

EDUCACIÓN
PÚBLICA
Y GRATUITA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis final de Doctorado

**Línea de Investigación:
Curriculum y formación de profesores**

El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa.

Profesor Licenciado Rodolfo Rozengardt

Noviembre de 2019

Director Dr. Pablo Ariel Scharagrodsky (UNLP- UNQui)

Agradecimientos y dedicatorias

A mis padres que no han podido verme en este lugar y que por distintos motivos, estarían felices y celebrando. Mi madre, orgullosa porque su hijo mediano muestra que puede. Mi padre, satisfecho porque estaría pensando que he conquistado un nuevo lugar de lucha.

A los estudiantes del ISEF a lo largo de tres décadas que me han y nos han desafiado y ayudado a revisar y dar forma a un proyecto educativo que siempre intentó incluirlos.

A las jóvenes generaciones de herederos, profesores que luego de transitar la formación, han decidido asumir el desafío de profundizar y mejorar esa tarea. Este proyecto de trabajo, es una síntesis del camino realizado con ellos. Menciono por ello a Germán, a los dos Martín, a Fernando, César, Gabriel, Yanina, Kevin. Un particular sitio en los conceptos y en los afectos, tengo para Alejandro, quien hoy estaría feliz acompañándome en la entrega de este trabajo. Una gran ayuda me ofrecieron Antonella y Daiana, con su palabra fresca, profunda y honesta. También Fiorela, M. Inés, Eduardo, Federico, cuyas voces se reflejan en este escrito. Adrián, Mailén, Luis.... Animaron unas conversaciones esclarecedoras. Y Fabio, que aun sin proponérselo, me ayudó siempre con las preguntas.

Muchos compañeros fueron fundamentales para que pudiera ir construyendo este recorrido. Valter Bracht, Fernando González y Paulo Fensterseifer, verdaderos maestros, siempre apostaron a que mi aporte pudiera ser considerado y me propusieron iniciar este camino de conocimiento. También Santiago, con sus palabras esclarecedoras y su amistad y el resto de los amigos de REIPEFE de Brasil, Argentina y Uruguay. A ellos les debo los esfuerzos de sintetizar cada vez los que se podía ir avanzando. De ellos, fue Norma quien más me impulsó para decidirme a realizar esta Tesis, probablemente sin su aliento no me hubiera puesto a producir.

En el camino me acompañaron Carina Kaplan y Silvia Grinberg, que me ayudaron a dar forma a mis ideas.

A Myriam Southwell, Valeria Emiliozzi y el equipo de Doctorado en La Plata, que ayudaron a que todo pudiera hacerse.

Pablo Scharagrodsky, mi director, con su generosidad sin condiciones, su alegría contagiosa y el rigor a la hora de trabajar garantizó que todo avance y hoy pueda culminar aquí.

A María, mi compañera, mi amor, mi sostén; sin ella nada perdura, nada se organiza, nada mantiene sentido.

Mis hijos y mis nietas me han llenado la vida de vida y me proyectan hacia adelante, la emoción para con ellos no entra en categorías descriptivas. Y allí está Julián. Nada importante ocurre en la vida en que mi tristeza, orgullo y rebeldía no lo incluya, no lo lleve como bandera. Y el 30 de diciembre de 2004, nació una decisión, la de no abandonar la lucha por su memoria, por su presencia, por la justicia.

¡Los chicos de Cromañón, presentes!

RESUMEN

Asumir la tarea de la formación de profesores de Educación Física, requiere poner la mirada no sólo sobre los procesos que ocurren en la educación superior sino que también debe enfocarse en la vida de la profesión, del campo laboral, de las prácticas que animan el trabajo de quienes se desempeñan en los diferentes ámbitos del ejercicio profesional o laboral.

La escuela es el destino prioritario de quienes se forman en el profesorado de Educación Física. Si bien, ha habido en las últimas décadas una ampliación significativa de los lugares posibles para desarrollar el trabajo, sigue siendo la institución educativa una preocupación central para quienes nos ocupamos de la formación. Y ello no sólo por la complejidad de la enseñanza escolar sino por su dimensión política, social y cultural.

El conjunto de ideas y desafíos que aquí se presentan, nace de una experiencia extendida en la formación de profesores y del seguimiento de los fenómenos escolares ligados a la Educación Física. La formación mantiene vínculos estrechos con lo que ocurre en las escuelas. Los profesores formados en las instituciones de educación superior llevan su recorrido formativo a las escuelas y, a la inversa, la experiencia escolar está viva en las tareas formativas y en el recorrido de quienes se forman 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 formación de profesores. A partir de este reconocimiento, la actividad de investigación debe esforzarse por vincular la formación y la práctica escolar de la Educación Física. En particular, ese vínculo viene expresado por los sujetos protagonistas, en sus roles de alumno escolar, de estudiante de la carrera de Educación Física y de profesor.

Esta Tesis se ha ido conformando en un largo proceso que combina varias facetas. Por un lado, la actividad de intervención pedagógica y la gestión en la formación de profesores de Educación Física. Por otro, la participación en grupos de investigación asociados, provenientes de varios países que, a partir de problematizar la realidad del área en la escuela, han llevado la mirada a la formación de los profesores. Y finalmente, la convicción de la necesidad de producir ideas y conocimientos que amplíen las posibilidades que tiene este colectivo laboral, de asumirse en un actor científico y político que proponga adecuadas herramientas para incidir en el mejoramiento de la vida de las grandes mayorías. Se desarrolla una investigación de corte cualitativo, que considera centralmente la palabra de los estudiantes del profesorado en el Instituto Superior de Educación Física de General Pico, Provincia de La Pampa, con la intención de reconocer en esa palabra, la constitución de los imaginarios que animan la elección de la carrera y los procesos subjetivos asociados a la experiencia que los ha ido configurando. Se rastrean aspectos biográficos que permiten dar cuenta de los modos en que los estudiantes llegan a la institución formadora y lo que ocurre en el transcurso de la formación. Si bien se consideran como antecedentes algunos instrumentos utilizados en la década de 1990, se focaliza

en las cohortes de estudiantes que transitaron por el ISEF pampeano a partir del año 2000. Esta fecha no es aleatoria, tiene que ver con el momento en que el Instituto define, mediante un Plan de Estudios novedoso y autogenerado, su perspectiva política y pedagógica.

Se evidencia que muchos elementos ligados a los imaginarios previos se sostienen en el tiempo, en particular aquellos que identifican la Educación Física con el deporte, con la competición, con la separación genérica. Puede visualizarse también, la debilidad de la Educación Física escolar para producir experiencias significativas en los imaginarios de los jóvenes.

También se patentiza el impacto elevado que produce en muchos estudiantes, el encuentro con “una Educación Física distinta”, que compromete a la mayoría en una nueva manera de pensarse a sí mismos y a las posibilidades de actuar en el medio escolar y social.

Palabras clave: Educación Física – Formación docente – imaginarios – subjetividad

Abstract

Assuming the task of forming PHYSICAL education teachers, requires to look not only at the processes that occur in higher education but also to focus on the life of the profession, of the field of work, of the practices that encourage the work of those who work in the different fields of professional or work. The school is the priority destination for those who are trained in Physical Education. While there has been a significant expansion of the possible places to develop work in recent decades, the school remains a central concern for those in charge of training. And this is not only because of the complexity of school teaching but because of its political, social and cultural dimension.

The set of ideas and challenges presented here is born from an extended experience in teacher training and the monitoring of school phenomena linked to Physical Education. Formation maintains close ties to what happens in schools. Teachers trained in higher education institutions take their training journey to schools and, conversely, the school experience is alive in the training tasks and in the journey of those who train for the teaching career. The identification and description of the processes that give rise to this imbrication are part of the efforts to improve the training of teachers. Based on this recognition, research activity should strive to link the training and school practice of Physical Education. In particular, this link is expressed by the leading subjects, in their roles as a school pupil, as a student of the physical education and profesor.

This thesis has been formed in a long process that combines several facets. On the one hand, the activity of pedagogical intervention and management in the formation of Teachers of Physical Education. On the other hand, participation in associated research groups, from several countries that, based on problematizing the reality of the area in the school, have taken the eye to the training of teachers. And finally, the conviction of the need to produce ideas and knowledge that expand the

possibilities that this work group has, to take on a scientific and political actor who proposes adequate tools to influence the improvement of the life of the vast majority.

Qualitative cutting research is carried out, which considers centrally the word of the students of the faculty at the *Instituto Superior de Educación de General Pico*, Province of La Pampa, with the intention of recognizing in that word, the constitution of the imaginaries that animate the choice of career and the subjective processes associated with the experience that has shaped them. Biographical aspects are tracked to account for the ways students arrive at the formation institution and what happens in the course of training. While some instruments used in the 1990s are considered a background, it focuses on the cohorts of students who transited through the pampean ISEF from 2000 on. This date is not random, it has to do with the moment when the Institute defines, through a novel and self-generated curriculum, its political and pedagogical perspective.

It is evident that many elements linked to previous imaginaries are sustained over time, in particular those that identify Physical Education with sport, with competition, with generic separation. It can also be visualized, the weakness of School Physical Education to produce meaningful experiences in the imaginaries of young people. It also patents the high impact it has on many students, the encounter with "a different physical education", which commits the majority in a new way of thinking about themselves and the possibilities of acting in the school and social environment.

Keywords: physical education - teaching formation – imaginaries - subjectivity

INDICE

Título	Página
Introducción	8
1. Presentación	8
2. Justificación general. Antecedentes (1)	11
3. Recorrido de una investigación. Antecedentes (2)	12
CAPÍTULO 1: El Proyecto	15
1. El proyecto	15
2-La Educación Física: rasgos, tradiciones	17
3-La formación. El Sistema formador	23
4-El ISEF de General Pico, La Pampa	24
CAPÍTULO 2. Marco teórico	26
1. Presentación	26
1.1. La construcción del objeto. La teoría	26
1.2. El punto de vista	27
2. Esquema teórico	28
2.1. Perspectiva socio-pedagógica-didáctica	30
2.1.1. La forma y el dispositivo escolar	30
2.2. Perspectiva sociológica	38
2.2.1. Identidad deportiva	38

2.2.2. La cultura experiencial. Escuela, deporte y juego	39
2.2.3. Los imaginarios	43
2.2.4. Procesos socializadores	44
2.3. Perspectiva psico-social	50
2.3.1. Del agente, el actor y el sujeto	50
2.3.2. Del aprender, el saber y la relación con el saber	51
2.3.3. Sujeto y subjetividad. El sentido subjetivo. La subjetividad social	52
2.3.4. Sujeto e identidad	54
2.4. Integración de perspectivas (vuelta sobre lo pedagógico)	55
2.4.1. Sobre la carrera, la ocupación y la profesión	55
2.4.2. Sobre la experiencia y la experiencia escolar	56
2.4.3. El saber docente. La cultura profesional	61
2.4.4. La formación	62
2.4.5. La formación y la institución formadora	64
2.4.6. Sujeto y formación	66
CAPÍTULO 3- Lo metodológico	69
1. Asuntos de método	69
1.1. Advertencia	69
1.2. El punto de vista	71
1.3. Sobre la comprensión	71
1.4. Sobre la descripción y la interpretación	73
1.5. Descripción de la tarea (“el método”)	73
1.6. Apelación a las ciencias sociales	75
1.7. Sistema de matrices de datos	77
2. Problemas y decisiones metodológicas en los Capítulos/momentos de la Tesis	82
2.1. Capítulo 4: Los estudiantes en situación de ingreso	82
2.2. Capítulo 5; La identificación del dispositivo	83
2.3. Del Capítulo 6- Las trayectorias de los estudiantes	83
2.4. Del Capítulo 7: La Conclusión	85
CAPÍTULO 4 - El estudiante al ingresar al ISEF	87
1. Informe encuestas por décadas	87
1.1. Primera década: los 90	88
1.1.1. Primer grupo de estudiantes ingresantes, 1990	89
1.1.2. Segundo grupo de estudiantes ingresantes, 1991	92
1.1.3. Ingresantes 1996	96
1.2. Segunda década, los 2000	99
1.2.1. Ingresantes 2004	99
1.2.2. Ingresantes 2011	102
1.3. Tercera década	105
1.3.1. Ingresantes 2012	105
1.3.2. Ingresantes 2014	108
1.3.3. Ingresantes 2017	110
1.3.4. Ingresantes 2018	113
2. Primer análisis de las encuestas a los ingresantes	115
3. Otras fuentes para la mirada del estudiante ingresante	117
3.1. Entrevistas de estudiantes por estudiantes	119
3.2. Narración de la experiencia escolar en EF. Estudiantes de cuarto año, 2017	119
3.3. Cuestionario en Proyecto de Extensión	124
4. La experiencia escolar y el imaginario en EF. Primeras conclusiones	150
CAPÍTULO 5 - El dispositivo institucional en la formación	158
1. Antecedentes en la formación de profesores	159

2. La formación en los 90, conflictos y cambios	161
3. La definición del proyecto institucional (el diseño y la gestión curricular a partir del 2000)	164
4. Ajuste le Plan en 2010	169
CAPÍTULO 6- Las trayectorias de los estudiantes: sus procesos subjetivos, sus imaginarios; modificaciones y continuidades	174
1. Presentación	174
2. Ingresantes de 2017 y 2018. Sus procesos durante el primer año	175
2.1. Ingresantes del año 2017	176
2.2. Ingresantes del año 2018	181
3. Entrevistas de estudiantes por estudiantes	190
4. Textos en Proyecto de extensión	191
5. Texto de cuarto marzo 2019	199
6. Testimonios	200
7. Entrevistas grupales	213
7.1. Primera entrevista grupal abril/19	213
7.2. Segunda entrevista grupal abril/2019	220
8. Entrevistas individuales	231
8.1. Daiana mayo 2019	231
8.2. Entrevista con Antonella, mayo 19	236
9. Fragmentos de los trabajos finales	248
10. Primeras conclusiones	273
10.1. Momentos	273
10.2. El segundo momento	274
10.3. El tercer momento	277
10.4. El cuarto momento	280
CAPÍTULO 7- Conclusiones, derivaciones, consecuencias, transferencias posibles	290
1. Introducción	290
2. Revisión del Proyecto	290
3. Resultados y discusión	294
3.1. El profesor, lo diferente y la innovación	295
3.2. Sobre las construcciones discursivas de los estudiantes y el discurso como sorpresa	297
3.3. Lugares de dificultad. Momentos críticos	299
3.3.1. Disponibilidad corporal	301
3.3.2. El caso de Infancia	306
3.3.3. Pasajes	312
4. Texto final. Una síntesis posible	319
4.1. Retomando los objetivos y las preguntas	321
CAPÍTULO 8- Bibliografía consultada	329

INTRODUCCIÓN

*¡Ve, pensamiento, con alas doradas, póstrate en las praderas y en las cimas
donde exhala su suave fragancia el dulce aire de la tierra natal!¹*

En esta Introducción se presentan los antecedentes más significativos de este programa de Tesis, así como su justificación general

1. Presentación

La Educación Física (en adelante EF) está requiriendo de palabras que den cuenta de lo que ella viene siendo y que den herramientas a sus actores para pensarla desde nuevos posicionamientos y desde allí transformarla, acompañando o promoviendo otros cambios sociales deseables. En esa perspectiva se inscribe esta Tesis.

