

Formación docente y educación física. ¿Y dónde está el sujeto?

Rodolfo Rozengardt

Introducción

El trabajo de tesis doctoral “El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente, un estudio en La Pampa”, se presentó en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata a fines de 2019 y fue defendido en mayo de 2020. Surge como continuidad de las preocupaciones derivadas de dirigir un establecimiento de formación docente —el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de La Pampa— ante la evidencia de las relaciones que se producen entre los recorridos formativos de los profesores y las prácticas escolares en el área de la educación física.

Los profesores formados en las instituciones de educación superior llevan su trayectoria a las escuelas, y a la inversa, la experiencia escolar está viva en las tareas formativas o en el recorrido de quienes se profesionalizan para la carrera docente. La identificación y la descripción de los procesos que dan lugar a esta imbricación forman parte de los esfuerzos de mejoramiento de la educación superior. En este texto se abordan los resultados de un conjunto de hallazgos sobre los sujetos, la experiencia y los dispositivos vividos con anterioridad al ingreso.

Durante años, veníamos buscando al sujeto, que aquí llamaré “sujeto de la educación física” (SEF). Plantearé inicialmente una cronología que informa acerca de la conformación del objeto de la investigación.

1. El ISEF Ciudad de General Pico comenzó sus actividades en el año lectivo de 1990. Su currículum obedecía a las disposiciones nacionales, según el decreto 926/80. En la primera década de funcionamiento se incorporaron “parches”, como asignaturas coprogramáticas, que eludían —sin cuestionarlo— el formato heredado. Se intentaba un estilo de gestión curricular diferente a lo conocido. Pero en la vida institucional se iban gestando ideas que por el momento no recibían autorización para generar cambios de estructura.

2. En la “Propuesta curricular para el año 2000” (ISEF, 1999), se plasma ese conjunto de inquietudes innovadoras. Seleccione dos párrafos.

La institución formadora no debe ser entendida como el lugar de formación donde ocurre todo el proceso por el cual un grupo de jóvenes/adolescentes se transforma en adultos profesores. La formación, como complejo sistema de influencias formalizadas o no formalizadas tiene un largo recorrido; el rol docente se construye sobre un andamiaje complejo cuya base está enclavada en la biografía previa del futuro docente en su función de estudiante y se estabiliza en los primeros años de su inserción laboral.

La institución formadora constituye un momento en el proceso formativo. No puede agregar más de lo mismo de lo que vive el alumno-profesor, no puede tener un lugar totalmente funcional. No debe alimentar el mercado como una pieza de transmisión. La institución formadora ocupa ese lugar central entre un sujeto que aprendió a ser alumno y luego se va a insertar en el sistema desde un lugar complementario a aquel.

A partir de este reconocimiento y de variadas críticas a la formación tradicional, se admite en ese texto:

El conocimiento para intervenir en un campo de la realidad no se construye sobre un vacío de ideas. El joven que ingresa con el proyecto de convertirse en profesor de Educación Física, a lo largo de su vida como estudiante y como joven participante de una cultura, ya ha realizado un recorrido por los escenarios que ocupará como profesional. Ha construido a través de su biografía escolar y motriz un conjunto de supuestos acerca del desempeño del profesor de Educación Física (ISEF, 1999).

En los “criterios centrales de la propuesta curricular” se reconoce la necesidad de “Inclusión del proceso de génesis del sujeto en la construcción del propio saber profesional” (ISEF, 1999). Con estas premisas (y muchas otras) se desplegó un proyecto curricular que rompió con los esquemas heredados y estableció un lugar para la emergencia del sujeto que transitaba la formación.

3. La primera década de este siglo significó un ajuste y revisión permanente de ese primer plan propio. La preocupación por el sujeto ya se venía expresando en dispositivos específicos y en estrategias de enseñanza. En 2010, un nuevo plan de estudios se fue diseñando, con mayor intervención de lineamientos nacionales y provinciales (La Pampa, 2010). En el documento correspondiente se establece, aun con mayor especificación, la búsqueda del SEF. Como organizadores curriculares centrales, se formulan dos conjuntos de interrogantes, preguntas por el *objeto de estudio* y por el *sujeto de la formación*. El primero: “¿Cuál es el objeto que se debe enseñar; qué es lo que los estudiantes deberán estudiar?”. El segundo:

¿Cómo pensar en el recorrido de los estudiantes?, teniendo en cuenta: a) sus procesos de subjetivación y la complejidad de la formación (en particular, la multiplicidad de las influencias anteriores y actuales, y la diversidad y variedad de las experiencias formativas); b) los múltiples sujetos de destino (ámbitos y niveles de desempeño laboral variado en contextos de cambio so-

cial veloz); c) la función esperada para el profesor de Educación Física como docente, como profesional y como ciudadano de la democracia (ISEF, 1999).

