



**Theory and practice in teacher training at UNLP:  
an analysis of the curriculum**

**Teoria e prática na formação de professores na UNLP:  
uma análise do currículo**

**La teoría y la práctica en la formación de profesores en la UNLP:  
un análisis sobre el plan de estudios**

María Marcela Dalceggio<sup>1</sup> , Norma Beatriz Rodríguez<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

**Autor correspondiente:**

Norma Beatriz Rodríguez  
E-mail: nbrodri@gmail.com

**Cómo citar:** Dalceggio, M. M., & Rodríguez, N. B. (2021). Theory and practice in teacher training at UNLP: an analysis of the curriculum. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12303. <https://doi.org/10.20952/jrks2112303>

**ABSTRACT**

The article analyzes higher education in Physical Education Teachers, dependent on the Department of Physical Education of the Faculty of Humanities and Educational Sciences of the National University of La Plata (FaHCE). This study focuses its interest on the tensioning of the disciplinary training traditions that give a privileged place to “practical” teaching. This text is part of a set of publications carried out within the framework of the Scientific Production and Training of Body Educators project. Study on the initial training of teachers in Physical Education at UNLP / H95. The period contemplated is the 2020 school year in a situation of social, preventive and compulsory isolation (ASPO) established by the National Government. Context in which, based on this decree, the National University of La Plata (UNLP) dictates Resolution 667/20 of 3/15, ad referendum of the Superior Council, establishing in its article 1, “(...) the non-realization of classroom teaching instances in the entire area of the National University of La Plata (...)” (Resolution 667/20). The research shows how the ASPO puts in tension the disciplinary tradition of the training of Physical Education teachers, which, marked by the primacy of “practice”, had to adapt to a theoretical shift in the suspension of face-to-face teaching and continuity of practices from the use of tools for distance education.

**Keywords:** Higher education. Knowledge. Practice. Theory.

**RESUMO**

O artigo analisa o ensino superior na Faculdade de Educação Física, dependente do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Nacional de La Plata (FaHCE). Este estudo centra o seu interesse no

tensionamento das tradições de formação disciplinar que privilegiam o ensino “prático”. Este texto faz parte de um conjunto de publicações realizadas no âmbito do projeto Produção Científica e Formação de Educadores Corporais. Estudo sobre a formação inicial de professores em Educação Física da UNLP / H95. O período contemplado é o ano letivo de 2020 em situação de isolamento social preventivo e obrigatório (ASPO) instituído pelo Governo Nacional. Contexto em que, com base neste decreto, a Universidade Nacional de La Plata (UNLP) dita a Resolução 667/20 de 15/03, ad referendum do Conselho Superior, estabelecendo em seu artigo 1º, “(...) a não realização do instâncias de ensino presencial em toda a área da Universidade Nacional de La Plata (...)” (Resolução 667/20). A pesquisa mostra como a ASPO põe em tensão a tradição disciplinar da formação de professores de Educação Física que, marcada pelo primado da “prática”, teve que se adequar a um deslocamento teórico na suspensão do ensino presencial e na continuidade do. práticas a partir do uso de ferramentas para educação a distância.

**Palavras-chave:** Conhecimento. Ensino superior. Práctica. Teoría.

## RESUMEN

---

El artículo analiza la formación superior en el Profesorado de Educación Física, dependiente del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE). Este estudio centra su interés en la puesta en tensión de las tradiciones disciplinares de formación que le otorgan un lugar de privilegio a la enseñanza “práctica”. Este texto forma parte de un conjunto de publicaciones realizadas en el marco del proyecto Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H95. El período contemplado es el año lectivo 2020 en situación de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) dispuesto por el Gobierno Nacional. Contexto en el que en función de este decreto, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) dicta la Resolución 667/20 del 15/3, ad referendum del Consejo Superior, estableciendo en su artículo 1º, “(...) la no realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza en todo el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata (...)” (Resolución 667/20). La investigación muestra cómo la ASPO pone en tensión la tradición disciplinar de la formación de profesores y profesoras de Educación Física que, marcada por la primacía de la “práctica”, tuvo que adecuarse a un desplazamiento teórico en la suspensión de la enseñanza presencial y la continuidad de las prácticas a partir del uso de herramientas para educación a distancia.