El conjunto de ideas y desafíos que aquí se presentan, nace de una experiencia extendida en la formación de profesores y del seguimiento de los fenómenos escolares ligados a la Educación Física. Asumir la tarea de la formación de profesores, provoca implicación en esta doble dimensión, por cuanto la formación mantiene vínculos con lo que ocurre en las escuelas. Los profesores formados en las instituciones de educación superior llevan su recorrido formativo a las escuelas y, a la inversa, la experiencia escolar está viva en las tareas formativas o en el recorrido de quienes se forman 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 formación de profesores. A partir de este reconocimiento, la actividad de investigación debe esforzarse por vincular la formación y la práctica escolar de la EF. En particular, ese vínculo viene expresado por los sujetos protagonistas, en sus roles de estudiante y de profesor.

Estas convicciones no son espontáneas, sino que emergen de un largo proceso intencional de problematización, en el que la formación docente y la práctica escolar en EF, han ido manifestando sus lazos profundos en las instituciones conocidas, en particular en la Provincia de La Pampa.²

El extendido recorrido personal en el campo profesional y la preocupación por el desempeño escolar de los profesores de EF, han aportado a la identificación, por un lado, de una presencia paradójica del área en las escuelas, por la cual se sostiene su importancia y a la vez se le niegan funciones ligadas a la enseñanza; por otro lado, se han observado cuestiones inquietantes en relación con lo que los

¹ Va, pensiero es el coro del tercer acto de la ópera Nabucco, de Verdi, con letra de Temistocle Solera

² En la línea de Elsie Rockwell (2009; 38) quien escribe: "La actividad central de la etnografía es construir conocimientos y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con el trabajo educativo. Esta actividad no siempre es la más importante (...) En los contextos en que se hace etnografía y en las biografías de quienes la hacemos, a menudo se combina la búsqueda de conocimientos con la construcción de relaciones o prácticas alternativas y las consecuencias son importantes para ambos procesos."

estudiantes y sus familias esperan que ocurra en la formación docente. Ambas cuestiones dirigen la atención hacia la configuración subjetiva de quienes participan en estos procesos. Uniendo estos elementos, corresponde preguntarse por el *sujeto de la práctica de la EF*, sus contextos, su identidad, sus imaginarios acerca de la carrera de EF. Pero esto no en un sentido puramente descriptivo sino tratando de comprender los procesos de conformación subjetiva y sus cambios, sabiendo que estos están atravesados por elementos culturales complejos, conflictivos y móviles. También influyen los marcos de época, las propuestas que *vienen de afuera*, de múltiples agencias, estatales y privadas, como las ligadas a la actividad deportiva.

La preocupación por el sujeto forma parte de las premisas construidas en los años de trabajo en la formación de profesores, en la comprensión de que la formación no es la sumatoria de *obstáculos superados* o de información obtenida y asimilada en forma automática, garantizada por los sistemas convencionales de evaluación-calificación. Antes bien, se trata de la elaboración de las narrativas personales al interior de complejos procesos de deconstrucción/ construcción personales, a partir de experiencias significativas, en el marco de información, de discursos, de prácticas docentes e institucionales determinadas, de dispositivos mediadores en la construcción de identidad (Edelstein, 2011; Rivas Flores, 2003; Larrosa, 1995; Alliaud, 2004). Se sabe, a su vez, que la formación no se da en un vacío de conocimientos o de significados para quien la transita, sino que viene a impactar de algún modo en la experiencia ya construida por el estudiante en sus etapas previas. Este impacto puede ser de grados diferentes y de resultados variados.

Otra de las premisas elaboradas en la revisión de la formación y en los procesos investigativos, consiste en reconocer la potencia de los rastros de la tradición del área, que se manifiestan de múltiples formas en cada uno de los estudiantes, en sus contextos familiares y locales, que se corporizan con cierto espíritu refractario frente a nuevas propuestas. También la potencia de la maquinaria escolar pareciera limitar las posibilidades de modificación de los modos de la presencia de la EF en las escuelas y ponen el sello identitario a la experiencia corporal y motriz de los escolares. (Rozengardt, 2011 a y b)

Asimismo, en el contacto constante con las escuelas de destino de las prácticas de los egresados, se ha tomado nota de un proceso de asimilación a ciertas dinámicas escolares y en particular, de la cotidianidad de la EF, que son contradictorias con el discurso transitado en la formación y con un conjunto de prácticas docentes e institucionales que se promueven en la institución formadora.

Todo ello, lleva a considerar la complejidad de la formación docente en EF para las escuelas y la necesidad de reconocer y comprender la trama de esta complejidad y sus aspectos más relevantes a fin de participar activamente en procesos de cambio, tanto en la práctica educativa escolar como en la formación de profesores.

Para ello, en este caso, al recorrido reflexivo en la tarea de dirección institucional en la formación docente, corresponde agregar la actividad investigativa de nueve años, construyendo y coordinando grupos que han abordado aspectos relevantes de esta complejidad. Esta propuesta de investigación se

sostiene en los logros de ese proceso y en el intento de su profundización. **Haciendo base en lo ya producido, pero con una enriquecida y renovada propuesta teórica crítica, se propone focalizar en el sujeto que ha elegido formarse en la carrera de Profesorado de EF en el ISEF de General Pico, que ha transitado entre la escuela como alumno y lo hará por la escuela en función docente, pasando, en el rol de estudiante, por la institución formadora.**

Frente a la necesidad de acotar el campo empírico, se ha seleccionado el ISEF pampeano por contar allí con abundantes fuentes y facilidad para relacionar la propuesta de formación con las tareas de investigación. El ISEF pampeano es el lugar accesible y el destino principal de los avances en el conocimiento, considerados como insumos para la intervención pedagógica. Si bien no se trata de un estudio de caso, por cuanto no es el ISEF el objeto de indagación, sino los estudiantes que se forman en él, el ISEF pampeano se configura como el contexto en el que ocurren las experiencias formativas de los estudiantes. Al ser todos ellos pertenecientes a la misma organización, su influencia es altamente significativa sobre los resultados cognitivos y su posible instrumentación.

Algunas de las derivaciones pueden alcanzar a la realidad de otras organizaciones similares, pero no se pretende ninguna validez general. Está en las lecturas desde otras pertenencias y experiencias que se podrán enriquecer las conclusiones de este trabajo.

En el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) pampeano, la tarea de la formación, al igual que la investigación ha sido asumida por un colectivo que ha podido construir espacios reflexivos y críticos, elaborando y sosteniendo un posicionamiento interno que incluye la revisión del campo, la producción de conocimientos y el compromiso social y educativo, aún en convivencia con tradiciones, discursos y prácticas diversas. Lo que se presenta en este trabajo de Tesis, se afirma en un proceso institucional y en el marco de la colaboración internacional. Las propuestas centrales emergen de dos fuentes: la invitación externa de los integrantes de la REIPEFE³ hace más de una década y también de un estilo de trabajo, de una manera de entender la formación y la propia institución.

El proceso investigativo reflejado en esta Tesis, forma parte de una política de la formación en la que se intentó combinar los esfuerzos de la gestión curricular en todos sus términos (revisión y reformulación de los planes de estudio, junto a la atención cotidiana al tránsito formativo de los estudiantes) con los aportes al sistema educativo a través de una participación de los practicantes en las escuelas, de colaborar institucionalmente con los proyectos escolares y las tareas de extensión, entendidas como una intervención socioeducativa sobre el campo. Intervención más allá de *dar buenas clases de EF* o de actividad física (AF) comunitaria. También con la pretensión de modificar aspectos de la realidad social, en particular, el campo de la EF, con intenciones de prepararlo para el

³ REIPEFE, corresponde a las siglas de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, organizada a partir de 2007/8, con grupos de investigadores provenientes de 10 instituciones superiores de Brasil, Argentina y Uruguay. Ha publicado ya dos libros con compilaciones de los informes de los grupos de trabajo y ha realizado más de una decena de encuentros de intercambio.

arribo de los egresados en unas condiciones cada vez más favorables para una buena tarea política y pedagógica.

La revisión de los procesos formativos, ha producido la convicción de que es necesario considerar la formación en una complejidad que atienda tanto a aspectos de diseño de estructuras y dispositivos curriculares, cuanto a la preocupación por el sujeto en formación, sus experiencias, sus transformaciones, sus convicciones, su historia anterior, los modos en que se instalan y revisan relatos y narraciones significativas sobre el sí mismo y sobre la EF como carrera y profesión. También, por cierto, la gestión curricular, sus estilos, componentes y resultados. En definitiva, la gestión curricular consiste, esencialmente, en la revisión y replanteo continuo de esta complejidad.

2. Justificación general. Antecedentes (A)

En nuestro país y en la literatura pedagógica se puede encontrar abundante investigación sobre la formación de docentes, reflejada en textos como: Alliaud y Duschatzky L. (1992); Alliaud y Antelo (2008); Braslavsky y Birgin (1992); Campomar (2015); Corrales y otros (2010); Davini (1998); Davini y Alliaud (1995); Diker y Terigi (1997); Edelstein (2011); Huberman (1996); Macchiarola (2000); Tenti Fanfani (2010); Rozengardt (2011, b). En los últimos años, también se viene consolidando un colectivo académico al interior de la Educación Física, estudiando aspectos históricos, sociológicos o filosóficos en relación con el campo específico (Aisenstein, 1995, 2001, 2006; Scharagrodsky, 2006, 2008, 2011, 2013, 2019; Galak, 2019; Crisorio, 1995, 2015; Levoratti, 2015 a, 2015 b; otros). En cambio, escasean o resultan inexistentes, los aportes que crucen estos elementos y pongan en tensión los aspectos ligados a la formación de profesores de EF con la cultura escolar y las experiencias formativas de quienes han elegido esta carrera.⁴ Este trabajo aspira a constituirse en un aporte que genere debate y, a partir de numerosos elementos empíricos y argumentos conceptuales, se alinee en los intentos de un amplio colectivo latinoamericano de la Educación Física, del hacer y el saber educativo, por construir una perspectiva pedagógica y política crítica y transformadora, que aporte en el camino de una profunda transformación social, en vistas a una sociedad más justa.

En esta introducción, a continuación se presenta una revisión crítica y sintética del recorrido de la investigación previa, reconstrucción de un proceso de conocimiento que se constituye como un antecedente cercano de esta Tesis y estado del saber. En gran medida, el relevamiento empírico y las construcciones conceptuales logradas han establecido un punto de partida y un conjunto de ideas sobre las que se desarrolla este trabajo.

⁴ Algunos textos de investigadores de la Universidad Nacional de La Plata, ya han producido antecedentes de valor en esta línea, como el libro de Cachorro y otros (2009)

3. Recorrido de una investigación. Antecedentes (B)

La actividad investigativa en el ISEF pampeano, estuvo dirigido en sus primeras etapas, a indagar acerca de sus estudiantes, con preguntas como: *¿quiénes son nuestros estudiantes?; ¿por qué razones acuden?; ¿de dónde provienen?; ¿qué piensan?* Y agregándole luego: *¿qué ocurre con ellos al terminar la formación?; ¿qué hacen y cómo lo hacen cuando ya son profesores?*

A partir de los 2000, en el marco de acuerdos con otros grupos de investigadores, la mirada giró sobre las prácticas escolares de la EF. En la década de los 2010, el camino transitado fue llevando a mirar críticamente aspectos de la formación.⁵ Los procesos históricos de la disciplina, la cultura escolar, la forma escolar y su relación con la EF, fueron objetos identificados para su indagación. Junto a esto, manifestaciones de la subjetividad de los profesores: su forma de “estar en la escuela”, de habitar los roles asignados. Se trabajó para identificar las características que asume la presencia de los profesores en las escuelas.

La idea inicial de los grupos asociados a la REIPEFE fue considerar un eje que conecta, en sus extremos, el *abandono de la enseñanza con la innovación*. Ésta resultó altamente potente para establecer una zona de problemas, ubicarlos dentro de la escuela, caracterizarlos como propios de la EF (sin por ello ser exclusivos del área) y darles significados diversos que pudieran cruzar lo individual con lo social y dar categoría sociopolítica. Brindaba herramientas para la descripción y para la intervención. Un conjunto de estudios de casos múltiples en cada localización geográfica y sus comparaciones, dieron algunas claves para la comprensión.

Con el avance de las indagaciones, se fueron presentando limitaciones a la hora de reconocer los casos o su categorización utilizando el esquema "abandono-innovación". Se pudieron reconocer experiencias diversas, con numerosos matices diferenciadores. Se requería agudizar el marco conceptual por el que se aborda la problematización. No alcanza con la "línea abandono - innovación" o sus sinónimos. Tampoco simplificar los esfuerzos en la formación, en base al supuesto de resultados automáticos a obtener con un buen proyecto formativo. Se requiere pensar dialécticamente entre el sujeto y las estructuras, en procesos psicosociales e institucionales de producción subjetiva y de ese modo considerar posiciones activas y efectivas para transformar las prácticas. El abandono de la enseñanza, ¿radica en los profesores? (asuntos como identidad, cultura profesional), ¿en las escuelas? (cultura escolar, cultura institucional) ¿en el Estado y la sociedad civil? (políticas, leyes, mandatos de las diferentes agencias estatales, influencia de la cultura y los formatos deportivos, los estilos del consumo, las representaciones familiares) ¿Quién es el que abandona la enseñanza en/de la EF? ¿Dónde ubicar el nivel de análisis de las indagaciones? Y junto a ello, los conceptos y las preguntas adecuadas para indagar.

⁵ En esta Tesis, de algún modo, se sintetizan esos esfuerzos, ligando el conocimiento acerca de los estudiantes, futuros profesores, con el recorrido formativo y las experiencias escolares.

En las siguientes etapas del proceso de investigación, reemplazando las categorías absolutas, se comenzó a referir a prácticas innovadoras, reproductivas, de abandono y luego a la identificación de *posiciones en la práctica escolar*. En cierta gradualidad, se identificaron: posición de abandono del puesto de trabajo; abandono de la tarea de enseñar; tarea no revisada; propuestas innovadoras; experiencias innovadoras; posición renovadora; posición transformadora. El grupo pampeano, enfocando en la organización educativa, inquiriendo sobre las funciones esperadas para la EF en la (cultura de la) escuela, intentó caracterizar los modos en que la escuela a su vez, da lugar a estas posibles posiciones de la EF. Entre lo asignado y lo asumido, se configuran relaciones, más o menos dinámicas, más o menos estables.