Ambos asuntos debían hacer girar los temas y las secuencias que se desarrollan en la enseñanza. En este sentido, se identificaron dos ejes o focos de atención para el diseño de la trayectoria: el eje del objeto de conocimiento y el eje del sujeto de la formación.

4. Paralelamente, se inició un camino de investigación. En el marco de la participación en la propuesta de la Red Internacional de Investigación pedagógica en Educación Física escolar (Reiipefe)¹, con la inquietud sobre el desempeño de los profesores en las prácticas escolares, se realizó un estudio de casos múltiples, con la voluntad de establecer comparaciones sobre lo que ocurre en diferentes contextos del ámbito latinoamericano. Realizamos un seguimiento con diferente intensidad de siete profesores. Luego, a partir de 2012, por decisión de los grupos asociados, viramos la mirada hacia la formación, la propuesta institucional y el recorrido de los estudiantes. El Núcleo de investigación del ISEF revisó la cultura experiencial de los estudiantes y comenzó a preguntarse por “lo que traen en la mochila” cuando ingresan (Acosta, Boigues, Pizarro, Sánchez, Suarez Vranquen, 2014).

Hubo importantes avances en la descripción de aspectos del imaginario de los ingresantes en relación con la educación física y algunas de sus transformaciones durante la carrera. Se pudo distinguir una cultura experiencial construida con argumentos acrílicos provenientes de dos instituciones: la escuela y el deporte.²

Estos pasos que se dieron, algunos en las decisiones curriculares, otros en la investigación, fueron colaborando en el descubrimiento del

¹ Red constituida por grupos académicos de Argentina, Brasil y Uruguay.

² La cultura experiencial es entendida como una forma particular de producir significados inducidos por el contexto, mediante aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaboraciones críticas, sin revisión, en diferentes organizaciones sociales y educativas (Pérez Gómez, 1999).

sujeto (SEF).³ Sobre estos avances, se planteó la realización de la tesis doctoral “El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa”, con la dirección del doctor Pablo Scharagrodsky. El estudio se detuvo en los procesos subjetivos que ocurren en quienes han elegido la carrera de profesorado de educación física, particularmente en los imaginarios constituidos acerca de la carrera y la profesión. Estos procesos entrelazan las experiencias vividas durante etapas anteriores en el contexto escolar y deportivo, con la formación superior. Para ello, se requiere colocar la mirada en la producción de subjetividades, en el marco de la cultura de las instituciones en las que ocurren las experiencias significativas. Preguntarse particularmente, ¿qué cambios y permanencias se configuran en los trayectos de formación con relación a las ideas previas sobre la carrera y la profesión? ¿Cómo influyen el universo deportivo y sus impactos biográficos en los trayectos formativos de quienes serán los estudiantes de educación física?

Si identificamos al SEF como esa persona que en algún momento ha decidido formarse para ser profesor de la disciplina, y con ese fin ha ingresado en la institución habilitada para ello, y si consideramos que participa de tres roles diferentes (primero, alumno escolar; luego, estudiante en la formación; finalmente, profesor en la escuela),⁴ ¿cuáles son las principales relaciones que se pueden reconocer entre estos tres roles o aspectos de la experiencia o de la trayectoria de estos sujetos?,

³ También se consideraron otros trabajos, como el desarrollado en la Universidad Nacional de La Plata (Cachorro *et al.*, 2009) y en la Universidad de Medellín (Moreno y Pulido, 2009). Asimismo, se fueron incorporando un conjunto de lecturas desde múltiples perspectivas.

⁴ Con estas palabras, se procura acotar el universo del estudio a quienes eligen la carrera y la cursan en el ISEF pampeano, sin considerar la obtención final del título ni su ejercicio profesional posterior. No se intenta recortar el campo de desempeño, que es más amplio que el escolar, pero en este caso importan los efectos de la experiencia escolar en la formación y, a la inversa, cómo el recorrido por la institución formadora produce impactos que se volcarán en el trabajo en la escuela.

¿cómo se configuran las ideas acerca de sí mismo (en cuanto persona en relación con esa ocupación), de la carrera elegida y de la profesión, y de qué manera esas ideas influyen en cada una de las otras agencias o instituciones? ¿Cómo se definen los modos de ejercer cada uno de esos roles, en particular, el modo de ser profesor en las escuelas? ¿Cómo cambian estas configuraciones a lo largo de la formación en el Instituto que lo capacita?

