con la enseñanza en espacios educativos no formales.

Como lo conversamos personalmente

Les adjunto a continuación una constancia formal de que estoy cursando y vuelvo a enviarles el formulario con los datos que necesitaría conocer.

Agradezco desde ya la buena disposición y estamos en contacto.

Saludos
Cecilia Bruzzone

7.2. Anexo 2



Instituto de Educación
Cuareim 1451
11.100 Montevideo, Uruguay
Tel. 2902 15 05
www.ort.edu.uy

CONSTANCIA

Se deja constancia que **María Cecilia Bruzzone**, con Cédula de Identidad **3.509.957-9** es estudiante del posgrado **Master en Educación**, programa impartido por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

En el marco de dicho posgrado realizará un trabajo de campo en la Institución elegida por la estudiante.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada, para su presentación ante quien corresponda, el 27 del mes de marzo de 2023.


Gastón Franco
Coordinador de
Cursos y Graduados
Instituto de Educación



7.3. Anexo 3

Centro B / A

Docente	Sexo	Edad	Ingreso a Formación Docente (ISEF-IUACJ)	Otros cargos en los que trabaja por fuera del centro.	Carga horaria semanal en el centro	Otras carreras cursadas	Antigüedad en el cargo actual.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							

7.4. Anexo 4

DOCENTE	SEXO	EDAD	INGRESO A FORMACIÓN DOCENTE (ISEF-IUACJ)	OTROS CARGOS EN LOS QUE TRABAJA POR FUERA DEL CENTRO	CARGA HORARIA SEMANAL EN EL CENTRO	OTRAS CARRERAS CURSADAS	ANTIGÜEDAD EN EL CARGO ACTUAL
1	MASCULINO	47		DIV. DE ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN	20 HORAS SEMANALES		2 AÑOS CRECE - 5 AÑOS DIV. DE ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN
2	MASCULINO	53		DIV. DE ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN	20 HORAS SEMANALES		2 AÑOS CRECE - 6 AÑOS DIV. ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN
3	MASCULINO	47		DIV. DE ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN	20 HORAS SEMANALES		2 AÑOS CRECE - 7 AÑOS DIV. ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN
4	MASCULINO	51		DIV. DE ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN	20 HORAS SEMANALES		2 AÑOS CRECE - 7 AÑOS DIV. ASESORÍA Y DESARROLLO MUNICIPAL Y PARTICIPACIÓN
5	MASCULINO	42		-	20 HORAS SEMANALES		10 MESES EN CRECE

7.5. Anexo 5

Link a formulario de google para colecta de datos.

https://docs.google.com/forms/d/1jrlSty5SNbKxVSpOp2TGMUJopXu-W_L2JUez0iu93K4/edit

7.6. Anexo 6

Listado de Códigos

Categorías	Sub Categorías	Codigos
Identidad	Identidad (biografía) Relación con la educación física en su infancia y juventud	Institución formal - Escuela - liceo -institución no formal - plaza de deportes - pueblo - liceo - club - babyfutbol - iglesia -Comunidad - lugar donde vivía - barrio/calle - baldio Actividsdes - deporte - remo - gimnasia artística - basquetbol - fútbol - atletismo - natación - waterpolo - volebol - plantel - selección - juegos / manchado - skate
	Identidad profesional Decisión de ser docente.	- Acercamiento a la profesión 1 : infancia y juventud - Acercamiento a la profesión 2: segunda opción, después de otros recorridos - Acercamiento a la profesión 3: gran decisión por educación superior
Campo disciplinar	Identidad profesional docente. Formación Inicial.	Memoria crítica: - muy teórico - crítica metodológica - falta de seguimiento / orientación Memoria positiva: - pedagogía - didáctica - psicología/de la educación

		<ul style="list-style-type: none"> - recreación / animación - investigación - comunitario / barrial
	Trayectoria Laboral y formación continua.	<p>Ejes de la formación y tendencias evidenciadas:</p> <p>Disciplinas de la educación:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pedagogía -Psicología -Didáctica -Investigación <p>Disciplinas de la Ed Física:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrenamiento - Gimnasia formativa - Recreación - Animación - Comunitario <p>Prácticas, planes de estudio tipos de instituciones y edades:</p> <p>Centros no formales / contextos vulnerables / niños y jóvenes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - voluntariado - contexto no formal - centro juvenil -Centros educativos formales/ niños y jóvenes: - inicial - escuela - liceo <p>Otros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tercera edad
Desarrollo profesional docente		
	Ser docente de estos centros.	<ul style="list-style-type: none"> .Dar clases .Animador ,Referente .Profesor .Tallerista <p>Dimensión práctica docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fundamental - gusto - llegarle al otro - docencia - poner el cuerpo en escena - me abrió - me marcó
	Escenario laboral actual.	<ul style="list-style-type: none"> .Dialogo .Construcción .Tension .Lenguaje común

7.7. Anexo 7

Pauta documental

	AUTOR	TIPO DE DOCUMENTO	OBSERVACIONES
1	IM	Marcos presupuestales quinquenales IM	Objetivos institucionales
2	IM	Tomo planificación estratégica 2020-2025	Políticas educativas
3	IM	Directrices Departamentales de Ordenamiento Territorial y Desarrollo Sostenible de Montevideo 2012	Políticas educativas
4	IM	Una mirada a las políticas desarrolladas por el Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo: Informe de Gestión 2010-2015	Políticas educativas
5	IM	Programa Departamental de Montevideo (2010 – 2015)	Objetivos institucionales
6	IM	Páginas web institucionales de cada centro IM	Objetivos, contenidos del área.
7	IM	Oferta formativa de cada centro	Contenidos del área
8	IM	Llamados docentes para la provisión de cargos con sus perfiles y funciones.	Tareas, roles y funciones
9	IM	Llamado 582 (2009)	Tareas, roles y funciones Horas docentes.
10	IM	Llamado 1437 (2022)	Tareas, roles y funciones Horas docentes.
11	IM	Llamado 1137 (2017)	Tareas, roles y funciones Horas docentes.
12	IM	Llamado 1501 (2023)	Tareas, roles y funciones Horas docentes.
13	IM	Llamado 1227 (2018)	Tareas, roles y funciones Horas docentes.
14	UDELAR	Planes de estudio de ISEF	Asignaturas y cargas horarias.
15	UDELAR	Diseño curricular Plan 1981	Asignaturas y cargas horarias.
16	UDELAR	Diseño curricular Plan 1992	Asignaturas y cargas horarias.
17	UDELAR	Diseño curricular 2004	Asignaturas y cargas horarias.
18	UDELAR	Plan de estudios 2017	Asignaturas y cargas horarias.
19	UDELAR	Programa de Práctica II (ISEF)	Asignaturas y cargas horarias.
20	UDELAR	Práctica Profesional II Comunitaria 2017	Objetivos, metodología y bibliografía
21	UDELAR	Práctica docente II 2004	Objetivos, metodología y bibliografía
22	IUACJ	Planes de estudio IUACJ	Asignaturas y cargas horarias.
23	IUACJ	Plan de estudios 2012	Asignaturas y cargas horarias.
24	IUACJ	Plan de estudios 2022	Asignaturas y cargas horarias.