La cultura escolar puede ser concebida como la complejidad de las formas de significación sobre y en la institución y el papel que cada área desempeña en ella. Este papel se visualiza tanto en las prácticas de enseñanza como en dispositivos legales, en la organización escolar y en las representaciones de los actores. En la escuela, los profesores tienen “mala fama” pero la organización no acusa sentimiento de pérdida. Los directivos afirman que “no entienden lo específico” (debería leerse: “no interesa” o “no hay nada que mirar”). Una hipótesis del estudio, sostenida desde la indagación histórica y de los estudios de casos, indica que el abandono de la tarea de enseñanza forma parte de los mandatos de la cultura escolar hacia la EF. La enseñanza, la innovación, sobre todo en los niveles de propuestas renovadoras (de la cultura de la escuela) o transformadoras (con compromiso socio político), en términos generales, implica una posición de resistencia. Enseñar en EF en la escuela implica asumir una posición contrahegemónica.

Los *modos que manifiestan la posición del profesor y de la disciplina*, en tanto contienen razones históricas, culturales, psicosociales y políticas, están en permanente devenir. Se ha requerido enriquecer la mirada no sólo con la utilización de categorías intermedias sino con una sistemática que contemplara una complejidad que diera cuenta de los matices que tiene el ejercicio del rol. Así, las *figuras que hacen a la posición del profesor*, podrían visualizarse considerando una mirada simultánea sobre el profesor, la escuela y el colectivo laboral, atendiendo: la cultura escolar, la identidad del profesor, la cultura profesional. Los procesos genealógicos que dan lugar a esos formatos de la presencia de los profesores en las escuelas, se recorren: a) durante la biografía escolar; b) en las instituciones de formación docente y c) en la inserción laboral. Para identificar las condiciones propiciatorias, se requiere ampliar conceptos a las culturas en la escuela, la cultura experiencial y sus vinculaciones con las tareas de formación. Sobre estas cuestiones se sostienen las preguntas que dan base a este Proyecto.

En la revisión de la idea de innovación se ha intentado evitar su caracterización como una esencia o como un asunto acabado, antes bien, incluirlo en la comprensión de los procesos de transformación personal. La incorporación de la mirada sobre los factores subjetivos, conduce a la idea de *innovar/se* en el sentido de autotransformación que es el intento de *ser y hacer algo diferente*. Considerar a la

vez al sujeto y lo que cambia implica localizar *la producción de la diferencia*. ¿Diferencia en qué sentido? ¿Diferente de qué? Diferente de lo que se hace (lo que se viene haciendo en el colectivo laboral, en la corporación de profesores de EF, en el personal de la escuela), de lo que *yo mismo* he vivido (como alumno) o he practicado (como docente). De lo que espera la escuela, de lo que los alumnos están acostumbrados, de lo que en ocasiones reclaman. En todos los casos cambia el *sí mismo* de quien encara la innovación o lo innovador. *Ser diferente haciendo algo diferente*. O hacer algo diferente *siendo yo mismo la diferencia*, un yo móvil. Establecer las relaciones entre la innovación en la práctica escolar y la formación docente-profesional, desde esa perspectiva, implica la comprensión de la etapa formativa también como un proceso de transformación personal habilitante para el ejercicio de lo nuevo, lo distinto.

En el estudio de la cultura experiencial de los estudiantes, profundizando en sus propios textos, el equipo pampeano se preguntó por lo “que traen en sus mochilas” sobre la educación física quienes se interesan por cursar la carrera. Se pudo distinguir una cultura experiencial construida con argumentos acríticos provenientes de dos instituciones: la escuela y el deporte. La cultura experiencial, 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.⁶

En la “mochila” de los estudiantes se ha encontrado una trama de significados configurada por relatos que develan aprendizajes y actuaciones docentes. La experiencia puede agruparse en tres guiones: *educación física del hacer; educación física deportiva; educación física genérica*. El estudiante parece haber internalizado tres aprendizajes escolares. Uno, que la EF es un hacer, es dejar hacer, es “administrar la pelota”. Otro, que podríamos denominar como la preparación para las competencias deportivas y que implica el desarrollo de entrenamientos, aprendizaje de reglamentos, técnicas, la pasión, el amor por el deporte, calendarios locales, regionales, nacionales y sudamericanos, torneos, hinchadas. El tercer guion establece las separaciones genéricas y la imposibilidad de las propuestas coeducativas. La tarea de investigación, reclama continuidad desde estos supuestos. Las preguntas orientadoras, necesitan ser formuladas para intentar reconocer lo que les ocurre a los sujetos, a partir de sus recorridos por esas experiencias y el encuentro con las propuestas de la institución de educación superior.

⁶ En los libros publicados por la REIPEFE, se pueden encontrar los relatos de las investigaciones producidos por el Grupo Pampeano. Son los textos: Bracht y otros, 2018 y Reipefe-Grupo pampeano, 2018

CAPÍTULO 1: El Proyecto

“Tal como ya había anunciado Marx, toda praxis social es, en cierto modo, un trabajo cuyo proceso de realización desencadena una transformación real en el trabajador. Trabajar no es exclusivamente transformar un objeto o situación en otra cosa, es también transformarse a sí mismo en y por el trabajo”. (Claude Dubar)⁷

“Muchos educadores progresistas han buscado una relación entre la etnografía y los procesos de transformación de la educación. Mi propia experiencia aconseja cautela, pues la etnografía no es una práctica que transforme por sí misma las prácticas educativas, aunque puede contribuir a procesos encaminados a ello. La transformación social se origina en procesos políticos y en acciones colectivas de otro orden, que tienen su propia lógica. De hecho, la transformación más importante que logra la etnografía ocurre en quienes la practicamos. La experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales.” (Elsie Rockwell)

1. El proyecto

Carlos Borsotti (2007; 31), toma la afirmación de Umberto Eco: “Un problema es una situación que usted y otros consideran indeseable, que afecta a alguien o a algo y que continuará existiendo si no se hace algo para cambiarla. Si con el conjunto de conocimientos y técnicas conocidos la solución no es evidente, entonces el problema requiere un proyecto de investigación”. A partir de ella, sostiene que las situaciones (estados de cosas, sucesos, procesos) existen, sean o no percibidas por alguien. “Y aún percibidas, pueden resultar indiferentes, satisfactorias o insatisfactorias. En la medida en que resultan insatisfactorias, pasan a convertirse en una situación problemática.”

Dar entidad a un problema implica poner en entredicho aspectos de lo observable y vincular sus componentes de modo de interpelar la realidad, desarmarla, interrumpir su secuencia naturalizada. La situación indeseable puede percibirse: a) en el terreno empírico, en el campo de una práctica; b) en el corpus teórico que sustenta las prácticas; c) en la relación entre ambos, es decir, en el insuficiente o inadecuado desarrollo del conocimiento que da cuenta del campo de las prácticas. La intervención social o pedagógica en áreas sensibles o de alta complejidad, se constituye en problemática cuando los conocimientos disponibles se evidencian escasos o desactualizados.

La construcción del *objeto de la investigación*, partiendo de una situación problemática recorre, en una breve síntesis y en un recorrido no lineal (incluso recursivo), un pasaje por las siguientes estaciones o momentos: 1° percibir la situación, caracterizándola; 2° reconocer lo que falta o no es deseable y su localización, ya sea en el terreno empírico, en el corpus teórico o en la relación entre ambos, es decir, *formular el problema*; 3° conectar el problema con el saber disponible, a partir de la consideración de los antecedentes; 4° interrogar el problema, *formulando las preguntas* que orientan la investigación y los objetivos que organizarán el camino; 5° la elaboración de un marco conceptual que permita avanzar hacia la resolución del problema y el cumplimiento de los objetivos.

⁷Citado en Tardif, (2009; 43)

La situación problemática. El problema de investigación

Desde una posición crítica y socialmente comprometida, de la institución formadora se espera que cumpla funciones orientadas no sólo a formar eficazmente a los y las jóvenes para trabajar dignamente, sino también que esté en condiciones de producir modificaciones en el mundo escolar como parte de procesos sociales más justos. A partir de los antecedentes relevados en el campo pedagógico y en el camino propio realizado, se evidencia la significatividad y la influencia, tanto en los momentos formativos como en la práctica escolar, de los procesos subjetivos que dan lugar a los imaginarios que sostienen la relación de los y las estudiantes con la carrera y la profesión. Para producir efectos en las direcciones señaladas, se requiere reconocer los imaginarios que sostienen la relación de los y las estudiantes con la carrera y la profesión, comprender los procesos que les dieron origen y describir los modos en que estos imaginarios se modifican o permanecen estables durante la trayectoria en la institución formadora. Hasta el momento los conocimientos disponibles son escasos y fragmentarios, lo cual dificulta la producción de propuestas formativas acordes a los objetivos señalados. En consecuencia, es necesario poner la mirada sobre los sujetos que han elegido la carrera de profesor de EF y preguntarse, en términos generales:

¿Cuáles son los imaginarios acerca de la carrera y la profesión con el que llegan a la institución formadora los y las estudiantes del profesorado?

¿Cómo y en qué contextos o circunstancias, se originaron esos imaginarios?

¿Qué ocurre con esos imaginarios durante la formación y en qué circunstancias y direcciones se modifican o permanecen sin cambios?

Apelando a los antecedentes y los avances producidos, se evidencia que los impactos más significativos para la conformación de los imaginarios de quienes eligen la carrera de profesorado de EF están relacionados con su tránsito por la práctica de actividades deportivas y por la EF escolar. Esto conduce a algunas preguntas operativas que orientan la investigación: **1- ¿cómo han influido el universo deportivo y sus impactos biográficos en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF?; 2- ¿cómo ha influido la experiencia escolar de la EF en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF? y 3- ¿qué cambios y permanencias se configuran en los trayectos de formación con relación a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión?**

Se requiere investigación de corte cualitativa en el marco de producir una adecuada comprensión de estos procesos y la interpretación de sus consecuencias para la formación de profesores y profesoras. Para ello, contextualizar en una institución, en un abordaje que contemple abundante material empírico. Se ha elegido el ISEF de General Pico, por contar con esas posibilidades, considerando que el objeto de estudio no se focaliza en la institución sino en los estudiantes que la transitan. Se considera el período histórico comenzado con la *definición institucional* producida a partir de la reforma al Plan de Estudios en el año 2000.

Los objetivos

Considerando los interrogantes definidos, se formulan los objetivos.

Objetivos generales

1. Reconocer los imaginarios acerca de la carrera y la profesión, conformados por quienes eligen estudiar el profesorado de EF en el ISEF de La Pampa, en el marco de sus procesos subjetivadores.
2. Distinguir los procesos que dan origen a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión en los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
3. Caracterizar los aspectos principales de los cambios y permanencias que se configuran durante la formación, en los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa, en relación con sus imaginarios acerca de la carrera y la profesión

Objetivos específicos

- 1.1. Establecer las principales dimensiones de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión de los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 2.1. Identificar los impactos biográficos del universo deportivo y las prácticas deportivas en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 2.2. Identificar los impactos biográficos de la experiencia en la EF escolar en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 3.1. Develar cambios y permanencias en los imaginarios de los y las estudiantes de profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 3.2. Establecer relaciones significativas entre las diferentes experiencias durante la formación en el profesorado y los efectos sobre los imaginarios de los y las estudiantes

2-La Educación Física: rasgos, tradiciones

Algunas referencias a la historia y a la cultura escolar

La escuela es un invento moderno. En palabras de algunos historiadores, una máquina de educar (Pineau, 1997), que emerge en determinado período histórico y se consolida como la forma más extendida de garantizar efectos educativos más o menos previsibles para los estados modernos. La forma escolar fue colocando el cuerpo de los niños y jóvenes en cierto lugar, con diferencias según fueran escuelas pensadas para los sectores dominantes (formados para la dirección de la sociedad) o para los sectores populares. La experiencia corporal vivida por los niños y jóvenes en las escuelas, fue estableciendo saberes que formaron parte del mundo de las relaciones sociales y promovieron u ocultaron formas de la cultura de movimientos.

Antes de contar con el papel protagónico de la escuela, la educación corporal, como estrategia para el gobierno de los cuerpos, era patrimonio social. Se trataba de una *sociedad educadora*, pre-

escolarizada. ¿Cómo se definían las cuestiones de poder? ¿Quién determinaba el “contenido” social educativo? Sin dudas, las familias, las Iglesias, los espacios públicos y algunas agencias estatales en formación, como el aparato jurídico, la medicina, los ejércitos, formaban parte de la disputa. Todo ello, quizás con recursos antes represivos que formativos. Sin medios masivos de comunicación, con formas artesanales de producción y de intercambio, también de educación. Las relaciones de los sujetos con el saber del cuerpo se constituían en torno de las formas de resolver la vida cotidiana y la supervivencia.

Luego el *Estado educador* se formaliza a través de la escuela, la que aumenta su potencia con el tiempo y triunfa sobre otras agencias. La *pedagogía* se impone como discurso estableciendo los criterios que deben ser adoptados por los estados. La educación corporal se expresa en primer lugar dispersa en todo el horario escolar pretendiendo lograr el aquietamiento de los niños y el completo control de sus impulsos (Aisenstein y Gvirtz, 2001). Una *primera relación escolar con los cuerpos* se intenta sostener durante gran parte de los siglos XVIII y XIX. Una relación sedentarizante, que fue suplantada luego por otras estrategias pero que dejó sus marcas en la cultura escolar que se estaba conformando. Un saber escolar del cuerpo comenzaba a imponerse. Una escuela preocupada más por el disciplinamiento que por el conocimiento, más por la socialización que por la instrucción, generó una relación de los niños con los saberes del cuerpo, vivido éste con culpa, en obediencia y quietud para vincularse con el aprendizaje. Estas señales quedarían como rastros en futuras configuraciones de las relaciones de los sujetos escolares con su cuerpo. Un *orden escolar* comenzaba a configurarse como reflejo de los mandatos de orden social. Tal vez la pregunta de los actores escolares en esa etapa haya sido: *¿qué hacemos con el cuerpo mientras el niño aprende (a hacer lo correcto)?*

Con el correr del siglo XIX, cambian las estrategias escolares, los conocimientos empiezan a ser valorados y se organizan como disciplinas de saberes, mediante una tematización explícita de ciertos contenidos, que serán en adelante los conocimientos escolares. Se inventa la Educación Física, a partir del aporte de las corrientes gimnásticas y se le asigna la función de educar el cuerpo o el físico en el sentido que marcaba la tradición escolar, controlando la energía de los niños y niñas para dedicar lo fundamental del tiempo escolar a la enseñanza de conocimientos útiles. La EF es una respuesta eficaz a la pregunta *¿qué hacemos con el cuerpo del niño mientras aprende lo importante?*

De este modo, las otras áreas y la propia organización del cotidiano escolar, continuaron con una educación corporal sedentarizante en el marco de la enseñanza de sus contenidos cognitivos. La Educación Física, mientras tanto, se constituyó en un discurso moralizador, centrado en el cuerpo, abandonando la formación en conocimientos, renunciando a asumirse como una disciplina de enseñanza y alejándose, de ese modo, de un lugar de agente cultural activo. ¿Por qué si no, en virtud de las posibilidades de encontrar una denominación como gimnástica, gimnasia, cultura física, sports o Educación Física, todas vigentes en el momento fundacional, se elige esta última? De algún modo, esto confirma que no se trata de saberes, o mejor aún, sí se trata de saberes, sin declararlo. Que no se

trata de conocimientos lo que está en juego en la tarea educativa asignada a la EF. Los saberes en juego son los del orden y la higiene en tanto comportamientos. Los conocimientos, como participación activa en la cultura, quedan fuera.