El universo de la investigación se circunscribió al Instituto Superior de Educación Física de General Pico, provincia de La Pampa. Los sujetos protagonistas fueron los estudiantes que se desempeñan allí. En los avances sobre esos interrogantes y considerando la *definición institucional* producida a partir de la reforma del plan de estudios en el año 2000, se han delineado los interrogantes de carácter operativo: ¿cuáles son y cómo se configuran los principales rasgos del imaginario del sujeto ingresante en relación con la carrera y la profesión?; ¿cuáles son las continuidades y discontinuidades de sentido en relación con los discursos y las prácticas de la educación física entre los sujetos ingresantes al ISEF y quienes egresan de él en el período 2000-2018 y que pueden ser interpretadas a partir de sus palabras?

Los conceptos

A fin de dar cuenta del trabajo realizado, se mencionan algunos conceptos que orientaron la tarea o que fueron construyéndose a la par del trabajo empírico.

Afirman Diker y Terigi (1997) que “cuando un alumno ingresa al profesorado para formarse como docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol: el que corresponde a su trayectoria escolar previa” (p. 134). En esa trayectoria se produce una interiorización de los modelos docentes; la naturalización de los modelos vinculares, ya sea con los sujetos, con el conocimiento, con la práctica, con el cuerpo. Junto a ello, una serie de representaciones sobre el lugar de la escuela y de las asignaturas en su interior. Por su parte, Davini (1995), señala que

las escuelas son, también, instituciones formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo (p. 15).

En esta línea, Birgin, Braslavsky y Kisilevsky (1992) aseguran que la formación docente produce “bajo impacto” (p. 55). A su vez, en Cachorro, G., Scarnatto, M., Cesaro, A. R., Díaz Larrañaga, N. y Villagrán, J. P. (2009) se sostiene, a partir de la consideración de textos biográficos, la producción de una experiencia débil o de bajo impacto de la educación física escolar sobre la definición del destino profesional o estudiantil del SEF.

Dos interrogantes emergen: ¿en qué sentidos influye la experiencia escolar en quien define su preferencia por iniciar la carrera de Educación Física? (¿se da igual que para otras carreras docentes?) y ¿cuál es el impacto de la formación en Educación Física, especialmente en el recorte de estudio? Lo que comenzó como una preocupación por reconocer la continuidad o interferencia de la experiencia escolar en la formación, fue girando hacia la incorporación de otro universo de experiencia más significativo en la conformación de los aspectos de la subjetividad y en los imaginarios que llevan a la decisión de comenzar la carrera de profesorado de Educación Física. Se trata de los recorridos y las influencias del universo deportivo. Según lo encontrado en el trabajo empírico, en el caso de la educación física, la experiencia escolar parece tener un sentido solo ratificadorio, pero los contenidos de la identidad y los conceptos que guían los imaginarios de los estudiantes, se han formado fuera de la escuela, particularmente en el ámbito deportivo.

En este sentido, Messina (2010) afirma:

En oposición a la concepción del sujeto como esencia dada, como identidad sustantiva, de un sujeto caracterizado por la razón, la

libertad, la voluntad y la capacidad de conocer la verdad en sí misma, Foucault sostiene que los sujetos son producidos en el seno de dispositivos (p. 43).

El sujeto es fabricado en dispositivos tales como la familia, la sexualidad y el trabajo, cuya parte enunciable está conformada por el dispositivo discursivo que los atraviesa. El sujeto está sujetado; es el emergente, el efecto de una estructura que lo precede. Un dispositivo pedagógico, según Foucault (en Messina, 2010), será cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí; cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo; la constitución o la transformación de la manera en que la gente se describe, se narra, se juzga o se controla a sí misma. La apropiación de saberes durante y acerca de lo vivido, en particular las prácticas dentro de dispositivos educacionales, tiene sus aspectos epistémicos (en cuanto contenido cognitivo) a la vez que identitarios (se vincula con los procesos de subjetivación), utilitarios, en tanto que dan sentido a una práctica y configuran los imaginarios en relación con la profesión.

Pero a su vez, como afirman Dubet y Martuccelli (1998), el actor social también está definido “por una distancia de sí mismo y por una capacidad crítica que hacen de él un sujeto en la medida en que se refiere a una definición cultural de esa capacidad de ser sujeto”. Y en ese sentido, “lo esencial reside en que su presencia construye una distancia al orden de las cosas, autorizando una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma” (p. 82). ¿Cómo son los dispositivos que operan en la constitución del SEF, en la escuela, en el deporte, en la institución formadora? ¿Qué efectos, qué impactos pueden reconocerse?

Para profundizar las relaciones entre experiencia y subjetividad, es necesario situar a los sujetos en el marco de instituciones/organizaciones: institución como la expresión universal de una disposición de la sociedad para obrar, y la organización como la particular corpo-

rización de esa intención, marco cercano para establecer los patrones culturales mediante los que se leen las conductas (Enriquez, 2002).