**Palabras clave:** Educación superior. Práctica. Saberes. Teoría.

## INTRODUCCIÓN

---

A partir de que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara la situación de COVID-19 como una pandemia, la República Argentina, en función de la Ley N° 27.541 Ley de solidaridad social y reactivación productiva en el marco de la emergencia pública, decreta la Emergencia Sanitaria por el período de 1 año. En esta línea, Argentina, proclama un Decreto de Necesidad y Urgencia 297/20 (DNU) que dispone el “Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio” (ASPO) desde el 20 hasta el 31 de marzo 2020, que se irá prorrogando sucesivamente. Promulgado el ASPO, el Ministerio de Educación de la Nación, por Resolución 104/20, recomienda a las instituciones de educación superior que “adecuen las condiciones en que se desarrolla la actividad académica presencial (...)”. Seguidamente, por Resolución 108/20 del 15/3, se suspende el dictado de clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo.

En el contexto de la normativa citada, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) dicta la Resolución 667/20 del 15/3, ad referendum del Consejo Superior, estableciendo en su

artículo 1º, "(...) la no realización de instancias áulicas presenciales de enseñanza en todo el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata (...)". Y solicita a las autoridades de las diversas unidades académicas la elaboración y adopción de medidas extraordinarias que permitan el cumplimiento en la enseñanza de los contenidos programados para el ciclo lectivo. Asimismo, en el artículo 3º de dicha resolución se faculta a las autoridades de las unidades académicas a:

- a) Utilizar herramientas de educación a distancia.
- b) Eximir a los estudiantes de la carga de asistencia presencial.
- c) Requerir de los estudiantes modos alternativos de acreditar el dominio de los contenidos.
- d) Desdoblar y reprogramar instancias evaluatorias, restringiendo la asistencia presencial a las mismas.
- e) Establecer modalidades alternativas de evaluación.
- f) Reprogramar días, horarios, espacios y cantidades máximas de participantes en las actividades pedagógicas presenciales.
- g) Establecer o replantear actividades de apoyo o consulta para acompañar a los estudiantes en el tránsito por el ciclo lectivo bajo las especiales circunstancias de excepción" (Res. 677 y sucesivas).

Así, la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, dependiente de la UNLP adhiere a la resolución en todos sus espacios. Cabe remarcar que esta Facultad se organiza en Departamentos Docentes que son: Departamento de Bibliotecología, Departamento de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Educación Física, Departamento de Filosofía, Departamento de Geografía, Departamento de Historia, Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas, Departamento de Letras, Departamento de Sociología.

De esta manera, el Profesorado y Licenciatura en Educación Física, dependiente del Departamento de Educación Física de dicha Facultad, adhirió a las medidas resueltas a través del Consejo directivo de la institución, dando continuidad al dictado de clases por medio de la plataforma Moodle en la cual se aloja el campus virtual que existía desde el año 2005 y era usado para las diversas áreas institucionales.

En este recorrido resulta importante describir que, el plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación está comprendido por un tronco común de asignaturas que luego se diversifican en trayectos de formación, donde el estudiante puede optar por una u otra orientación (profesorado o licenciatura).

En esta línea, el plan de estudios cuenta con trayectos de formación y las asignaturas tienen espacios de dictado de clases teóricas y prácticas. En el caso de las materias de Educación Física de 1,2 y 3, se organizan en ejes que corresponden a la enseñanza de los deportes, los juegos, las gimnasias y la vida en la naturaleza. Mientras que, Educación Física 4 y 5, se organizan con seminarios obligatorios y optativos. En las cinco materias se dictan también clases teóricas.

En lo que respecta al cuerpo de investigación, el presente artículo se organiza con esta introducción, para luego desprender con un apartado metodológico, el desarrollo del análisis y finalmente, el planteo de la discusión con las respectivas conclusiones y bibliografía.

## **METODOLOGÍA**

---

Este artículo se encuadra en la línea de estudios cualitativos, incluyendo técnicas de relevamiento documental y entrevistas abiertas.

El proyecto involucra el análisis de la continuidad pedagógica, durante el primer cuatrimestre del 2020, a partir del registro y de la revisión del Decreto de Necesidad y Urgencia 297/20 (DNU) como asimismo, del conjunto de disposiciones Nacionales y de las consecuentes medidas tomadas por la Universidad Nacional de La Plata vigentes en dicho período. Estas, junto a las reglamentaciones actuales, -entre las que se contempla el Régimen de enseñanza y

promoción (REP)-, constituyen el marco legal que garantizaron la continuidad pedagógica en esta situación.

A su vez, se realizó un registro minucioso respecto de los modos en los que se desarrolla la continuidad pedagógica en el nivel superior en particular en el profesorado y en la licenciatura en Educación Física. Como también, se consideraron las recomendaciones de la Secretaria Académica, del Departamento de Educación Física y las comunicaciones de las cátedras para la evaluación en este contexto de excepción.