La EF asume el sostenimiento de una segunda relación escolar con el cuerpo, ya no sedentaria sino planteando un movimiento ordenado (Caruso, 2011). Los saberes corporales se focalizaron hacia las formas de responder con precisión en las posiciones y gestos a las órdenes del educador físico, pero lejos de la cultura de movimientos en tanto objeto de conocimiento. Ya en su nacimiento como disciplina, para la EF escolar se construyó un lugar para el que la enseñanza no era un asunto a considerar. La cultura escolar se encargó de ratificar ese lugar durante las siguientes décadas y encontrarle justificatorios y rutinas reproductivas.

¿Abandono del docente o abandono del área? Hacia comienzos del siglo XX, puede identificarse el establecimiento de un pacto entre la escuela, los sectores dominantes y la Educación Física. Del lado del poder, el aliento al control de los cuerpos, al disciplinamiento y la formación del carácter en contextos de producción de masculinidades y feminidades acordes a la época. Del lado de la EF, dos sectores en disputa (que no cuestionaban el fondo del poder, que representaba la subordinación al proyecto hegemónico). Plantean ambos la disciplina como un valor central, pero con matices: para la corriente militarista, significaba la disciplina obediente, la negación del pensar, el acatamiento del mínimo detalle, las posturas corporales artificiales, el control de la inmovilidad y del movimiento, apelando a la presencia de la autoridad externa. Para otra corriente, de corte pedagógica y sanitarista, la disciplina debe formar cierto grado de autonomía y autocontrol. Los ejercicios se diseñan desde la ciencia fisiológica, por los efectos orgánicos. En ambos casos, sólo se admiten ejercitaciones. La gimnasia será la práctica corporal dominante, casi excluyente. Para el primero, la gimnasia metodizada (militar), el segundo admite alguna variedad, como algunos juegos y *sports*, pero siempre en tanto producen efectos orgánicos. (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

El ideal militar, aún derrotado en el discurso en las primeras décadas del siglo XX, permanece en las prácticas y en las normativas y recupera protagonismo discursivo y en la presencia escolar, en momentos de restauración conservadora, en la década del treinta.

Hoy en franco retroceso en los planos de las prácticas y de los discursos, algo más resistentes en las representaciones alojadas en la cultura de las escuelas, el pacto más o menos fue respetado mientras se delineaban nuevas tradiciones y se afianzaban otros discursos.

La irrupción del deporte rompe esa contienda. Disputa con las formas gimnásticas durante algunos años por la preeminencia en la escuela, y, sobre todo, en las instituciones de formación.

El deporte establece una categoría que neutraliza los argumentos de las corrientes antiguas y es permeable a ambas. La disciplina puede ser alcanzada con nuevos métodos, aprovechados por ambas líneas. El contenido pasa a ser objeto relevante e interesante para los alumnos escolares. Tanto que

supera a la presencia del profesor. Este puede ser un mero organizador y la actividad puede realizarse sola.

Los efectos disciplinadores se logran más por pactos espurios que por la insistencia en la obediencia. Podría dar lugar a la emergencia de la figura del abandono. Es característico del período 60/90 del siglo XX. El pacto del 1900 se había quebrado. La Educación Física dejó de ser necesaria, o pasó a ser “contingente” (Aisenstein, 1995). Durante esos períodos hubo intentos de resignificación, de renovación de discursos y prácticas: psicomotricidad, vida en la naturaleza, educación especial, recreacionismo. Pero no lograron desplazar al deporte del lugar central. Los torneos intercolegiales reemplazaron a los eventos militarizados, agregándole valores selectivos, la pirámide de méritos, la adoración de la comparación y la victoria y la espectacularidad.

Según numerosos registros, en muchas ocasiones, la práctica deportiva se presentó en las escuelas como modo de evitar el planeamiento didáctico, al funcionar como entretenimiento atractivo de los jóvenes. Esa presencia de los deportes, ha reemplazado a las gimnasias en lo que podríamos denominar las propuestas tradicionales, aun manteniendo una relación silenciada con los saberes del cuerpo, alejando toda posibilidad del saber crítico, es decir, un conocimiento cultural enriquecedor.

El evento reemplaza a la enseñanza. Esto conforma un caldo de cultivo para el abandono. Se aprende (en realidad *se practica*) para obtener un triunfo, no para intercambiar aprendizajes. El deseo es ser más que los otros, por lo que no cuenta el intercambio real de algo aprendido.

Se trata de algunas pistas que ayudan a entender el lugar de la EF en la institución escolar, el abandono de la tarea de enseñanza no sería más que una continuidad del mandato originario, expresado en formatos actuales.

En La Pampa

No hay estudios sistemáticos sobre el proceso de implantación de la EF en el territorio pampeano. Una aproximación al tema puede leerse en el trabajo de Acosta en La Pampa en Movimiento (N°2; 2006). Se afirma allí que “El Territorio Nacional de La Pampa o *Pampa Central* fue uno de los territorios donde más importancia se le dio a la Educación.” Hacia el año 1894 se habían creado Escuelas en General Acha, Victorica, Santa Rosa y Toay, como así también los Consejos Escolares que dependían del Consejo Nacional de Educación. La función de estos Consejos fue la de gestionar escuelas, publicar avisos recordando a los padres que debían concurrir a la escuela y brindar ayuda a los “pobres de solemnidad”.

En su afán homogenizador el Consejo Nacional de Educación dispuso en 1902 que en los Territorios Nacionales se apliquen iguales iniciativas que en las provincias, como programas escolares, o las fiestas escolares como queda expresado aquí: “... el contenido de la programación de las fiestas escolares que publicaban los medios pampeanos, tenía la clara finalidad de resguardar la estabilidad política nacional. Así, Barbarie, Civilización, Patria, eran los cuadros más usuales en esas fiestas político / moralizadoras” (Etchenique, en Acosta, 2006). Otra característica de la educación en el Territorio

Nacional de La Pampa estuvo vinculada a cuestiones demográficas y étnicas. La población hacia 1902 estaba integrada en 2/3 partes por criollos e indios, quienes valorizaban la educación de manera distinta a los inmigrantes, que se preocuparon por la instrucción de sus hijos. Así, diversos medios de la época, señalaban que el problema de la educación, no era un problema del Estado, ni de los sistemas de enseñanza, ni de los docentes, sino de las familias.

En cuanto a la Educación Física en La Pampa, “La fundamentación teórica de la EF Escolar (EFE) no estuvo alejada de los argumentos prescriptos en la Ley 1420” (Acosta, 2006). “Así como la educación intelectual moral busca apoyo en las leyes de la ciencia y del alma, la Educación Física la encuentra en las leyes que rigen las funciones del cuerpo humano: fisiológicas y anatómicas. La una con las prescripciones de la higiene, la otra fundándose en la gimnástica. Esta última invade la escuela en nuestros días y tal es su apogeo y la gloria alcanzada por las ventajas que su práctica aporta, que inoficioso sería todo argumento que retarde la organización de clases por falta de comodidades y aparatos, como acontece en algunas escuelas rurales cuando no se altera en horario esta clase, tomándola como un mero pasatiempo.” (Revista de la Asociación de Maestros “1er. Centenario de Mayo”; Año I agosto 9 de 1910. Núm. 2, en Acosta, 2006).

En el párrafo se observan dos aspectos que marcan una cierta continuidad en el Territorio Nacional de La Pampa con respecto al Nivel Nacional: por un lado, la EF aparece en la Escuela bajo una fundamentación anatómico-fisiológica siguiendo los preceptos de Romero Brest; y por otro, se le asigna a la EF una función compensatoria al considerarla también como un pasatiempo. Estas continuidades se sustentan en improntas militares/ disciplinares/ gimnásticas/ higienistas cuyas raíces deben rastrearse tanto en la conformación de la Sociedad Sportiva Argentina, como del Sistema Argentino de Educación Física que configuró la formación docente y el modelo didáctico hasta entrada la década de 1930.

Otra cuestión que emerge como criterio pedagógico en el discurso escolar pampeano es el relacionado con una concepción de la educación física: cuerpo –mente. En este sentido, la EF se constituye como asignatura complementaria de aquellas que ocupan un rol central en la dinámica escolar: “La atención del niño, variable por naturaleza, en una hora de trabajo intelectual, encuentra el tedio que atrofia sus facultades, llenándole de hastío y no dispuesto a recibir más conocimientos por el mismo exceso de trabajo; tiene sed de movimiento para restablecer el equilibrio en su organismo” (Revista de la Asociación de Maestros “1er. Centenario de Mayo”. Año I agosto 9 de 1910. Num. 2; en Acosta, 2006) En este sentido el restablecimiento del equilibrio en el organismo del niño está relacionado con la posibilidad que brinda el contenido de la Educación Física para que el niño ingrese al aula y pueda continuar con las tareas intelectuales.

Aisenstein (1995) denomina a esta concepción como “descarga”, donde se conforma un cuerpo de significados que valora únicamente los aspectos biológicos del movimiento, invalidando el desarrollo

de otros como los cognitivos, psicológicos o grupales que también se abordan dentro de la clase de Educación Física.

En consonancia con las características que adquirió la EF fundacional, se advierte en el discurso escolar pampeano un componente moralizador: "... allí precisamente donde le está encomendada su misión, en dar a la Educación Física una dirección práctica, preparando al niño para sus destinos futuros de obrero resistente a las grandes obras, con músculos vigorosos, organismos fortalecidos, capaces de conseguir la victoria en la lucha industrial, que en mucha parte depende del vigor físico de sus productores y para formar ciudadanos, soldados valerosos de voluntad generosa e intrépida, que acometan toda empresa, táctica militar que los ordena y disciplina y a la mujer preparándola en las labores de su sexo. Por esto se pasa muchas veces, pero el maestro no negará el placer que siente al alumno por ver llegada esta clase, las ventajas que reporta el disciplinarlo, al hacerle descansar del trabajo intelectual, devolviéndole más animoso e infundiéndole hábitos de orden, decisión y prontitud por medio de evoluciones rítmicas, dándoles la verdadera energía física, fuerza, agilidad, flexibilidad en los músculos y mayor elasticidad al espíritu, con el propósito de formar "buenos animales", hombre buenos, bellos, con una educación armónica del cuerpo y de espíritu, intereses por demás averiguados". (Acosta, 2006)

Los contenidos de la Educación Física fluctuaron entre la gimnasia y los juegos. Ambos contenidos fueron abordados desde una visión disciplinadora y de orden escolar: "¡Pobre maestro! ¿Qué beneficios reportárele su peroración paterna, si a los pocos minutos saldrá el niño al recreo, en medio de pechazos y jerigonzas callejeras?... En las Escuelas que se juega foot ball o a los "prisioneros sin rescate", se aprende a respetar las leyes del juego, y obedeciendo los principios del juego, se obedecerá igualmente a las leyes o principios de la buena educación" (Villanueva F. 1911 en Acosta, 2006).

De esta forma, se advierte la presencia del discurso médico escolar en la Escuela, y particularmente en la EF aparece materializado con una fundamentación anatómico-fisiológica siguiendo los preceptos del Dr. Enrique Romero Brest. Entre 1910 y 1914 emergen en la EF contenidos provenientes de la Sociedad Sportiva Argentina con la creación de los batallones escolares en todas las provincias; y del Sistema Argentino de EF por medio de la gimnasia y el juego. Se le asigna a la EF una función compensatoria que surge como criterio pedagógico en el discurso escolar pampeano. La EF adquirió una dirección práctica, preparando al niño y a la niña como futuro ciudadano, soldado valeroso y obrero al primero y como madre a la segunda.

La EF pampeana estuvo signada por la pedagogía fundante de los sistemas escolares, es decir, que se estructuró mediante la combinación de elementos provenientes del liberalismo, el positivismo y la Escuela tradicional.

A lo largo del siglo XX, la escuela pampeana corrió la suerte de los sistemas escolares en todo el país. Con la asistencia del Estado nacional, se fundaron escuelas primarias y colegios secundarios nacionales

que asumieron los rituales y tradiciones comunes al sistema. Lentamente fueron incorporándose profesores a la asignatura específica. Muchos de ellos, sin formación académica, provenientes del mundo del deporte o del militar. Apegados a una fuerte tradición gimnástica al inicio, el deporte fue de a poco, colonizando las propuestas cotidianas. La presencia de profesores se registró en primer término en el nivel secundario, para pasar a ocupar el nivel primario y a mediados de la década del 80 fue generalizándose en el Nivel inicial. Esa década fue clave para la implantación masiva de la EF por cuanto hubo políticas públicas, a partir de la recuperación democrática, para promover el ingreso de profesores provenientes de otras provincias. Recién en 1990 se funda la primera institución formadora de profesores de EF en el territorio de La Pampa, el ISEF de General Pico.

3-La formación. El Sistema formador

La formación de los profesores de EF en la Argentina ha adoptado diferentes formatos, anclando en distintas instituciones. El primer antecedente lo establece la fundación, por decreto nacional, en 1897, de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército. Los primeros profesores de esa Escuela, le dieron su impronta a la naciente disciplina. Contrarrestando esta influencia, a partir de 1901 y por 5 años se implementan los “Cursos Normales Temporarios de Ejercicios Físicos para Maestros” (González de Álvarez, 2012; Galak, 2019; Levoratti, 2015 a). En 1906, se instala el Curso Normal de Educación Física. La Escuela Normal de Educación Física, se crea en 1909 y tres años después, se transforma en el Instituto Nacional Superior de Educación Física, cuya estructura perduró en los años siguientes. Su ingreso requería título secundario de maestro o bachiller. Se establecen las bases, dentro de las corrientes normalistas, para la formación “terciaria” de los profesores.

A finales de los años 30, la formación se separa por sexos, fundando un Instituto para varones en San Fernando, mientras que las mujeres continúan en la Capital. Esta separación significó una vuelta sobre los ideales y los formatos militaristas, que nunca se dieron por vencidos en su disputa con los principios pedagógicos y sanitaristas. Se agregó en esta etapa, un valor especial a la experiencia y la formación deportiva, particularmente en el caso de los varones.