Sobre el método

Más allá de la descripción con “voluntad comprensiva” que se despliega a lo largo del trabajo, se pretende aportar elementos para facilitar la elaboración de esquemas conceptuales, e instrumentos que permitan a las instituciones formadoras la realización de estas tareas permanentes de revisión de las dimensiones reales de su actividad, de los efectos logrados y los posibles.

Devalle de Rendo (2009) explica que “el análisis cualitativo es un procedimiento discursivo y significativo de reformulación, explicitación y teorización de los testimonios recogidos. La lógica es la construcción de sentido” (p. 60). Estos sentidos se captan por aproximaciones sucesivas; por confrontaciones, reiteraciones; por recurrencias y analogías. La marcha general del trabajo se da por un proceso que puede calificarse como “análisis cualitativo por teorización, orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social o psicológico procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos” (Devalle de Rendo 2009, p. 61).

A lo largo del estudio se combinan la implementación de técnicas cuantitativas y cualitativas, momentos empíricos y teóricos, con el foco en los sujetos y en los dispositivos, poniendo el acento en la producción de datos a través de la palabra de los sujetos: los estudiantes del profesorado en el ISEF. El análisis cualitativo se realiza por teorización. Para la realización de este proceso, se apela a modos e ideas que provienen de diversas disciplinas de la ciencia social: la sociología, la antropología (en particular, la etnografía), la psicología social y la pedagogía como perspectiva unificadora.

En primer lugar, se analizaron los resultados de encuestas formuladas a los ingresantes del Profesorado, por cohorte. Se consideraron

nueve de los veintinueve grupos de ingresantes; una cifra de 555 estudiantes sobre un total de 1800 que ingresaron en todo el período, aproximadamente un tercio. Estas encuestas cumplen la función de orientar en las principales tendencias que hacen a la opinión de los ingresantes. Se procesaron los resultados por año, buscando elementos interpretativos, estableciendo períodos, para realizar un análisis de continuidad dentro del período y luego la búsqueda de elementos generales. En todos los casos, las preguntas fueron abiertas, y su categorización, posterior a la administración del cuestionario.

Luego del análisis, interpretación y comparación de resultados, se establecen ideas generales, a modo de hipótesis, que dan cuenta de lo que se ha ido encontrando, preparando el terreno para su comparación con otros instrumentos. Estos fueron entrevistas individuales, grupos de debate, otras encuestas, textos elaborados por los estudiantes en unidades curriculares diversas, particularmente los escritos finales de la carrera⁵. Las principales dimensiones en la búsqueda fueron los motivos de elección de la carrera, las expectativas sobre la formación, las expectativas sobre la profesión o el trabajo y otras referencias.

En la palabra de los ingresantes, pertenecientes a los diferentes grupos, se pueden encontrar muchos elementos que denuncian el imaginario construido en relación con la disciplina, la carrera y la profesión de profesor de educación física. A pesar del transcurso de los años y los cambios de contexto, la mayoría de las características tienden a persistir. Como instancia de teorización, se presenta un conjunto de afirmaciones que constituyen una lectura interpretativa de las encuestas. Los siguientes hallazgos enriquecen y confirman la mirada previa visibilizada en las encuestas y también permiten apreciar los cambios y permanencias durante la carrera, así como ponen en evidencia los impactos que produce la propuesta institucional. En este texto solo se reflejará el imaginario inicial.

⁵ El trabajo final es un documento narrativo escrito al finalizar la carrera en el que los estudiantes recapitulan la experiencia de formación.

Algunos resultados

Las primeras teorizaciones expresan los imaginarios previos en las palabras de los ingresantes. Se organizaron en categorías analíticas:

Clase 1- *Deporte; experiencia deportiva*: hay un perfil de ingresantes homogéneo ligado a la experiencia deportiva; hay una relación de identidad naturalizada y abrumadoramente mayoritaria de la educación física con el deporte; hay escaso conocimiento de otros posibles contenidos para la práctica disciplinaria.

Clase 2- *Conocimiento y saber en la carrera*: hay escasa visualización de la formación como lugar de estudio; el único contenido “teórico” o de estudio es el “conocimiento del cuerpo” (lo que muestra un enfoque biológico como el único o inevitable en la formación).

Clase 3- *Expectativas por la formación*: el único hacer formativo es hacer deportes, como característica (casi) excluyente de la experiencia estudiantil; se trata de una carrera con alta carga o importancia dada a “lo social” (el compañerismo, vínculo entre estudiantes, entretenida, amistades, clima distendido); las opciones de los ingresantes están fuertemente ligadas a las perspectivas estudiantiles o de la vida estudiantil; en cambio, muy poco o poco al estudio y poco hacia el futuro laboral, que aparece escasamente, concentrado en ciertos períodos, difuso, incierto, poco seleccionado *a priori*. Es un valor oscilante. Si bien se consigna (en menor medida) el aprender deportes en la formación, el estudiante espera realizar deportes, para continuar luego como profesor. Una elevación de la presencia del perfil educativo o docente es coincidente con la baja de la expectativa deportiva en el último período considerado (2014-2018). Ambas variantes —una mayor presencia del interés en torno a la enseñanza y su paralela disminución en la expectativa sobre la práctica deportiva en el último período— deben ser profundizadas. Pareciera que forman parte de un proceso de cambio en la realidad escolar de la educación física a partir de la presencia de los practicantes y los egresados del ISEF.