En torno a las entrevistas, éstas se realizaron a profesores y profesoras de la materia Educación Física 1, que junto con las Educación Física 2, 3, 4 y 5 y las asignaturas referidas a Teorías 1, 2, 3 y 4, forman parte de las materias troncales del Plan de Estudios vigente.

Seguidamente, se realizó la triangulación de la información y se elaboraron categorías sociales y analíticas que permitieron problematizar la hipótesis de la investigación respecto de la puesta en tensión de las tradiciones disciplinares de formación que le otorgan un lugar de privilegio a la enseñanza “práctica”.

La recolección de información se organizó en un dispositivo de google forms cuyo título es: Enseñanza de la Educación Física en condiciones de suspensión de la presencialidad, en el marco del proyecto Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP/ H95.

## RESULTADOS

---

### Suspensión de la presencialidad en la UNLP

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) cuenta, desde hace más de una década, con el uso de un entorno virtual de enseñanza y de aprendizaje. En este espacio se han realizado diferentes propuestas de educación a distancia, tanto de grado, como de posgrado.

La UNLP decidió, hace mucho tiempo, hacer uso de la plataforma Moodle. Éste es un software diseñado para el dictado de clases en línea, de acceso libre y gratuito. Característica fundamental, sobre todo si se trata de una Universidad Pública y gratuita. La palabra Moodle deviene de su acrónimo Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular).

Un entorno virtual de aprendizaje es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones (Adell et al., 2004, p. 4).

Un entorno virtual de aprendizaje, o EVE/A, o comunmente llamada *aula virtual*, sirve para: distribuir materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.), realizar discusiones en línea, integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas.

Debido al ASPO y, a partir de la suspensión de las clases presenciales por disposición de la UNLP, la FaHCE recomendó y asesoró en torno a la posibilidad de llevar a cabo la continuidad pedagógica usando la plataforma de su Campus. Para ello, por un lado, se recomendaron las capacitaciones brindadas por la Dirección General de Educación a Distancia y Tecnologías de la UNLP, con su respectiva ampliación de propuesta a raíz de la mayor demanda dada por el contexto. Por el otro, se elaboró un espacio de formación y capacitación en el uso de estas herramientas digitales: TRAMAR, el cual es un sitio específico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. “Tramar es tener la astucia de adentrarnos al mundo de la enseñanza y del aprendizaje mediado por tecnologías digitales en la universidad”.

En el conjunto de decisiones que la FaHCE realizó para dar respuesta a la necesidad de urgencia, esta plataforma de actividades en línea virtual TRAMAR resulta ser un espacio de

posibilidad de consulta constante para los y las docentes a cargo de las materias en donde se pueden encontrar:

Tutoriales para el uso de las herramientas del campus, y sugerencias de cuáles actividades y herramientas y para qué usarlas durante la planificación de la enseñanza.

Un espacio de encuentro en el cual por medio de un formulario a completar, se pueden hacer consultas para recibir asesoramiento sobre las aulas virtuales y enseñanza presencial mediada por tecnologías digitales.

Materiales y recursos para planificar clases virtuales y/o incluir en las propuestas de enseñanza. En este punto, se puede observar una imagen interactiva con distintos materiales didácticos digitales y accesos a portales científicos de información, así como videos con desarrollos conceptuales en relación al seguimiento y evaluación de los y las estudiantes.

Un conjunto de estrategias e instrumentos para la evaluación en aulas virtuales.

Podcast, el cual es un espacio virtual en el cual se comparten «Podcasts de FaHCE virtual».

Se presentan audios que fueron producidos junto a diferentes integrantes de la comunidad educativa de la FaHCE.

En esta línea, desde Secretaría Académica de la FaHCE y desde el Departamento de Educación Física (DEF) se realizaron instancias de asesoramiento y acompañamiento a los y las docentes de las diferentes cátedras, como así también, a los y las estudiantes, por medio de comunicaciones directas a través del correo electrónico, videollamadas y tutoriales, poniendo a disposición un conjunto de herramientas que dieran respuesta a las necesidades que iban surgiendo. La actividad de los diferentes claustros rápidamente se reconvirtió y reorganizaron los mecanismos de comunicación y los circuitos administrativos garantizando la trayectoria de las y los estudiantes, como también su egreso.

Definidas las herramientas y capacitados los docentes, la decisión fue privilegiar la producción de contenidos a partir de las características y particularidades propias de la educación “virtual”. En el apartado siguiente se analiza esta cuestión, teniendo en cuenta la distinción entre educación a distancia (originaria) y educación con herramientas de educación a distancia en una situación de emergencia sanitaria.