La década de los 40 fue la consolidación de este modelo, a medias entre la tradición normalista y la impronta de instituciones de corte militar. Con una presencia abrumadora de formatos disciplinarios de corte gimnástico, régimen de internado con formatos de liceo militar y valoración ascendente de las prácticas deportivas, con carácter plenamente agonísticas.

También se fundan los primeros institutos provinciales, como réplica de los del área metropolitana, en Rosario y Córdoba. Esta corriente fundadora, se revitalizó a comienzo de los 60, con la creación de institutos nacionales en Santa Fe y Mendoza y otros institutos provinciales.

En 1953 dos universidades nacionales abren carreras de Educación Física, iniciando un camino novedoso, con estructuras y en ambientes diferentes para la formación. Se trató de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Nacional de Tucumán (González de Álvarez, 2012; Galak, 2019).

Otras universidades nacionales se suman luego, Río Cuarto (1974), La Matanza (1996) y Comahue (1991).

Desde los 70, pero particularmente en los 80 y 90, numerosos institutos privados, tanto en el nivel superior como en universidades, abren sus puertas a la EF. Este proceso establece desafíos propios para su descripción y comprensión, que aquí no se abordarán.⁸ Sí es útil contemplar que diversos perfiles pueden estar conviviendo en la formación y es necesario estudiar sus consecuencias específicas para las prácticas de la EF en las escuelas.

Según han mostrado los estudios señalados en la Introducción⁹, los docentes pasan, a lo largo de su vida, de una institución educativa a otra. Después de ser alumnos escolares, ingresan a la formación docente y de allí nuevamente a la escuela para enseñar. Parece que cambia el lugar y el rol; no está claro qué ocurre con las ideas. Es tan fuerte el efecto socializador de todo el sistema y el recorrido que transitan, que a veces, la formación en el IFD (Instituto de Formación Docente, cualquiera fuera su pertenencia), no impacta en producir efectos que introduzcan lo nuevo. En esos casos, la tarea de enseñanza en la institución formadora se parece a una instancia casi administrativa de adquirir instrucción. Las instituciones formadoras, para producir novedad real y cambio en las prácticas, deben ser capaces de generar problematizaciones permanentes sobre su propia tarea y de instrumentar a los estudiantes para ser capaces de problematizar la realidad de su trabajo.

En relación con estas definiciones de quienes han estudiado aspectos sociales de la formación de docentes y de los avances en las investigaciones en la REIPEFE, se puede sostener que una posición transformadora, es concurrente con la asunción, por parte de la institución formadora, de un lugar crítico, problematizador de lo real, incluyéndose como parte del problema. Y desde allí pensar el recorrido formativo.

4-El ISEF de General Pico, La Pampa.

El Instituto. El curriculum

El Instituto Superior de Educación Física "Ciudad de General Pico" de La Pampa, institución formadora (IF) en el área específica de la EF, nació en 1990, a partir de la iniciativa comunitaria de dirigentes de un club deportivo local que había consolidado un período de crecimiento societario y de logros deportivos. Se trata de Pico Football Club, el "Club decano" de La Pampa. El más antiguo de los clubes sociales y deportivos que nacieron tempranamente en los orígenes de la Ciudad y que hoy continúa con sus actividades. (Revista La Pampa en Movimiento N° 3, 2006)

El ISEF ha atravesado tres planes de estudio y en la actualidad transita por una cuarta versión. El primero, impuesto por el Estado Nacional (según Decreto 926/80), diseñado en período de dictadura

⁸ Resulta ilustrativo el artículo de Levoratti (2015 b) recapitulando todo el proceso de fundación de instituciones dedicadas a la formación de profesores de EF en la Argentina.

⁹ Particularmente los trabajos de Alliaud y Antelo (2008); Davini (1998); Davini y Alliaud (1995); Diker y Terigi (1997)

en el año 1980, presenta las características del modelo tradicional de formación, refuerza significaciones acerca de la carrera que proponen un sujeto pasivo desde el punto de vista del conocimiento. Toda la década de los 90 se trabajó con ese Plan, con intentos de variación o creación curricular a su interior, a partir de una gestión curricular que interrumpiera algunos de sus supuestos y mandatos.

La definición institucional a partir del Plan 2000

El segundo Plan, a partir del año 2000, fue una innovación propia del equipo de profesores del ISEF, recogiendo los desafíos conceptuales construidos durante la década anterior, la experiencia de una gestión crítica y los aportes del campo académico que se estaba conformando. Allí se presentan nuevas figuras que ayudan a dar energía transformadora a la formación y a la propia estructura de trabajo. La investigación comienza a ocupar un sitio de mayor jerarquía y de unidad con la práctica de formación. El trabajo en equipos fue la marca del cambio entre los profesores. Diez años después, la tercer propuesta curricular recogió las recomendaciones del Estado Nacional en los documentos (Recomendaciones del INFD, 2008), las gestiones del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y la intervención del nivel jurisdiccional (La Pampa). A los efectos prácticos, han sido escasos los cambios introducidos, ya que en términos generales, la modificación profunda se había realizado al comenzar la primera década del siglo.

Una de las premisas construidas en los años de trabajo y revisión de la formación de profesores ha sido la preocupación por el sujeto, afirmación que se sostiene en la comprensión de que la formación no es la sumatoria de *obstáculos superados* o de información obtenida en forma automática, garantizada por los sistemas convencionales de evaluación-calificación. Antes bien, se trata de la elaboración de las narrativas personales al interior de complejos procesos de deconstrucción/ construcción personales a partir de experiencias significativas en el marco de abundante información, de discursos potentes, de prácticas docentes e institucionales determinadas. Sabiendo, a su vez, que la formación no se da en un vacío de conocimientos o de significados para quien la transita, sino que viene a impactar de algún modo en la experiencia ya construida por el estudiante en sus etapas previas. Este impacto puede ser de grados diferentes y de resultados variados. La incertidumbre de los procesos y los resultados es un signo que acompaña la formación, paralelo al reconocimiento de las subjetividades que interjuegan.

Este estudio se centra en la revisión de los imaginarios y los procesos vividos por los estudiantes ingresados a la carrera de profesorado de EF en los años 2000 en adelante, fecha en que se adopta el Plan de Estudios que revela las preocupaciones desarrolladas en el propio ISEF pampeano. A título de antecedente, se muestran algunos resultados de estudiantes ingresados en los '90.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

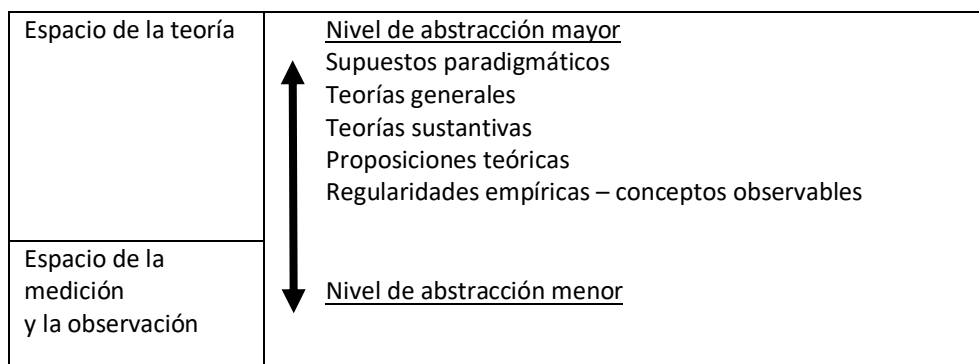
“Investigación, es la transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra que esté tan determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas como para convertir los elementos de la situación original en una totalidad unificada” John Dewey

1. Presentación

1.1. La construcción del objeto. La teoría

En la presentación del Proyecto (Capítulo 1) se explicitó el proceso de construcción del objeto a investigar. A partir de definir el problema, formular los interrogantes y los objetivos, conectando las preguntas con el saber disponible, el marco teórico define y explicita las categorías que serán utilizadas para dar inteligibilidad al problema, iluminando el camino que puede llevar a su resolución.

Según Ruth Sautú (2005; 23), “La construcción del marco teórico engloba una serie de ideas y concepciones, algunas explícitas, otras implícitas, que a los efectos prácticos podríamos dividir en tres grandes conjuntos: i. las ideas acerca del conocimiento mismo y cómo producirlo válidamente; ii. Las concepciones generales de la sociedad y lo social; y finalmente, iii. aquellos conceptos más acotados que se refieren al contenido sustantivo mismo del tema o problema investigado. El primer conjunto de ideas constituye lo que se denomina *paradigma*; el segundo está formado por las *teorías generales* de la sociedad y el cambio social; finalmente el tercero es la *teoría sustantiva* que enfoca su interés en un aspecto o tema más acotado.” A partir de ellas se definen las proposiciones y los conceptos operativos.



(Adaptado de Sautú, 2005, 35 – Niveles de abstracción en el marco teórico)

En el Paradigma se resumen aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos. En las disciplinas conviven diferentes posturas paradigmáticas. Estos principios no son puestos en cuestión en la práctica de la investigación, “funcionan como supuestos que orientan la selección misma del problema o fenómeno a investigar, la definición de los objetivos de investigación y la selección de la estrategia metodológica para abordarlos” (Sautú y otros, 2005; 34). “El paradigma es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo” (Sautú, 2004; 24). En este trabajo, que aborda un cruce de campos entre la formación docente y la EF, la perspectiva que se adopta es el abordaje de la

complejidad que permiten las ciencias sociales, configuradas a partir del punto de vista o del interés de la pedagogía. El paradigma de esta investigación se sintetiza en lo que se ha dado en llamar aquí la *mirada pedagógica*, o el punto de vista.

Continúa (Sautú, 2005; 26 y ss.): "Las teorías, de acuerdo a los diccionarios, son sistemas de ideas acerca de cómo el mundo funciona, que van más allá de lo que se puede observar o medir; de allí que la teoría siempre tiene un status hipotético. En niveles altos de abstracción, la designación de teoría social comúnmente se aplica a teorías más generales de la sociedad... estrictamente deberíamos pensar que no sólo incluye la teoría sociológica, sino también teorías vinculadas a ella como son algunos grandes tópicos de la teoría política, del análisis cultural y de la psicología social sociológica. La dificultad para establecer criterios de demarcación reside en que lo social los abarca a todos y éstos se encuentran no sólo relacionados sino también superpuestos por sus orígenes y desarrollos comunes".

En continuidad con estas sugerencias, las definiciones teóricas deben, entre otras cuestiones, sostener conjuntos de proposiciones acerca de cómo y por qué, sucesos y procesos tienen lugar en el tiempo y el espacio social y cuáles son las conexiones entre ellos. Asimismo, deben estar articuladas jerárquica y lógicamente con las teorías generales. En particular, las proposiciones teóricas sustantivas, específicas a una parte de la realidad social (recortada mediante un esfuerzo de abstracción), "constituyen el andamiaje desde el cual se formularán los objetivos específicos y se abordará el diseño de la investigación."

Finalmente, sugiere la referida autora, el paradigma y la teoría general de la cual la teoría sustantiva forma parte cumplen en el diseño el papel de: guiar la elección de la metodología y de los métodos apropiados al objetivo de la investigación; definir y delimitar lo que constituye el mundo empírico y lo que es observable; guiar las decisiones acerca de cómo observar, medir, construir indicios e indicadores, es decir, acerca de qué es evidencia empírica en el contexto de un determinado diseño y de los modelos válidos para sistematizar y analizar datos.

1.2. El punto de vista

Afirman Diker y Terigi (1997; 134) "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." 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 a su interior. Por su parte Davini (1995; 15), sostiene 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."

Con la preocupación sobre los procesos subjetivadores que conforman las ideas y los valores que los estudiantes ponen en juego durante la formación y después de ella, se requiere, una *mirada pedagógica* para describir las lógicas imperantes en las prácticas y las instituciones que dan sustento a las decisiones de los ingresantes a la carrera de Profesor. La mirada pedagógica incluye el aporte de numerosas ciencias sociales y humanas.

La experiencia vivida por los estudiantes en su Educación Física (EF) escolar, regida por los formatos de las prácticas deportivas, requiere para su revisión, la indagación sobre el cruce de instituciones y culturas que han sostenido esas experiencias. Quienes eligen la carrera de profesorado de EF, han constituido los elementos identitarios que los ligan a esa carrera, no sólo en la escuela sino también en el contexto de las experiencias deportivas transitadas en el mundo barrial, el federativo y el escolar. La mirada pedagógica pone el foco sobre los sujetos, el trabajo docente, los procesos educativos, las prácticas educativas, la enseñanza, (en) los marcos institucionales. A partir de ello, se desarrollan discursos y se promueven prácticas acordes, aun con orientaciones diferentes. “La pedagogía, el discurso pedagógico, la formación pedagógica, apuntan a la comprensión totalizante de los procesos educativos y esa indagación no tiene límites precisos: la educación formal, informal, las políticas que las regulan, los procesos institucionales, las perspectivas didácticas, las prácticas, la cultura que las impregna, el aprendizaje, los sujetos... Ello exige lecturas múltiples; desde la historia, la psicología, la política, la teoría de las organizaciones, la didáctica, la antropología...” (Carranza, 2000; 11).

En cambio algo que se podría denominar “la mirada deportiva” domina las conversaciones de los profesores de EF, las recomendaciones de médicos y entrenadores y las indicaciones de algunas agencias estatales que influyen en las políticas educativas. La mirada pedagógica, aun disruptiva en la EF, con su carácter crítico y apelando a la complejidad de las perspectivas que puede incluir, sobre todo desde las ciencias sociales y humanas, requiere de argumentos y necesita ser sostenida. Se intenta en este trabajo, sostener esa mirada para revisar, a partir de sus propias palabras, los procesos vividos por los estudiantes y que han configurado sus maneras de vincularse a la carrera y la profesión.

2. Esquema teórico

Para una visión general del marco teórico, se presenta un esquema de teorías y conceptos que participan en este estudio y requieren su explicitación. Recuperando las preguntas que determinan los objetivos específicos, se evidencia la necesidad de abordar algunas categorías conceptuales. En el Capítulo 1 se determinan como interrogantes: 1- ¿cómo han influido el universo deportivo y sus impactos biográficos en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF?; 2- ¿cómo ha influido la experiencia escolar de la EF en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF? y 3- ¿qué cambios y permanencias se configuran en los trayectos de formación con relación a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión?

Para su abordaje, se muestra una organización a partir de la descripción de Sautú (2005). El esquema es sólo orientador. Las categorías seleccionadas y explicitadas están interconectadas, podrían desplazarse en niveles mayores o menores de abstracción y generalidad (para la referencia a los niveles de análisis, ver el Capítulo 3). Se resaltan los conceptos que establecen los nexos con otros niveles de concreción/abstracción teórica y que son centrales en el desarrollo del trabajo.