La identificación de una “carrera fácil”; la idea de no estudiar y de hacer deportes, es decir, continuar la experiencia infantil-juvenil; lo que ya se sabe, la vida social, encontrar un lugar de compañerismo y “buen clima”, llevan a pensar en una representación de poca exigencia en el plano intelectual, en el estudio. Se prefigura un sujeto que se autoadjudica un perfil con baja estima o valor de sus capacidades intelectuales y un ritmo de formación no asociado al tiempo de estudio.

Clase 4- *Cultura profesional*: el deporte, la forma de visualizarlo, se prefigura ocupando un lugar que reemplaza a la didáctica, pues está visto como un hacer que se reproduce a sí mismo; hay una importante y sostenida asociación de la educación física/deporte con la salud, aun con variaciones en los distintos períodos, no tan notoria en la primera década. Se van configurando dos representaciones opuestas respecto a la educación física y su sentido en la vida de las personas. Con el elemento común deportivo-competitivo y una adjudicación fuerte sobre “vida sana”, una visión se constituye alrededor del esfuerzo, la dedicación, la disciplina, la ejercitación, y la otra en torno al juego, el placer, la naturaleza, el disfrute. La primera es ampliamente dominante. Hay muchos que eligen esta carrera porque piensan “enseñar deportes”, algunos formulan únicamente esta opción. Parece un mandato de quien ha hecho deporte y debe continuar en ese mundo deportivo. ¿Por qué razones?; ¿una fascinación insalvable por el mundo del deporte?; ¿atrapado en él?; ¿se siente una deuda que se asume como necesario pagar eternamente (mientras le dura la vida)?; ¿incapacidad para ampliar la mente hacia otras posibilidades?; ¿sentimiento de imposibilidad de animarse a otras carreras por saber hacer algo que no puede ser superado por el propio sujeto?

El perfil docente o educativo de la carrera está presente, pero al igual que las expectativas sobre la vida profesional, sus valores son fluctuantes. Parece configurarse un rol de *agente deportivo*, que tiene la misión social de la reproducción del deporte. La influencia familiar aparece en la decisión personal en los últimos grupos. Los profesores

del ISEF observan que estos últimos grupos vienen acompañados por sus padres en todas las instancias de inscripción.

Como síntesis, se podría afirmar que la expectativa sobre la formación es más importante para quien ha elegido la carrera de profesor de Educación Física que la expectativa sobre el trabajo. En gran medida se pretende una continuidad en la práctica de deportes antes que ingresar a una formación superior. O ingresar a una carrera que tenga como contenido, como experiencia, la continuidad de lo conocido en la realización de deportes. Se menciona frecuentemente la experiencia personal deportiva. Hay quienes han elegido la educación física como modo de *continuar yendo al club*. Hay confusión entre carrera (etapa de formación) y profesión (ejercicio profesional). El deporte y la educación física tienen muy poca diferenciación: son casi la misma cosa. La educación física es un hacer antes que un saber o una práctica educativa. No se la asocia en su calidad de formación profesional con el estudio. Hay un *núcleo duro* deportivo en muchos de los ingresantes y en el cuerpo colectivo grupal. Existe un fuerte imaginario que desea o proyecta un estudiante-deportista (o deportista-estudiante) y prefigura un profesor-deportista (o deportista-profesor). Es decir, un sujeto que continúa siendo el mismo que era (de niño, de joven), pero en las nuevas funciones (de estudiante primero y luego de profesor).

Del análisis de los textos escritos por estudiantes en la formación emergen nuevas señales sobre la conformación subjetiva previa en relación con la educación física y de los dispositivos institucionales que le han dado marco.