### **Práctica profesional. La enseñanza de la Educación Física en la formación de profesores/as y licenciados/as**

La suspensión de la presencialidad alteró la práctica profesional de, en este caso, las y los profesores de las Universidades. Todo ese saber del que se disponía para operar hasta ahora, se debió reconfigurar, resignificar, modificar para enseñar en este contexto. La nueva forma de enseñar que esta situación presentó, requirió transformar las lógicas de la presencialidad. “Dar la clase” en esta circunstancia implicó dejar de lado “un saber docente” para aprender otro saber “dar la clase”. Esto, porque, al alterarse la práctica profesional por la suspensión de la presencialidad, se requirió el involucramiento con “otros” saberes específicos de saber y transmitir.

La emergencia sanitaria, como acontecimiento, implicó otro ritual de ingreso a la institución. Esto es, la Universidad situada en otra matriz de funcionamiento, involucró un nuevo ritual de ingreso conllevando un conjunto de saberes específicos que no estaban necesariamente presentes en la modalidad del ejercicio de la profesión.

El conjunto de prácticas, de reglas y de regularidades con las cuales se desempeñaban como profesores hasta el momento, fue necesario transformarlos. El orden de la institución, tal como lo desarrolla Michel Foucault en “el orden del discurso” mediante, esa teatralización que se materializa en una presencialidad discursiva, quedará suspendida. Se vuelve preciso vincular ahora esa práctica con otro conjunto de saberes y disposiciones.

He aquí la hipótesis que querría proponer, esta tarde, con el fin de establecer el lugar -o quizás el muy provisional teatro- del trabajo que estoy realizando: supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1978, p. 14).

Suspendida la presencialidad y primando la posibilidad de comunicar a través de plataformas y medios digitales, comienza entonces a tener valor un conjunto de recursos específicos que, hasta el momento, no resultaban primordial su vinculación.

Mientras escribimos estas líneas recordamos la película, *El Artista*, que muestra el paso del cine mudo al cine hablado, un cine que se reconvierte, que cambia los parámetros y que vislumbra cómo los personajes deben reconvertirse también en esa nueva matriz de funcionamiento. En dicho corto se puede observar cómo ciertos actores logran reinventarse para sobrevivir a las nuevas condiciones, no volviendo a ser los mismos. Pero también, muestra otra fase, en la cual hay quienes no logran reconvertirse a las nuevas lógicas impuestas por un acontecimiento tal.

El cambio radical que experimenta el cine se puede desglosar en dos alteraciones básicas: a) la supresión de los rótulos, supone que los planos, anteriormente seccionados, van a sucederse sin interrupción, lo cual obligará a replantearse la construcción de las secuencias, la medida, el ritmo interno de los planos y el montaje; b) la incorporación de diálogos audibles requerirá cambios fundamentales en la interpretación de los actores, sustituyendo el ejercicio de mímica anterior por ademanes más contenidos y mayor sutileza en la expresión de los rostros. Lógicamente, la prueba no sería superada por un grupo importante de los actores y directores que estaban en activo, y sus carreras quedaron truncadas. (Heinink, 2002, p. 6).

Si hacemos un paralelismo con nuestra temática en estudio veríamos que: a) La clase estaría armada por un conjunto de secuencias que son distintas a la presencialidad, y que no son reductibles a una imitación posible. La enseñanza mediada por herramientas de educación a distancia necesita de otra organización. Piénsese, por ejemplo, el famoso cuento de Cortázar "Instrucciones para subir una escalera"; b) En la presencialidad también se hacen cosas con el cuerpo. En Educación Física, la enseñanza de varios contenidos, está medida por lo que el docente es capaz de mostrar. El gesto exagerado del cine mudo producto de la ausencia de la oralidad, también se puede encontrar presente en la clase de educación física; c) Construcción de un conjunto extenso de secuencias lingüísticas orales o escritas que intentan comunicar lo que en la presencialidad se comunicaba con gestos. Por ejemplo, ¿cuánto demora una profesora en mostrar un gesto de un golpe de manos altas, un remate, o un golpe de manos bajas en voleo y cuántas secuencias lingüísticas tendría que desarrollar para decir lo mismo con palabras?