Paradigma: aspectos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos: el punto de vista			
Teorías generales	Teorías sustantivas	Proposiciones teóricas	Conceptos observables
Teorías sociológicas	Institución Cultura Socialización Disposiciones Identidad deportiva	Imaginarios Experiencia Carrera Ocupación/ Profesión La formación docente Cambios y permanencias Cultura institucional Cultura experiencial Subjetividad Autopercepción	Experiencia deportiva Experiencia escolar Experiencias de formación Trayectorias Momentos Pasajes
Teoría psico social	Sujeto Sentido subjetivo Rol- posición	Dispositivos didáctico pedagógicos ----- Prácticas motrices Trabajo docente Cultura de movimientos Mercado deportivo Programa de prácticas corporales Iniciación deportiva Actividad (hacer) y saber La distinción, el fan Promesa deportiva Relaciones escuela-mundo federativo Debilidad de la experiencia Experiencia corporal Cultura profesional docente La institución formadora Prácticas curriculares Modelos de formación Valores en las prácticas: deporte y juego Rivalidad- enemistad- masculinidad Rol- oficio- personalidad ----- Subjetividad y cultura Subjetividad social e imaginarios Agente- Actor- Sujeto Reglas Identidad	
Teorías socio-pedagógica-didácticas	Forma escolar Forma deportiva Sujeto de la formación		

		Saber y relación con el saber Institución subjetivada ----- Artefactos Práctica y experiencia Cultura escolar Relación pedagógica Prácticas curriculares Sujeto de la formación El saber docente La cultura profesional Sujeto corporal	
--	--	--	--

Las teorías generales que enmarcan los conceptos utilizados parten de los aportes de tres perspectivas disciplinares: una socio-pedagógica-didáctica, una segunda sociológica y una psicosocial. La clave radica en la articulación de conceptos que provienen específicamente de cada una de las perspectivas intentando respetar las miradas particulares. Asimismo, varios de los conceptos necesarios para esta indagación, forman parte de los corpus de dos o de las tres perspectivas señaladas. Todo ello configura un potencial amplio para la necesaria complejidad de la mirada y también una dificultad para ordenar su exposición.

Se explicitan, desde las teorías generales, las teorías sustantivas y las proposiciones teóricas. Son estas últimas las que orientan la delimitación del mundo empírico, a través de la definición de los conceptos observables, que se operacionalizan mediante la elección de métodos y técnicas, las decisiones acerca de cómo observar e identificar indicios e indicadores y los modelos válidos para sistematizar y analizar los datos. Se consideran un conjunto de categorías, organizadas desde las tres perspectivas señaladas. Se propone, más allá de una definición precisa, cierto desarrollo de los conceptos y su ubicación epistemológica.

2.1. Perspectiva socio-pedagógica- didáctica

2.1.1. La forma y el dispositivo escolar

A partir de las preguntas, se ha definido como objetivo y subobjetivos: “2. Distinguir los procesos que dan origen a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión en los y las estudiantes del profesorado de EF (en el ISEF de La Pampa); 2.1. Identificar los impactos biográficos del universo deportivo y las prácticas deportivas en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa; 2.2. Identificar los impactos biográficos de la experiencia en la EF escolar en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa.” Es necesario dar marco a esos tránsitos de los sujetos de la investigación. El abordaje de estas cuestiones, impone la utilización de una serie de conceptos, desde la mirada pedagógica definida y bucea fundamentalmente en el discurso pedagógico didáctico cruzando sus miradas con las otras perspectivas definidas.

Dice A. M. Chartier (2002; 1): “En el sistema educacional francés, el término *dispositivo* es utilizado sobre todo por políticos educacionales y reformadores para designar un marco organizado y explícito de intervenciones durables y claramente direccionadas (dispositivos de formación, de aprendizaje, etc.)” La EF en tanto disciplina podría ser entendida de este modo. Al menos desde la perspectiva de quienes la implementaron en sus momentos fundacionales. Y añade la autora: “En este artículo, en el cual se describe el uso de soportes de la escritura de la escuela primaria (cuadernos o carpetas), el interés, por el contrario, es por un dispositivo *sin autor* que estructura de manera fuerte, aunque de manera impensada, las representaciones que los maestros y los alumnos hacen de los saberes escolares, de sus contenidos, de su jerarquía y de su valor.” Estos dispositivos sin autor, sólo se los entiende en la larga duración y se hacen evidentes cuando algo viene a perturbarlos o cambiarlos. En un campo dado, las prácticas hacen sistema. Tienen sentido en el campo considerado. “Un dispositivo (su funcionamiento, su eficacia, su configuración) no se revela sino en la historia de larga duración: en el momento en el cual es actualizado, reformado o desmovilizado, los cambios inducidos siempre provocan acontecimientos, discursos, resistencias o conflictos imprevistos. Así, lo que se puede comprender a través de los dispositivos no es la *episteme* de un tiempo, la historia de los saberes discursivos, sino más bien la historia de las prácticas sociales.” (Chartier, 2002; 4).

Puede afirmarse, a partir de los antecedentes revisados, que la práctica deportiva se constituye como un “dispositivo sin autor” que cumple estos sentidos afirmados por Chartier, para la EF escolar o dentro de ella y a partir de ella, en la escuela.

La cultura deportiva, con sus materialidades (las prácticas deportivas, los elementos deportivos y los eventos competitivos), sus significados y sus formatos, se fue instalando conformando un dispositivo escolar, con intervenciones oficiales a través de disposiciones, reglamentos o leyes pero fundamentalmente como un dispositivo sin autor y sostenido en la larga duración, que se tramita en el cotidiano escolar, como “hacer cotidiano” (Chartier, 2002; Rockwell, 2010).

Las prácticas motrices, materialidades de la cultura de movimientos, si no se someten a una transposición, pueden simultáneamente constituirse como artefactos de la economía del trabajo docente o del funcionamiento cotidiano en la EF escolar. Como se ha registrado en las investigaciones previas, muchas veces participan del “abandono pedagógico” al subalternizar su papel de contenido a enseñar para asumirse como el recurso de trabajo, aquello utilizado para que la clase ocurra, para que la *disciplina* no se altere. La disciplina como la propia EF escolar y como el mantenimiento del orden o como aquello que aumenta la eficiencia y disminuye la potencia política de los cuerpos (Foucault, 1996). “Estudiar las realidades como dispositivos es interrogarse sobre su valor de uso en contextos y circunstancias, esto es, en espacios y tiempos muy diversamente delimitados.” (Chartier, 2002; 15)

E. Rockwell (2010, 25), a partir de la perspectiva histórico-cultural, invita a profundizar en el conocimiento de las culturas escolares en sus contextos de época y la participación de los diversos actores en ella, transformando “el sentido y los usos de las herramientas culturales que entran al

espacio escolar". El deporte como contenido cultural y como institución, ha penetrado en la escuela. Algunos intentos desde organizaciones aristocráticas (como la Sociedad Sportiva Argentina) ya se manifestaron a principios del siglo XX, señalando como destinatarios a los colegios secundarios nacionales. Este proceso se fue consolidando a partir de formatos de difusión masiva de los deportes desde fines de los años 30, conducidos por los gobiernos conservadores al comienzo y consolidados luego durante el peronismo (Saraví Riviere, 1998). Esta penetración ha producido consecuencias palpables, en las propuestas de EF y también en aspectos de la vida escolar

En su descripción, Rockwell (2010; 28) identifica, en particular, las maneras "de dividir el tiempo y separar el espacio, de clasificar a los alumnos, de fragmentar el conocimiento y de otorgar calificaciones, que han marcado sus culturas". "Se puede pensar en la escuela, de manera genérica, como el espacio en el cual el encuentro con una particular selección de los signos y las herramientas culturales es mediado por el encuentro entre sujetos." Este proceso de mediación se da de diferentes modos de acuerdo a épocas y geografías.

El deporte, en tanto práctica social, se fue configurando simultáneamente con la consolidación de los sistemas educativos a partir del siglo XIX y de algún modo, marcó toda la cultura del siglo XX, en el mismo período de la masificación escolar. La EF participa de la vida escolar con una representación centrada en un lenguaje corporal, alejado de la escritura y por ende, del conocimiento legítimo. No sólo por razones de la oportunidad histórica relativamente tardía de su ingreso en la escuela, sino heredando mandatos morales provenientes de concepciones dualistas de cuerpo/mente, influencias legitimadoras provenientes de las ciencias médicas y de visiones y valoraciones disciplinadoras acerca del gobierno de los cuerpos (Scharagrodsky, 2011, 2013; Aisenstein, 2006; Vigarello, 2011; Foucault, 1996).

Myriam Southwell (2011; 67 y ss.), afirma que el formato que fue adquiriendo la escuela, "incluyó rasgos específicos y esa construcción se consolidó como una gramática que logró posicionarse como la noción misma de la escuela media". "Bajo el nombre de *forma escolar* remiten a una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización". "Los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo solamente podría ser una enumeración de múltiples características". "A lo que estamos haciendo referencia es a una forma inédita de relación social que se denomina pedagógica; inédita en el sentido en que es distinta y se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales." Esta *relación pedagógica*, presente en la fundación misma del orden escolar, centrada en los vínculos en torno a la lectura y la escritura, establece una zona de conflicto y de diferencia cuando se centra en herramientas ligadas a la cultura de movimientos y sus artefactos son propiamente corporales.

La primera década del siglo XX muestra ya un formato con determinados rasgos estables: el saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea

de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado – es decir, una secuencia fija, con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación –el examen-, el individuo como unidad de formación, el distanciamiento de la vida por fuera de la escuela, la neutralidad y la objetividad como pilares de su función social, la condición de preparatorio para lo que vendría después. Estos elementos remiten a aspectos educativos, administrativos y de la preocupación por el orden y el disciplinamiento. Pedagogía, política, administración y moral se articularon y dieron por resultado un sentido común sobre la enseñanza. Así se constituyó una suerte de matriz que persistió con ligeras modificaciones a lo largo de todo el siglo XX e incluyó la existencia de algunas instituciones educativas como modelos de referencia para el conjunto de las instituciones del nivel (Southwell 2011; 71).

Análogamente, pueden mencionarse algunos elementos que integran la forma, lógica o gramática de la práctica deportiva. La *forma deportiva*.

El deporte como institución se ha ido conformando en un formato que tiende a repetirse en sus manifestaciones y participa de otras instituciones o, más aun, influye dando forma a aspectos o rituales de otras instituciones y prácticas. Algunas características de esa forma deportiva (sintetizando autores como Aisenstein y Alabarces y numerosos registros cotidianos) muestran:

Completa separación de sexos; jerarquización por méritos: clasificaciones, pirámide de méritos o de recorridos; reglamentos externos a la actividad; autoridades de aplicación, también externas. Motivación externa, centrada en la consecución de los resultados; autoridad inapelable del entrenador. Búsqueda del campeón o del N° 1, gloria al mejor, promoción social del resultado; persecución del mejor registro, del desempeño memorable. Premiación a los primeros; cuantificación, introducción de mediciones, registros minuciosos de los rendimientos, archivo y estadísticas. Obsesión con los récords, en tanto la cuantificación permite establecer continuamente barreras a ser superadas. Promoción a categorías superiores; homogeneización de los adversarios; igualdad formal ante la ley; diferencias reales en el acceso o en las condiciones de participación. Preparación en base al sacrificio y la postergación de otros deseos vitales o sociales. Modelo juvenil (el que está en la máxima disposición de sus recursos y todo lo puede). Tendencia a la tecnificación, tanto de sus movimientos como de sus implementos e infraestructuras (separación de la naturaleza y de la espontaneidad). Burocratización, con la invención de instituciones reguladoras. Especialización, la concentración de los practicantes en una sola especialidad. Racionalización, introducción de técnicas específicas de entrenamiento y tácticas.

Estos elementos que caracterizan la forma deportiva, que le dan entidad en el mundo federativo del cual proviene, tienden a reproducirse sin modificaciones considerables en su ingreso en la escuela. Institución esta, que obedece a otras lógicas aunque coincide en aspectos parciales.

En relación con su forma, en su práctica cotidiana, las prácticas deportivas generan representaciones en torno a: jerarquización; separación y discriminación por género y posibilidades corporales (lo contrario a una propuesta coeducativa e inclusiva); la distribución *natural* entre los talentosos y los ineptos, los exitosos y los perdedores (que da como resultado la común afirmación de “yo no sirvo para la EF” o “yo siempre fui bueno para la EF”); adoración de la victoria; sometimiento a la autoridad del entrenador y del árbitro; utilización tolerada y múltiple de la trampa y la ilegalidad. Valoración del esfuerzo personal, la superación de los desafíos, el mérito como virtud, el carácter competitivo y a la vez el espíritu de equipo.

El consumo como acompañante de las actividades deportivas (zapatillas y ropa, programas de TV y artículos diversos, en ocasión, drogas). La organización del deporte infantil y juvenil en los clubes cada vez más parecida a la lógica de producción industrial, en la que el producto final es el jugador que produce dinero y/o éxitos y la materia prima son los niños que pierden parte de su infancia en ese proceso de manufacturación. Al ser los medios de comunicación tan poderosos en la producción de los objetos socialmente valiosos, sólo aquello que tiene visibilidad adquiere status de existente. Ello genera gran segmentación, imagen distorsionada de sí mismo y cada vez más separación entre aquellos exitosos que logran “existir” y los demás, que pasan a ser espectadores pasivos del fenómeno deportivo y de la cultura corporal en general (Rozengardt, 2011 c). La cultura experiencial dominante entre los jóvenes estudiantes y entre los profesores de EF se nutre de las experiencias deportivas realizadas en estos marcos.

Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2001; 1), sostienen que “sólo el método de las ciencias sociales permite conocer y comprender el sistema escolar y no por la simple curiosidad del erudito, sino para llegar a resultados prácticos: dirigir el futuro de la enseñanza (...) El principal interés científico de un análisis socio-histórico de las formas consiste en producir rupturas y continuidades inesperadas” (Vincent, Lahire, y Thin; 2001; 3) Y amplían “lo que aparece en cierta época, en las sociedades europeas es una forma inédita de relación social entre un *maestro* (en un sentido nuevo del término) y un *alumno*, relación que llamamos pedagógica. Ella es inédita, en primer lugar, en el sentido en que es distinta, se autonomiza en referencia a otras relaciones sociales: el maestro no es más un artesano transmitiendo el saber-hacer a un joven”. Esta autonomización respecto de otras relaciones desposee a los grupos sociales de sus competencias y prerrogativas. En la sociedad antigua, “aprender” se llevaba a cabo “viendo hacer y oyendo decir”: sea entre campesinos, artesanos o nobles, aquel que aprendía, es decir, principalmente el niño, lo hacía participando de las actividades de una familia, de una casa. Dicho de otra manera, aprender no era distinto de hacer.