En las variadas representaciones construidas a lo largo de su experiencia escolar con la disciplina se evidencia la configuración deportiva de la propuesta de educación física escolar. Junto con el contenido deportivo como práctica dominante, se aprecian los formatos de la lógica deportiva dentro de la actividad escolar. En particular, la separación de géneros, tanto formal como práctica; la valoración de los lugares para los varones; la participación en eventos competitivos

selectivos; la invitación a acompañar a los exitosos; los sentimientos de injusticia por quedar fuera; la valoración de la institución frente al triunfo. Junto a ello, la práctica deportiva como momento sin enseñanza, el abandono por parte del profesor de la tarea pedagógica, el autocontrol pretendido para los alumnos, la desjerarquización consecuente del espacio de la educación física, la organización de la tarea en torno a los calendarios de competencia y otros elementos que son configuradores de la experiencia escolar. También los criterios de selección de jugadores y de armado de los equipos, que responden a parámetros federativos y no reflejan los resultados de una tarea de enseñanza. La experiencia escolar (significativamente más que la experiencia deportiva) está muy condicionada por “el profesor que me tocó”. El contenido deportivo predominante coincide con la separación genérica o con la imposibilidad de interacción, y en los casos de un modelo en que se exagera la competencia y se prioriza la participación en torneos, la separación es más radical, desdibujándose aún más la participación de las mujeres.

Poco se dice sobre el aprender como resultado del tránsito en la educación física escolar. La ausencia de didáctica en las propuestas escolares les quita sentido escolar: ¿el espacio menos escolar de la escuela? Es posible que el gusto por la educación física en la escuela y la decisión por la carrera estén atados a esa representación de lo “no escolar” que contiene la disciplina. Un “docente especial”. No se nombra la discapacidad, la diferencia sexual. Lo que queda en la experiencia de la educación física escolar es el deporte no recontextualizado (con escasa perspectiva educativa). Otros contenidos escolares quedan deslucidos o ausentes en los registros. En el club se aprende: “necesito aprender para poder ganar”. En la escuela la práctica deportiva tiene un carácter de pasatiempo: solo adquiere dimensión de alto compromiso en el grupo elegido para las competencias. La regla que organiza los comportamientos proviene de otro universo de socialización, que es la institución deportiva. La renuncia de muchos profesores a inter-

venir, tanto para la organización y la disciplina como para la enseñanza de saberes explícitos (o ambas), remite a una renuncia escolar a su tarea, y ello tanto en lo que refiere a las reglas como a los saberes.

Si entendemos a la disciplina escolar como un dispositivo pedagógico propuesto por el sistema educativo, parece haberse constituido, en la historia escolar, un dispositivo que reemplaza a la educación física, entendido como un lugar de enseñanza que podemos llamar “el deporte en la escuela”, que da lugar a una omnipresencia de la práctica deportiva, no instrumentada como contenido de la enseñanza sino copiada de sus formatos federativos. Se relacionan de este modo los formatos, la gramática de la actividad, con el tipo de experiencia de los actores y las consecuencias en la producción subjetiva. Estos elementos están presentes en las decisiones relacionadas con la elección de la carrera y en los modos de representarse el ejercicio de la función de profesor con la que ingresan a la formación superior.

Los rasgos de subjetividad generada se asocian a:

1. La producción de una *mirada deportiva* para apreciar el universo de la educación física. Se expresa en variados aspectos. Relaciones de sexo y de género, heteronormatividad compulsiva, machismo, ciertos patrones de vínculo y relaciones con la ley, con la autoridad (entrenador, juez), con el éxito, con el ganar y perder, con el fracaso; naturaliza jerarquías y niveles. Produce o participa de fuertes identificaciones (el club, la escuela, el pueblo, la nación). Todo esto en una identificación a través del *eje nosotros/ellos*.

2. El deporte se constituye como una épica civil. La experiencia deportiva lleva a quien participa a “dejar todo”, a la búsqueda obsesiva de la victoria y/o de la superación continua de marcas. Es necesario que la persona esté a la altura de los desafíos. Debe ser realizado “en serio”, con compromiso: no es juego. Mostrarse como el más apto, el mejor o el que mejor cumple el mandato de la lucha. Implica iniciar al otro.

3. La experiencia deportiva no es igual en todos los casos. Los estudiantes provienen de diferentes localidades, en su mayoría de las

provincias de La Pampa y de Buenos Aires. Las localidades son distintas y ello genera experiencias deportivas diferentes. Las ciudades más pobladas proponen un recorrido deportivo urbano, con instituciones diferenciadas, presencia fuerte de los clubes y los eventos federativos, segmentación social definida, accesibilidad diversa a las instituciones; circuitos comunitarios para quienes no acceden a los clubes. Las menos pobladas tienen una institucionalidad más débil. La participación en la práctica deportiva se da en el “espacio urbano”, y puede realizarse tanto en el club como en la escuela o el playón municipal. Los clubes son sostenidos en gran medida por los aportes estatales o son sedes de los programas oficiales. Los profesores pueden ser los mismos que están en la escuela, el club, el programa oficial. Los chicos participan de las actividades en cualquiera de esos ámbitos o alternando entre ellos. Los profesores muchas veces refuerzan en la escuela su proyecto del club, repitiendo o preparando para las competencias escolares a los mismos jugadores del club. Algunos estudiantes cuentan su experiencia de diferentes modos y sostienen que no tenían ofertas diferentes para el tiempo libre. El deporte, más allá de una elección, se asume como la ocupación posible del tiempo en la localidad. Suele configurarse un perfil deportivo con los niños y adolescentes que participan de ese deporte diluido en el pueblo, que se va diferenciando de otro perfil de niños que no gustan del deporte o que, por motivos diversos, van quedando apartados de él. En ocasiones, alguno de los niños logra destacarse en un deporte, generalmente individual, y proyecta la *ilusión de trascendencia* de todo el pueblo al nivel provincial o nacional. Los deportistas recuerdan que gracias a su práctica han recorrido otros lugares, han viajado y conocido otras personas. Se habla del “ambiente deportivo”, significando cosas distintas en localidades pequeñas o más grandes. El perfil deportivo es el dominante entre quienes eligen la educación física como carrera. Sería de interés rastrear ingresantes que no se corresponden con ese perfil o representaciones acerca de la disciplina entre quienes no han elegido esta carrera.