En este sentido, se puede afirmar que la inclusión de las prácticas de representación (demostrar) en las clases de Educación Física en la ASPO queda suspendida. La enseñanza y transmisión que incluyó históricamente el cuerpo del profesor es reformulada y de esta manera la discusión histórica sobre la necesidad de saber "hacer" para saber "enseñar" es recuperada. ¿Qué tiene que "saber hacer" un profesor/a de Educación Física para saber enseñar? ¿es posible reducir la enseñanza y la transmisión a un saber hacer? Por ejemplo ¿será que sí sé hacer el rondó eso implica que sé enseñarlo?

Es importante realizar una aclaración respecto de una confusión muy frecuente en el campo de la Educación Física. Desde el sentido común se establece que el "saber hacer" implica por defecto "saber enseñar". Sin embargo, no necesariamente es así. Es acertada la apreciación de Tardif respecto a que "(...) el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos,

provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2014, p. 15).

¿Qué saberes utilizan los docentes universitarios? ¿Qué vinculaciones se establecen entre los saberes docentes y los campos de investigación? ¿qué objetivos, tipos de formulación, conceptos, elecciones teóricas operan en la enseñanza y transmisión en la formación de profesores? ¿Qué nuevos lugares operan en esta modalidad de educación en situación de ASPO? ¿Qué nuevo lugar ocupan las herramientas de Educación a distancia?

En el marco de este conjunto de preguntas y teniendo como principal guión el proyecto de investigación Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951, se realizó una línea de trabajo que implicó el estudio de las asignaturas Educación Física 1 a 5 en las cuales la enseñanza de las Prácticas corporales aparece de manera evidente. En esta línea, este artículo recupera los resultados de la investigación realizada en la materia Educación Física 1 compuesta por los siguientes ejes: Eje Atletismo 1, Eje Básquetbol 1, Eje Gimnasia Artística y Deportiva 1, Gimnasia 1, Eje Juego y Recreación 1, Eje Softbol 1.

La asignatura usa la plataforma campus virtual de la FaHCE, además de un Blog del que disponían desde años anteriores. En el campus virtual la asignatura Educación Física 1 dispone de ocho aulas. Una para las clases teóricas, una para cada eje y una para las evaluaciones finales. Para las clases teóricas el profesor Titular y el Adjunto publican videos temáticos explicativos. Es decir se desarrollan los contenidos y son ubicados en el aula cuestión, convirtiéndose en una herramienta fundamental dado que, quienes cursan la asignatura, pueden acceder sin necesidad de uso de datos móviles. Cada eje en su aula se divide, a su vez, por profesor/a a cargo. En formato de solapas se puede observar la división con nombre y apellido del docente responsable y al interior, las diferentes comisiones. Cada aula dispone de un espacio explicativo respecto a la organización de la asignatura en el ASPO. Suele sumarse algún material audiovisual temático. “El vídeo fue lo más instrumental para pasear con algunos saberes”. (Profesor de Softbol, 2020)

Resulta importante remarcar que frente a la entrevista elaborada por el presente equipo de investigación, la cátedra tuvo disposición. En torno a la pregunta: ¿de qué manera operativiza la enseñanza en esta situación de Emergencia sanitaria producto de la pandemia por Covid- 19? Las respuestas han sido variadas: “Utilizando el campus, zoom, mails, youtube” (Profesor de las clases teóricas, 2020)

La pregunta abierta brindó la posibilidad de ampliar los modos de respuesta. Obsérvese la explicación siguiente, la cual describe, de modo práctico, cómo se desarrolló la enseñanza y transmisión del eje.

En el marco de la complejidad de la pandemia, se ha logrado una buena articulación entre los 3 profesores que enseñamos en el Eje. En ese sentido, la operativización de la enseñanza, estuvo dada por la publicación semanal de una clase, que incluyó una presentación de un tema, una bibliografía de lectura obligatoria y una guía de lectura optativa (optativa en términos de responder y publicar en los foros del campus). Esta información se publicaba en general, los miércoles. Los lunes posteriores a la publicación, se subieron videos individuales, videos colectivos, audios, que intentaban, luego de la lectura de los estudiantes, poder profundizar en el análisis de los textos aportados como biografía. Por último, al menos en mi caso, todas las semanas ofrecí un espacio de consulta sincrónica vía Zoom con las comisiones a mi cargo, como en una especie de horario de consulta abierto. Las últimas dos semanas de la cursada, ese espacio virtual se transformó en un espacio de clase, donde se desarrollaron contenidos no vistos en los textos. Esas clases fueron grabadas y compartidas con mis comisiones, como material de trabajo y estudio (Profesor del Eje de Juego, 2020).

Por su parte el profesor de Softbol responde: “Mediante diferentes formas de comunicarse”.