En el terreno de lo deportivo, parece asimilarse a esta posesión que requiere de alguien que no necesariamente se define por su saber sino por pertenecer al mismo mundo deportivo (los profesores de EF como representantes deportivos en la escuela). El mundo de los deportistas podría ser asimilado a un universo artesanal, de expertos que tienen algún grado de éxito en el recorrido competitivo deportivo.

La forma deportiva reproduce un aspecto central de la relación pedagógica: la autoridad y la asimetría entre el que sabe y el que no. Pero también conserva aspectos previos, ya que en el mundo deportivo federativo el entrenador es un artesano *transmitiendo el saber-hacer a un joven*. Y esto se conserva en las versiones escolares de la forma deportiva. ¿Estos aspectos podrían remitir a una *relación prepedagógica*, al interior de la escuela? Esta pregunta, sólo retórica, puede ser útil para agudizar la lectura de las palabras de los protagonistas.

Dicen Vincent, Lahire, y Thin (op. citada, 4), considerando las escuelas lassalleanas: “... Estos maestros que no enseñan ni *a fortiori* predicán, muestran de forma clara qué es la *relación pedagógica*: no más una relación de persona a persona, sino una sumisión de maestros y alumnos a reglas impersonales” (...) “Para comprender la pedagogía de las Luces basta con entender la regla no como algo impuesto del exterior a todos, sino como la manifestación en cada uno de la Razón universal”. ¿Esa Razón universal podría ser análoga del reglamento deportivo o del comportamiento moral del deportista? Las reglas las impone la institución, a ella deben sometimiento tanto el alumno como el maestro. La relación pedagógica, en esta perspectiva, más allá del poder que ejerce el maestro sobre el alumno, sostiene la sumisión de ambos a la regla de la institución. El resultado es el aprendizaje de reglas sociales por parte del alumno. “La tendencia de numerosas familias (principalmente en las clases altas y medias) a multiplicar las actividades extra-escolares de los hijos es un ejemplo de tal situación. Se debe señalar, seguidamente, el sentido otorgado a estas actividades por un grupo de padres: no buscan solamente una ocupación para el tiempo libre de sus hijos y la adquisición de saberes específicos, sino también el aprendizaje de la disciplina, el gusto por el esfuerzo, expresando así sus preocupaciones educativas” (op. citada; 7). Esto que lleva a cierta pedagogización de toda relación adulto-niño, se manifiesta particularmente en las expectativas por las prácticas deportivas infantiles. En estas expectativas se funda mucho de lo esperado para la EF escolar en su formato deportivo. Podría caracterizarse como una *relación pedagógica extraescolar* pero dentro de la escuela.

La forma inicial que diseñó el dispositivo para la EF escolar no ha sido la deportiva. Los pedagogos de la época fundacional (fines del siglo XIX y comienzos del XX), pretendieron adoptar las formas de la gimnástica europea, más afines a la relación pedagógica, aunque muy débil para su valorización del área como campo del saber. Antes bien, con una centración en el “puro hacer” y el desarrollo de ciertos “saberes corporales”, algunos ligados a la disciplina social, la eugenesia o la higiene. En el siglo largo las formas deportivas fueron penetrando la cultura escolar y se produjo una lucha entre tres

gramáticas: la escolar, la gimnástica y la deportiva. El ejercicio de la EF y su aporte a la escuela, sus materialidades y su escasa didáctica han sido la consecuencia de esas tensiones.

La actividad deportiva federativa realizada con niños y adolescentes, conserva, a su vez, elementos de la forma escolar, siendo que esta ha pasado a formar parte esencial de los procesos socializadores en la sociedad toda. “Las actividades deportivas que en la percepción común se asocian menos espontáneamente a lo escolar, no son sin embargo desprovistas de las propiedades de la forma escolar”, aseguran los autores citados y amplían, para las prácticas deportivas escolares: “Son además caracterizadas por el hecho de que tienden a constituir las prácticas corporales en prácticas *para el cuerpo*, es decir, no teniendo otro fin que la educación, la formación de los cuerpos” (Op. citada; 7) Lejos están de una formación cultural.

Así, estas actividades se identifican con la educación física escolar, tal como analiza Pierre Bourdieu (1990; 145): “la escuela, lugar de la *skholé*, del ocio, es el espacio en que ciertas prácticas dotadas de funciones sociales e integradas en el calendario colectivo son convertidas en ejercicios corporales, actividades cuya finalidad se encuentra en sí misma, especie de arte por el arte corporal, sometidas a las reglas específicas cada vez más irreductibles a cualquier necesidad funcional e incluidas en un calendario específico”. Es decir, su valor está centrado, más que en su riqueza cultural, en la sumisión a las reglas, a los reglamentos. De algún modo, la práctica deportiva infantil que se practica fuera de la escuela, se legitima por sus analogías con la forma escolar.

Profundizando en las relaciones entre las prácticas deportivas y la escuela, Bourdieu (op. citada; 147) afirma “valorizar la educación en contra de la instrucción, el carácter o la voluntad en contra de la inteligencia, el deporte en contra de la cultura es una manera de afirmar, en el seno mismo del mundo escolar, la existencia de una jerarquía irreductible a la jerarquía propiamente escolar (que da preponderancia al segundo término de cada una de estas oposiciones).” Es, en su perspectiva, una forma de descalificar o desacreditar los valores que reconocen otras fracciones de la clase dominante u otras clases, en especial las fracciones intelectuales de la pequeña burguesía. Es una forma de oponer al “éxito escolar” otros principios de “éxito” y de legitimación de un éxito.

Octavio Falconi (2018; 3), aborda la utilización de determinados *artefactos didácticos* por parte de los docentes de aula para resolver los dilemas que se les presentan para que sus estudiantes *hagan* las actividades de aprendizaje. De ese modo, aproxima la descripción de los rasgos de un *dispositivo didáctico-pedagógico* generalizado que funciona a través de gestionar y utilizar ciertos soportes de escritura e imagen disponibles en la cultura material de las instituciones escolares. “Lxs profesores recurren al uso de uno o varios artefactos según con cuál o cuáles considera/n más apropiado/s abordar el contenido, gestionar la vida en el aula y promover el aprendizaje”. Se refiere a soportes de escritura e imagen como carpetas, cuadernillos y/o afiches. La noción de *artefacto* es recuperada de los desarrollos de Michel Cole quien la acuña para estudiar “...la conducta mediada culturalmente de manera evolutiva”. Los artefactos son “...un aspecto del mundo material que se ha modificado durante

la historia de su incorporación a la acción humana dirigida a metas. En virtud de los cambios realizados en su proceso de creación y uso, los artefactos son simultáneamente ideales (conceptuales) y materiales". Los usos de los artefactos suponen "maneras de hacer" y "maneras de utilizar" y, en consecuencia, requieren la transmisión de formas de gestión en la dinámica institucional, la enseñanza de modos de uso a sus alumnxs para realizar las tareas en el aula e incluso en su vida extraescolar. Forman parte de las construcciones metodológicas que realizan los docentes. El concepto de construcción metodológica "...implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar [una] propuesta de enseñanza... fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de la misma por los sujetos y las situaciones y contextos particulares".

Asimismo, la renuncia a la utilización de artefactos pensados para la enseñanza, también indica formas de gestión que no valoran esa construcción y pasan por alto la necesidad de utilizar instrumentos mediadores entre el contenido y la actividad de aprendizaje, debilitando la dimensión pedagógica de la tarea de enseñar. La forma deportiva clásica impone una identificación de los instrumentos con el contenido, la actividad de aprendizaje con la práctica a aprender. Ello caracteriza a la forma que adquiere la EF en la escuela, que podría designarse como un *dispositivo "deporte en la escuela"*.

Retomando a Chartier, puede señalarse que el *dispositivo didáctico pedagógico* que anima a la EF en la escuela secundaria está asociado a la forma deportiva, con un escaso diseño y uso de artefactos, con débil desarrollo didáctico, aunque sí aparecen diversas herramientas de intervención directa para *hacer hacer* o corregir técnicas de movimiento y aspectos ligados a la búsqueda de rendimiento motor. "Para que un dispositivo funcione es preciso, por lo tanto, que haya sido *asimilado* por la institución, o por los individuos y que sea permanentemente practicado" (Chartier, 2002; 6). Un dispositivo asimilado es una realidad interior tanto como exterior, subjetiva tanto como objetiva, representada tanto como instituida. "Se habla de él sin que se piense en él". Continúa la autora: "¿Educación Física, practicada con regularidad y entusiasmo, forma parte de los saberes de la escuela? Las opiniones están repartidas: es obligatorio practicarlas, pero es en el gimnasio, con un profesor de deporte. Esta jerarquía indica las *relaciones de fuerza entre los saberes*, no desde el punto de vista de su valor intrínseco o subjetivo (los niños adoran la gimnasia) sino por su valor en la institución y para ésta" (Chartier, 2002; 12). "Existe una jerarquía entre las disciplinas, entre los profesores y entre los saberes; "un mundo de saberes escolares legítimos, quizá el mundo de los únicos saberes que merecen este nombre." Establece con claridad la posición del área en la escuela (francesa y parece que en cualquier escuela).

El deporte es altamente valorado como una práctica social en función de diferentes utilidades. Por ejemplo, el mantener algunos rasgos favorables de la relación pedagógica, motiva a los padres a enviar a sus hijos a hacer deporte. Pero en cambio, en el dispositivo escolar no se lo aprecia como cúmulo de saberes. El deporte en la escuela se aplica como dispositivo, no percibido como tal. O, más aún: el

dispositivo escolar incluye, acriticamente, un dispositivo deportivo para cumplir funciones no ligadas a la enseñanza y que tiene numerosos componentes que provienen de una lógica o una forma que no se corresponde con la forma escolar y, menos aún, con sus objetivos de enseñanza. Ello deja sus rastros en la conformación subjetiva de quienes experimentan estos formatos escolares y dan sustento a los significados en torno del cuerpo y la cultura de movimientos. Una *identidad deportiva*, en los sujetos, con componentes provenientes del mundo federativo (extraescolar), termina de configurarse articulando con los formatos deportivos al interior de la escuela, definiendo una *identidad deportiva de la EF*.

M. Southwell (2011; 78) analizando experiencias escolares innovadoras, concluye que los movimientos en procura de garantizar un derecho universal a la educación, requieren *desordenar* el formato para atender a poblaciones particulares. Coinciden los autores: el dispositivo se pone en evidencia cuando se intenta modificar.

Una posibilidad diferente de gestionar la presencia de las prácticas deportivas en la vida de las escuelas, con efectos distintos de subjetivación (a través de lo) corporal, se pueden producir modificando la forma en que se viven. Poner el dispositivo deportivo en entredicho. Otro dispositivo se puede conformar: *el deporte de la escuela*, que no agota a la EF como disciplina, como totalidad, ni la reemplaza. Una de las maneras de realizarlo es transformar la herramienta cultural, la práctica deportiva, de artefacto de transmisión en contenido a enseñar, entre otros contenidos, multiplicando el estudio didáctico para lograr este efecto, mediante la producción de los artefactos y herramientas específicas, modificando a su vez la relación pedagógica que mantiene mucho de “mirar y aprender” de un experto que viene del universo deportivo hacia la tarea de enseñar y aprender facilitada por un maestro. El *experto deportivo* no necesita formación, sino *fidelidad* a las experiencias transitadas. A pesar de la identificación de muchos niños y jóvenes con la práctica deportiva extraescolar, este dispositivo diferente, propone una conformación identitaria más amplia, en la que el deporte ocupa un lugar destacado pero no oblitera otras riquezas posibles en la enseñanza de la EF.

Estos dos formatos de la EF, en su relación con las prácticas deportivas, no agotan las posibilidades de la presencia de la EF en las escuelas. Su reconocimiento y el rastreo de sus indicios en las experiencias pueden ser un instrumento de valor para identificar los impactos biográficos en los y las estudiantes del profesorado en el ISEF de La Pampa.

2.2. Perspectiva sociológica

2.2.1. Identidad deportiva

En el texto “Investigando la identidad deportiva de los estudiantes de Educación Física, el proceso de construcción y la influencia en los programas de formación inicial”, un grupo de profesores de Medellín, Colombia, delinean un abordaje confluyente con esta intención. Allí afirman que la identidad deportiva es un punto común entre los estudiantes y profesores de EF en distintos países, a tono con la globalización del fenómeno deportivo y de aspectos de la cultura en general. “No todos los jóvenes

poseedores de una fuerte identidad deportiva se convierten en estudiantes de Educación Física, pero si nos atrevemos a plantear la hipótesis de que no hay alumnos en nuestras facultades de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (o como quiera que se llamen en los diferentes países del mundo) sin un determinado grado de identidad deportiva” (Pulido, Bores, Moreno; 2009). ¿A qué se refieren? “Cuando hablamos de identidad nos referimos a la construcción que tiene el individuo en su dimensión personal y social, en la que busca reconocer y ser reconocido por otros.” Y precisan: “las prácticas corporales alrededor del deporte conforman lo que podríamos llamar una identidad corporal, la forma de vestir, los sitios frecuentados, los círculos de amigos, las rutinas familiares, las actividades dentro y fuera de la escuela, es decir, una cultura determinada por el deporte. La construcción de la identidad tanto personal como colectiva, en relación con el deporte, es lo que consideramos como identidad deportiva.”

Esa identidad deportiva se va configurando en las experiencias deportivas vividas, en el contexto de la cultura globalizada en relación con los valores competitivos ligados al cuerpo, se nutre del mundo federativo, de los pasatiempos barriales y se afirma en las experiencias deportivas “predidácticas” que ofrecen las escuelas.

El niño del club, el del barrio, el de la escuela, transitan de modos propios por los formatos deportivos. La institución familiar o el sistema social del vecindario, la forma deportiva, la forma escolar, proponen la producción de sujetos. Y allí se forman, en esas instituciones. Con alcances y resultados diferentes. Hay grados de éxito y fracaso de las instituciones en la conformación subjetiva. Son distintos los objetivos y ambientes. Los sujetos serán los protagonistas y el resultado de su propia actividad, de los modos de transitar por aquello que las instituciones, los ambientes sociales, les proponen.

2.2.2. La cultura experiencial. Escuela, deporte y juego

Las instituciones y la cultura muestran dos caras de la realidad social (Berger y Luckmann, 1986). En procesos instituyentes, promueven tanto el mantenimiento como el cambio y la transformación de las prácticas sociales. Múltiples instituciones coexisten y tanto los comportamientos producidos o controlados desde ellas como las pautas de su interpretación, producen entrecruzamientos, alianzas dichas o silenciadas, invasiones o utilidades mutuas.