Emerge una categoría útil para reconocer efectos de subjetividad en este público: *el deporte del pueblo*. Con una institucionalidad débil y en emergencia, en autosostenimiento, con profundas ligazones entre la escuela, el club del pueblo, los programas estatales (provinciales o municipales), la asistencia social. Rocío, oriunda de una pequeña localidad de la provincia vecina, comenta: "... porque desde chica empecé a hacer deportes, luego empecé a competir, recorrí muchas localidades. En mi localidad no había ningún lugar que dieran, enseñaran deportes, ni tampoco alguien que guiara a la gente que quiere realizar alguna actividad". Puede interpretarse la búsqueda (en la carrera) de un lugar para la práctica deportiva. No hay quien dé o enseñe deporte; lo que es visto como falta debe ser reparado, y ella puede ser la encargada.

Alexis, de una localidad pequeña dice: "Porque siempre me gustó hacer deportes en los cuales tuve muy buenas experiencias como viajes a muchos lugares, muchas amistades nuevas, muchos campeonatos como participantes y algunos ganados, etc.". El ambiente deportivo es atractivo, el deseo de mantenerlo puede sobrevolar la carrera estudiantil. El deporte como posibilidad de "salir" del pueblo, recorrer, conocer lugares y personas, forma parte del imaginario deportivo, al menos en las localidades pequeñas.

4. Algunas características de *la subjetividad deportiva*. *Deuda conmigo*: nunca se logran todos los objetivos, siempre queda un logro (o muchos) por alcanzar (y no se alcanza/n, es imposible cumplir las metas o siempre aparece una nueva). Hay incompletitud en la experiencia deportiva, un aire de fracaso para cualquiera, aun mostrándose ganador. Si la actividad "se toma en serio", se torna casi inexorablemente insatisfactoria en cuanto a sus resultados competitivos. *Deuda con el deporte como institución*: el haber estado allí obliga al sujeto a incorporar a otros a ese mundo. Sobrevuela un mandato: "el deporte me necesita". Idea de iniciación, ambiente deportivo que debe ser alimentado o reproducido. Si se hace deporte, *no hace falta el pens-*

amiento ni el estudio. El deporte va por un lado diferente, contrario a las materias “pedagógicas” o “teóricas”.

Estamos frente a un problema curricular e institucional, presente en las tradiciones formativas de la educación física (en cierto modo, también en otras áreas): la separación entre pensamiento y acción, entre discurso y práctica, agravada por la contradicción cuerpo-mente. Más aún, confrontación entre materias “teóricas” y “prácticas”. Se olvida la práctica docente como actividad necesaria en la formación, no aparece en el horizonte del estudiante: práctica es solo hacer deportes.

Algunas conclusiones y discusión

Para cerrar este texto, que recoge solo una parte de la complejidad abordada en la tesis referida, remito a unos asuntos que estimo deben ser considerados en las instituciones formadoras.

En primer lugar, el contrapunto entre la experiencia escolar y la experiencia deportiva en la biografía de los estudiantes/profesores. Esta última es muy potente para el establecimiento de subjetividades y de imaginarios, con alta carga de responsabilidad en los futuros profesores para la reproducción de la vida del deporte. En cambio, la primera es más débil en la producción de significados decisivos conscientes para la elección de la carrera. Pasa casi desapercibida y depende mucho del profesor que le ha tocado a cada aspirante. Pero es trascendente en la producción del estudiante justamente por su debilidad, el imaginario de facilidad, de escaso compromiso con la enseñanza y con el conocimiento.