A su vez, frente a la pregunta 5: ¿cómo se operativiza la enseñanza práctica en esta modalidad de enseñanza no presencial? los/as docentes ampliaron:

“Posibilitando la práctica como futuros docentes de los estudiantes” (Prof. de los teóricos, 2020).

“Si. A pesar de la dificultad de no contar con el espacio “práctico” a modo de experimentación y laboratorio, donde los y los estudiantes pudieran articular la teoría y la práctica, si. He podido enseñar” (Prof. de Juego, 2020).

“Mediante videos, indagación y tareas” (Prof. de Softbol, 2020).

Seguidamente, se ofreció la pregunta número 6, consultando, ¿de qué modo se pudo dar cuenta de los saberes eminentemente “prácticos” en un marco de educación a distancia? A ésta respondieron:

“Charlas, producción escrita” (Prof. de los teóricos, 2020).

“A partir del análisis y la reflexión sobre esas prácticas. Los saberes “prácticos”, están necesariamente construidos a partir de una teoría que los define. Pues bien, se ha trabajado intentando construir esas reflexiones lo más profundas y amplias posibles, para poder dar cuenta de esas prácticas, sin efectivamente realizarlas” (Prof del eje juego, 2020).

“El vídeo fue lo más instrumental para pasear con algunos saberes” (Prof de Softbol, 2020).

Finalmente, en torno a la pregunta 7 mediante la cual solicitamos algún comentario sobre el saber en relación a las herramientas utilizadas, y cómo se disputan el saber sobre las herramientas de educación a distancia y los saberes específicos de su eje, se respondió lo siguiente:

“Fue todo un desafío, filmar y filmarnos. Esto no suplanta la presencialidad. Para que los estudiantes puedan acercarse a la práctica docente, deben tener la posibilidad no sólo de pensar y planificar las clases, sino de poder hacerlas” (teóricos).

“Si bien en el inicio del cuatrimestre, en el marco de la confusión de la nueva realidad de enseñanza, fue complejo entender la dinámica no sólo de la enseñanza en la virtualidad, sino también del uso del dispositivo, a lo largo de cuatrimestre, al hacerse más cotidiano el uso de los dispositivos, pudo ponerse más énfasis sobre la enseñanza del contenido específico del eje que sobre el uso de las diversas plataformas” (Juego).

“El principal desafío en un deporte que no se ve es hacerlo transitar para poder adquirir el porqué de las reglas, ante este inconveniente el vídeo, el foro, el chat y las indagaciones fueron herramientas que disminuyeron un poco la dificultad” (Prof. de Softbol, 2020).

En el apartado siguiente se analizan las respuestas, presentándose asimismo, las categorías resultantes y la discusión.

## **DISCUSIÓN**

---

Es preciso señalar que la hipótesis del trabajo respecto de la transición de una enseñanza presencial a una enseñanza que usa herramientas de educación a distancia en un contexto de emergencia, para dar respuesta rápida a una necesidad dada por un contexto de excepción, deja en evidencia al menos dos cuestiones.

Por un lado, una propuesta de educación a distancia se planifica en el tiempo para luego requerir de la elaboración de contenidos específicos (materiales audiovisuales, elaboración de clases escritas, actividades, etc.). Se trata de propuestas diseñadas específicamente para esa modalidad. Punto que no sucedió en este contexto, ya que la suspensión de la presencialidad se

presentó sin aviso. Es por ello, que resulta fundamental diferenciar la educación virtual de esta “educación en emergencia” parafraseando a Ines Dussel (2020).

En este sentido, la situación de dar continuidad pedagógica a la enseñanza, implicó la elaboración de enunciados de educación a distancia resolviendo con los recursos y las habilidades existentes. Para el caso estudiado, los recursos estaban. Pues, la FaHCE contaba con una plataforma virtual de la que ya se hacía uso en diferentes espacios de enseñanza del grado y posgrado. Sin embargo su uso no era masivo y quienes utilizaban, probablemente, no lo hacían dando utilidad a todos los recursos y actividades existentes. Las respuestas brindadas por quienes fueron entrevistados y retomadas en el apartado anterior evidencian que se ha intentado dar reparo a la suspensión de la presencialidad a partir del conocimiento individual que se tenía.

La segunda cuestión que se deja en evidencia y que ha sido analizada, deviene de que, en esa falta de herramientas sobre la planificación de propuestas a distancia los actores implicados, dieron continuidad al repertorio tratando de que la virtualidad se pareciera a la presencialidad, olvidando la existencia de sus lógicas diferentes. Y esto sucedió en la enseñanza y transmisión.

En el caso de la formación de profesores y licenciados en Educación Física, la tradición disciplinar opera ligando, al menos, gran parte de la carga horaria del plan de estudio al cursado de materias meramente “prácticas”. ¿Cómo describimos la tradición disciplinar?, ¿qué saberes son históricamente legitimados en el campo de la Educación Física?, ¿cómo operan los vínculos y tensiones con otros campos?

Los saberes que se reivindican son, invariablemente, los de las ciencias biológicas, los de las neurociencias, los de la psicología experimental: todos aquellos que informan sobre las etapas del crecimiento, del “desarrollo” y de la “maduración”, sobre las características psicológicas de los “sujetos” (léase individuos) de distintas edades (como si fuera posible encontrar dos individuos de la misma edad siquiera parecidos: he aquí una evidencia que no se quiere ver) y en sus distintos contextos (como si fuera posible saber a priori todo esto); porque, eso sí, el “sujeto” está siempre, “es” siempre, “situado”, “contextualizado” y, agregando, está, es, siempre en su cuerpo (que, según Le Breton, le pertenece como él, el sujeto, pertenece a su cuerpo) ¿alguien puede dudarle? ¿hay quien se pregunte, por ejemplo, si su cuerpo es, en efecto, propio? (Crisorio, 2015, p. 32).

Las teorías tradicionales de la Educación Física reivindican saberes que son los de las ciencias biológicas, los de las neurociencias, los de la psicología experimental: en donde se vincula el movimiento al sujeto situado, contextual y que, necesariamente, está en su cuerpo. Ligar la Educación Física a la teoría del movimiento hace necesario involucrar cierto tipo de adjetivación para separarse por ejemplo de la teoría del movimiento de la Física. Es ahí donde surge la idea de movimiento humano. En este tipo de concepciones queda la teoría de la Educación Física implicada en las teorías del sujeto (edad, sexo, condición social), dejando en un segundo grado el tema de las prácticas corporales. Una Educación Física que se considere crítica podría poner en tensión este tipo de cuestiones.

En un texto publicado en el año 2015, Crisorio se pregunta sobre la Educación Física que se viene y propone que, necesariamente, es preciso que se implique en modos de saber científicos. Es decir, que se desplace del sentido común y del conjunto de creencias y representaciones y que empiece a operar con las herramientas de la ciencia o de la investigación científica “(...) analizando las condiciones de producción de las distintas teorías, su coherencia lógica, su pertinencia al campo, debatiendo “-con las armas de la ciencia-”, como quería Bourdieu (única forma de hacer progresar la ciencia en un campo dado, por caso el nuestro) y ateniéndonos a los resultados del trabajo riguroso, más que a las altisonantes voces de supuestos sabios o de audaces innovadores” (Crisorio, 2015, p. 38).

Probablemente la Educación Física que se viene, parafraseando a Crisorio tenga que contemplar que es preciso crear nuevos formatos de enseñanza que recuperen y respondan a

estos interrogantes: ¿qué y cómo se enseñó en la pandemia?, ¿de qué forma se resolvió el sentido práctico de la enseñanza?, ¿en qué quedó la idea del docente que sólo puede enseñar mostrando?, ¿es probable que la Educación Física recupere esta crisis sanitaria para instaurar nuevas preguntas o ponderar viejas discusiones?

En las entrevistas se registra que se dio continuidad a la enseñanza, se garantizó el derecho a enseñar y a aprender. Pero, sin embargo, las dificultades fueron múltiples y diversas, tanto por parte de los profesores que precisaron revisar el conjunto de teorías con las que operaban en la enseñanza presencial, como parte de los estudiantes, jóvenes “conectados” a otro tipo de plataformas. Las “educativas” implican la producción de contenidos de parte de docentes y estudiantes. No se trata sólo de cómo “subir un video” a Youtube sino de que para ese video, tengo que producir un “guión” que ahora es distinto. Recuérdese el ejemplo que se presentó en el apartado presentación de los resultados respecto de la transición del cine mudo al sonoro.