Algunas consecuencias de ello se vinculan con la débil jerarquía de la disciplina en la institución escolar y con un contenido altamente deportivizado. La educación física en la escuela no se constituye en un espacio pedagógico valioso entramado en el sentido de la institución, sostenido sobre la centralidad de la enseñanza. Se podría afirmar que hay una tendencia o una tradición escolar de renuncia a establecer

una diferencia entre los modelos corporales y motrices hegemónicos y la propuesta escolar, dando continuidad a formas culturales que, al menos, deberían ser puestas en tensión. La cultura profesional dominante entre los profesores y alentada o tolerada por la escuela como organización, acepta y estimula un dispositivo pedagógico hasta cierto punto ajeno a la forma escolar.

Estamos ante la presencia de dos visiones antinómicas: una dominada por el ejercicio, la disciplina, la voluntad, el esfuerzo; la otra por el juego, el disfrute, la recreación. También de dos ideas o motivos opuestos: en un punto, se elige la profesión por lo buena que ha resultado la experiencia, y en el otro, por lo pobre, por cierta sensación de defraudación o de facilidad. En la decisión personal, se pueden identificar dos “modos” de imaginarse o vivir simbólicamente el rol: uno a plena tarea docente/social (estar con otros, acompañar, enseñar, ayudar, mejorar y otros términos similares); el otro modo es el de la pasión: buscar el rendimiento, acompañar en los éxitos, mejorar las técnicas, las capacidades, meter en la rueda de la vida deportiva a los demás. Este último es dominante. Una visión biologicista en relación con el físico o cuerpo como objeto de trabajo o de estudio.

Para finalizar, dos ideas que hacen a la tarea de la institución formadora. La capacidad o posibilidad institucional de producir diferencias —es decir, cambios en los imaginarios y las subjetividades en los estudiantes— no depende central o únicamente del diseño curricular, la actualización de los contenidos o la calidad de su transmisión. Se trata de conformarse como una institución volcada al otro, suficientemente subjetivadora (Korinfeld, 2014), que asuma los procesos subjetivos como parte definitoria de su tarea. Para ello, considerar a los sujetos no solo en los roles, sino en sus experiencias, incluyendo las anteriores y las que se proponen para la formación. Un sujeto que más allá de nutrirse de información, sea un activo transformador de la experiencia de sí, que pueda reconsiderar la narración de sus imaginarios y ser autor de las nuevas narrativas que reemplacen a las ante-

riores, previamente naturalizadas. Los modos de vivir los roles que se les proponen en la institución formadora son experiencias formativas.

Si entendemos la formación como un trabajo de definición continua de sí mismo y del otro (Dubet, 2002), solo será posible modificar algo de la práctica vigente en la educación física escolar (más allá de las políticas públicas) si el estudiante vive una educación física distinta; si es capaz de establecer un vínculo diferente con el saber; si ve al otro como un sujeto que debe formarse a sí mismo; si se siente parte de un proyecto político y cultural que requiere del acceso de todos a derechos, para lo cual debe proponer inclusión e igualdad. Es decir, la institución debe ser capaz de hacer lo que la escuela parece no haber cumplido: establecer la diferencia pedagógica con la cultura dominante. Debe proponerse como parte de su proyecto político y pedagógico, interrumpir la experiencia que traen los estudiantes, con-moviendo su historia, proponiendo alternativas. Si no logra esto, solo deviene repetición y alta probabilidad de abandono pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F.; Boigues, A.; Pizarro, D.; Sánchez, F. y Suarez Vranquen, C. (2014). Cultura experiencial estudiantil y formación inicial en educación física. Aportes para su análisis. En Bracht *et al.* (2018) *A Educação Física escolar na américa do sul*. Curitiba, Brasil: CRV Editora.
- Birgin, A.; Braslavsky, C. y Kisilevsky, M. (1992). *Formación de profesores, impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Cachorro, G., Scarnatto, M., Cesaro, A. R., Díaz Larrañaga, N. y Villagrán, J. P. (2009). *Educación física: Cultura escolar y cultura universitaria*. UNLP.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Devalle de Rendo (2009). *La formación docente, según las*

- representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Instituto Superior de Educación Física “Ciudad de General Pico” (1999). Propuesta curricular para el año 2000, documento interno. ISEF de La Pampa, Proyecto curricular institucional (1999).
- Korinfeld, D. (2014). 9-11 de abril de 2014. Instituciones suficientemente subjetivizadas. Ponencia presentada en *II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación*. Buenos Aires.
- Messina, G. (2010). *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia*. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL. Recuperado de https://cepalforja.org/sistem/sistem_old/construyendo_saber_pedagogico.pdf
- Moreno, W. y Pulido, S. M. (2009). *Universidad, currículo y educación física*. Medellín: Funámbulos Editores.
- Pérez Gómez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata.
- Provincia de La Pampa, Ministerio de Cultura y Educación (2010). *Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Física*.
- Rozengardt, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente: Un estudio en La Pampa*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.