La construcción del fenómeno discursivo estaba muy ligada al saber hacer, cuestión que es reforzada a lo largo de la tradición disciplinar. Tardif (2004, p. 135) parte de una serie de preguntas vinculadas a la investigación sobre el saber de los docentes:

¿Qué se debe entender por “saber” cuando se emplea esa idea —como ocurre hoy en gran número de investigaciones— en expresiones como “el saber de los docentes”, “los saberes de los maestros”, “el saber enseñar” y “el saber docente”? ¿Qué entendemos exactamente por “saber”? ¿Los profesionales de la enseñanza desarrollan o producen realmente “saberes” procedentes de su práctica? ¿por qué, cuándo, cómo, de qué manera? ¿Se trata realmente de “saberes”? ¿Cómo llegar a ellos? ¿Bastaría con preguntar a los docentes? En ese caso, ¿qué se debe considerar como “saber”: sus representaciones mentales, sus opiniones, sus percepciones, sus razones para actuar u otros elementos de su discurso? ¿Sería preferible observarlos? ¿Sería suficiente? ¿Qué hay que observar, exactamente? ¿Habría que hacer la distinción entre saberes explícitos e implícitos, entre sus saberes durante, antes y después de la acción?

## CONCLUSIÓN

---

A partir del análisis presentado, es posible poder revisar las relaciones entre teoría y práctica: “Las relaciones teoría- práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte, una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano. La relación de aplicación no es nunca de semejanza” (Foucault, 1970, p. 78).

Probablemente, tal como en El artista, la suspensión de las clases presenciales en el nivel superior requirió un conjunto de técnicas y disposiciones que no eran necesariamente saberes centrales en la formación. Si a eso le sumamos la tradición de enseñanza “práctica” en un campo de conocimiento como lo es la Educación Física, este acontecimiento implicó, a su vez, la necesidad de fortalecer las matrices discursivas poniendo en suspenso el uso del cuerpo y con él, el de los movimientos, gestos, técnicas, etc. Pero también, implicó otro “ritual de ingreso” que puso al desnudo no sólo los saberes ligados a la enseñanza mediada por tecnologías sino que resultó ser un muestreo de diversos modos de vida ahora encerrados en propiedades privadas que se convirtieron en públicas.

Nuevas preguntas, viejos debates y una trama de secuencias que, necesariamente, precisaron guionarse. Los nuevos modos de enseñar y transmitir pusieron sobre todas las cosas en una primera línea la pregunta por el saber.

Damos aquí a la idea de “saber” un sentido amplio, que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, es decir, lo que muchas veces se ha llamado saber, saber-hacer y saber-ser. Como mostraremos más adelante, subrayamos que este sentido amplio refleja lo que los mismos profesionales dicen con respecto a sus

propios saberes profesionales (Tardif et al., 1991; Tardif & Lessard, 2000; Tardif, 2014, p. 89).

Es preciso un nuevo ritual de iniciación o entrada a las instituciones y esta vez, es con un conjunto de prácticas y saberes que no sólo son disciplinares, sino que incumben un abanico de procedimientos que atienden a responder las disposiciones sanitarias de suspender la presencialidad.

**AGRADECIMIENTOS:** Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. República Argentina por la evaluación del Proyecto Producción Científica y Formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951 y su financiación. Centro Interdisciplinario, Cuerpo, Educación y Sociedad. CICES - IdIHCS/ FaHCE/UNLP - CONICET. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

**CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES:** Dalceggio, M. M.: concepción y diseño, adquisición de datos, redacción de artículos, revisión crítica de contenido intelectual importante; Rodríguez, N. B.: adquisición de datos, análisis e interpretación de datos, redacción de artículos, revisión crítica de contenido intelectual importante. Los autores han leído y aprobado la versión final del manuscrito.

**CONFLICTOS DE INTERESES:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

## REFERENCIAS

Adell, J., Castellet, J., & Gumbau, J. (2004). Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para La Universitat Jaume I.

Crisorio, R. (2015). La educación física que viene. EN: Crisorio, R. (Coord.). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata: EDULP.

Foucault, M. (1978). Microfísica del Poder. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Buenos Aires: Fabula Tusquets Editores.

Giles, M. G. (2019). Programa Educación Física 1. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11455/pp.11455.pdf>

Heinink, J. B. (2002). El transcurso del cine mudo al sonoro como motivo generador de contradicciones. Disponible en: [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-transcurso-del-cine-mudo-al-sonoro-como-motivo-generador-de-contradicciones--0/html/ff8aa51a-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-transcurso-del-cine-mudo-al-sonoro-como-motivo-generador-de-contradicciones--0/html/ff8aa51a-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

Rodríguez, N. B. (2020). Producción científica y formación de Educadores Corporales. Estudio sobre la Formación inicial de profesores en Educación Física en la UNLP / H951 (Proyecto de investigación, UNLP, FaHCE, Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.995/py.995.pdf>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

**Recibió:** 2 de abril de 2021 | **Aceptado:** 22 de abril de 2021 | **Publicado:** 6 de mayo de 2021



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.