En la escuela, se expresan y se cruzan, diversos formatos de la cultura, que se tensionan influyendo sobre los actores, *eligiendo* a algunos de estos como sus portavoces o replicadores, otros como resistentes. Todos los formatos culturales poseen capacidad para influir sobre las personas, sus conductas y representaciones. Pérez Gómez (2000; 17) estudia la presencia y el cruce de cinco formas de la cultura (que sostienen a su vez y son sostenidos por instituciones) en la escuela y que dan como resultado el efecto educativo y socializador escolar.

Este autor propone "...considerar la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos

plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de lo que los alumnos y alumnas aprenden en su vida escolar es este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de la cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el currículum; los influjos de la cultura social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en los roles, normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos con su entorno."

Para Berger y Luckmann (1986), las instituciones poseen un doble componente: por un lado estructuras sociales, que son sistemas de roles y de posiciones y por el otro mecanismos culturales, las convenciones, costumbres y reglas usadas para ordenar las relaciones de los miembros de una sociedad. En consonancia con ello, promueven: tipificación y determinación de conductas, hábitos, prácticas, redes de significaciones; su transmisión y reproducción a través de la educación; formación; herencia; herederos. Producen también sus organizaciones singulares: escuelas, centros de salud, clubes.

En las organizaciones se expresa centralmente la cultura institucional, conviviendo con las culturas de otras instituciones que se entrecruzan configurando singularidades. Allí cada individuo organiza sus experiencias de modo de configurar los significados que adquiere el entramado de culturas constituyéndose, simultáneamente como sujeto histórico. Se podría agregar la consideración de las formas de la cultura popular o de los grupos a los que pertenecen los alumnos, mezclando tradiciones y la industria cultural y, singularmente, la cultura deportiva.

Cada sujeto es de alguna manera la síntesis narrativa del entramado cultural e institucional que ha vivido, es decir, su cultura experiencial previa, paralela e interior a la vida cotidiana escolar.

Distingue Pérez Gómez (2000; 197), a la *cultura experiencial* como "la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante intercambios espontáneos con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia... No obstante, y a pesar de estar constituida por esquemas de pensamiento y acción fragmentarios, cargados de lagunas, insuficiencias, errores, contradicciones, mitos y prejuicios, es la plataforma cognitiva, afectiva y comportamental sobre la que se asientan sus interpretaciones acerca de la realidad, sus proyectos de intervención en ella, sus hábitos sustantivos y sus comportamientos cotidianos ... Constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales y la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones."

Las instituciones se manifiestan efectivamente a través del comportamiento concreto de sus miembros. Poseen valor fundador con relación al sistema social pues fundan conductas, es decir,

conforman la subjetividad de los miembros de una cultura para que se comporten dentro de los patrones de conducta esperables en ella. Representan los modelos fundamentales que estructuran la vida de las sociedades.

Si bien muchos estudios (Dubet, 2002) afirman que las instituciones que han mediado entre los niños y el Estado, con la potencia simbólica de generar subjetividades adecuadas para la reproducción y, dentro de ciertos límites, el cambio de la sociedad, han perdido eficacia, como la familia y la escuela, otras parecen tomar nuevas dimensiones. Como el caso de las redes sociales, los conjuntos de pares como agentes socializadores, los medios de comunicación en general. Probablemente las instituciones deportivas, ligadas a los *mass media*, mantienen una potencia para operar en el registro consciente e inconsciente de los niños. Y ello ocurre en las instituciones en las que el deporte se ejecuta, existe, se reproduce, como los clubes y en la escuela en tanto adopta sus formatos.

Las culturas funcionan como patrones de intercambio porque forman una coherente red de significados compartidos que los individuos generalmente no cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. “Los significados se objetivan en comportamientos, artefactos y rituales que forman la piel del contexto institucional y que se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la intervención de los agentes.” (Pérez Gómez, 2000; 16)

En la experiencia en el marco de las prácticas deportivas, se definen algunos planos de la subjetividad, como: ¿quién es *el yo* que está en juego? (o *el nosotros*). Si ese YO es ante todo un yo individual, grupal, una divisa, un color, una camiseta, un club, una idea. Ese YO, incluye de algún modo al oponente en el encuentro/partido/competencia, que puede representarse, en la práctica, como colaborador, compañero de juego o como objeto de algún tipo de anulación.

Hay un sujeto que está *en juego* en el juego y que se forma en el juego. Y mucho de ello depende de qué es lo que está en juego en el partido, en la práctica, en la actividad. Ello determina el volumen agregado (violencia, rivalidad, enemistad, interés excluyente en la victoria). En la práctica deportiva se expresa lo que está en juego para cada uno de los participantes individualmente, para el grupo, para la organización participante. Se elabora como experiencia y se transforma en modos de concebir la práctica, en formas del imaginario que rodea al deporte.

Algunos indicadores son reveladores. Como el papel y la intervención del entrenador, del profesor, del árbitro, de los adultos. El valor de la victoria, del ganar y perder.

Los modos en que han transitado estos componentes de la experiencia deportiva: la vivencia de los objetivos personales, la conformación de las identidades colectivas, las relaciones con los adultos, las oportunidades y las circunstancias que han rodeado a la victoria y la derrota se constituyen en momentos centrales de la relación con el sí mismo, las ideas sobre los otros, sobre el rol docente y las relaciones con la vida deportiva. Son base de los imaginarios en construcción.

Sólo para graficar los valores que se juegan en la práctica deportiva, se cita un antecedente que hace gráfica la relación entre la experiencia transitada en las prácticas deportivas y la configuración de imaginarios en torno a sí mismo, al otro y a los valores sociales. En una investigación que se realizó en el Club de Fútbol Profesional Pachuca, Hidalgo, México (Murguía Canovas y otros; 2005; 2), los autores afirman: "El resultado positivo - triunfo, victoria, éxito, ganancias, título de campeones - sigue ahí todo el tiempo y son la razón de ser de toda la competición, y hacia ellos se encaminan todos los planes. Por esta razón, las características del resultado suelen ser imprevisibles e insaciables, y sopesan el precio que se tiene que pagar por el éxito. (...) Las ilusiones puestas alrededor del momento próximo de lo que se presiente como júbilo final, la tristeza o el alborozo que forzosamente duran poco, porque es preciso volver a empezar, son experiencias de vida que pueden integrar o madurar las diversas formas de ser." Preguntados los jugadores, luego de ser campeones nacionales, respondieron: "No hay que quedarse estancados haciendo las cosas bien". Después de haber sido campeón, surge un sentimiento de superioridad que hay que encausar positivamente con un alto sentido de responsabilidad y seguimiento de la línea a seguir. "A veces se gana y a veces se pierde". Surge un mayor nivel de exigencia y "la mentalidad de ser mejores cada día, de volver a meterse al rol y a la concentración." Los directivos del club, por su parte, sostienen: "Ser campeones significa materializar una ilusión, es un "Regalo de Dios", es llegar a la cima y experimentar la felicidad máxima, para muchas personas, dentro y fuera de la Institución; el ser campeones causa adicción, "siempre se quiere seguir ganando" Las experiencias sociales de juego (no deportivo), muestran algunas posibilidades diferentes de aprendizaje de lo social. Otros modos de apreciar para la vida valores como la colaboración y la competencia, prioridades entre la cooperación o la oposición, formatos de conducta cercanos a la obediencia o, por el contrario, a la autonomía, tendencias hacia la reproducción o la búsqueda de lo distinto.

Los griegos tenían un término para referirse a los mejores: *ariston*. Se jactaban de la aristocracia como el gobierno de los mejores, como una forma virtuosa de gobernar. Parecido a la meritocracia del siglo XXI. Los atletas campeones eran promovidos como una *casta de aristones*. En un principio, los participantes de los festivales competitivos, sólo podían provenir de los sectores acomodados (aristócratas de cuna). Con el tiempo, se fue ampliando, tal vez en parte por la imposibilidad de sostener como clase los logros motrices. Cambios sociales también impactaron en las competencias. Hasta allí llegaron las disputas por los beneficios sociales y políticos. Nuevos sectores privilegiados emergieron, de la mano de actividades comerciales y también atléticas. Castas de privilegiados a partir de su desempeño motriz.

Vale esta referencia para traer a la actualidad la *promesa* que encierra la práctica deportiva y poder revisar los modos en que ella se expresa en las propuestas infantiles y juveniles y los modos en que impregnan las experiencias de los futuros estudiantes de EF. Así mismo, pertenecer a una casta de elegidos, establece pautas de un *imaginario personal* y compromisos para el presente y el futuro, en

relación con el mantenimiento de los grupos de privilegio. La propuesta federativa de la selección de los mejores, es llevada a la escuela, donde se replica y establece diferencias *aristocráticas* entre los alumnos. La identidad profesional futura del estudiante de EF está sin dudas influida por esta experiencia selectiva, la diferenciación de un grupo de *mejores* y la estigmatización de los otros, que ingresan a una zona de torpeza y exclusión. Es posible reconstruir las experiencias infantiles y juveniles, a partir de las palabras de quienes las transitaron y allí intentar vislumbrar la presencia en los imaginarios de esos valores, esos formatos de relación con la cultura de movimientos: la presencia de la promesa y el compromiso con el deporte, por un lado y la asunción de un ideal que busca la promoción del mejor, en el marco de nuevas desigualdades.

2.2.3. Los imaginarios

Con Flavia Fiorucci (2013; 48) el concepto de imaginarios se entiende aquí como “esquemas de inteligibilidad” de la realidad social. “Estos proporcionan a los ciudadanos de una sociedad las categorías de comprensión de los fenómenos sociales.” El imaginario no sólo abarca el campo de la moral y la política, sino que también penetra en el mundo de lo cotidiano.

Según Pintos (2014) los Imaginarios sociales [1] Están siendo [2] Esquemas [3] Construidos socialmente [4] Que orientan [5] Nuestra percepción, [6] Permiten [7] Nuestra explicación, [8] Hacen posible [9] Nuestra intervención [10] En lo que en diferentes sistemas sociales [11] Sea tenido como realidad [12]. Ampliando el significado: 1, los imaginarios sociales: en plural, porque las sociedades son policontexturales no tienen centros ni vértices que produzcan un imaginario único ni una verdad indiscutible, ni una moral universalmente válida; 2, están siendo: no se trata de una definición ontológica (“son”) sino una evolutiva que va transformándose, adaptándose y renovándose; 3, esquemas: en el sentido de idea o concepto que alguien tiene de algo y que condiciona su comportamiento; 4, construidos socialmente: no construidos por los sujetos sino por las estructuras y sistemas en que esos sujetos habitan; 5, que orientan: no son determinantes ni causantes; 6, nuestra percepción: no nuestra acción ni nuestro pensamiento. No tiene que ver con una integración ideológica en las creencias de un grupo, sino que lleva al observador a percibir determinados hechos y no otros, a enfocar la mirada hacia una determinada dirección y no en otra. 7, permiten: en el sentido de superar la coacción ideológica que obliga a ver las cosas de una determinada manera y a emplear ciertos esquemas interpretativos; 8, nuestra explicación: no pertenecen los imaginarios al campo de los sentimientos ni de las emociones, aunque sean elementos muy presentes y eficaces en los procesos de construcción de realidades. 9, hacen posible: al establecer las operaciones de los mecanismos constructivos pueden ofrecer un panorama diferenciado de explicaciones que sitúen el campo de la acción en el de la selección de posibilidades, 10, nuestra intervención. 11, en lo que en diferentes sistemas sociales, 12, sea tenido como realidad: este es el eje central. La afirmación, basada en la experiencia y en el análisis de que no se puede contar con que la realidad sea única.

Pablo Pineau (1997) considera la conformación de imaginarios en pugna en torno a la educación y en particular a la escuela hacia fines del siglo XIX. Particularmente describe un imaginario civilizador y uno homogeneizador. Estas construcciones sociales, se imponen una sobre la otra al calor de los resultados de las políticas educativas y de los avances ideológicos de diferentes sectores. La implementación de la EF de corte gimnástico en el período fundacional habrá tenido anclaje en componentes de ambos imaginarios, con algunos énfasis en aspectos sanitarios, eugenésicos o de definición de masculinidades y femineidades. Con el tiempo, la incorporación de las prácticas deportivas a los usos corporales y a las escuelas, incluyó algunos de sus fundamentos en los imaginarios sociales acerca de la EF. Cuestiones como la promesa de éxito y reconocimiento, de pertenencia a grupos de privilegio, a atravesar todos los obstáculos, sin necesidad de haber nacido en hogares acomodados ni de requerir una inteligencia especial ni brillo intelectual o una cultura letrada rigurosa. Entre los imaginarios sociales y los imaginarios del sujeto, podría haber una circulación cercana, centrada en su doble experiencia, la deportiva federativa y la deportiva escolar.

2.2.4. Procesos socializadores

Sobre las disposiciones

Un aporte que ha contribuido a la comprensión de las subjetividades en el campo de la sociología, lo representa Bernard Lahire, quien, en la línea de P. Bourdieu, desarrolla una sociología de las disposiciones y la socialización. En “El espíritu sociológico” sostiene: “Gran número de *saberes* y de *saberes-hacer*, como también de *disposiciones para actuar, pensar, sentir y creer*, son formados por los niños en interacción con adultos o con otros niños sin que haya siempre la intención expresa de transmitir algo. Parte de esos productos de la socialización no es pensada ni querida por nadie en particular, sino que resulta de una construcción hecha por el niño en condiciones objetivas (y a veces heterogéneas, incluso contradictorias) de socialización.” (Lahire, 2006; 257)

Tanto los saberes como las disposiciones, forman parte de los procesos socializadores y estos se producen a través de diferentes dispositivos o al menos, recorridos posibles por situaciones que los van configurando. “La *socialización* puede efectuarse por entrenamiento o práctica directa (los individuos se socializan –construyen sus disposiciones mentales y comportamentales- a través de participaciones directas en actividades recurrentes). Puede ser el resultado (no necesariamente querido) de un efecto más difuso del agenciamiento o de la organización de una situación dada. También puede cobrar la forma de una difusión por impregnación o habituación o de una inculcación didáctica de creencias (valores, modelos, normas) a través de discursos o imágenes, sin que haya habido ejercicios o puesta en práctica.” Retomando a Ludwig Wittgenstein, hace hincapié en *la regularidad de las prácticas* (las costumbres, los usos, las formas de vida) como aquello que le permite al niño ir constituyendo en forma progresiva sus propias estructuras mentales y comportamentales y “seguir haciendo solo” aquello que otros hacían con él, le mostraban o intentaban inculcarle.” (op. citada, 260)

Saber y hacer

Se pregunta Lahire: “¿Cómo es posible ignorar lo que se hace y lo que se sabe?; ¿Cómo se puede ser “inculto” respecto a su propia cultura incorporada? A través de las respuestas a estas preguntas, lo que se juega es toda una cultura de la acción, de la reflexividad, del conocimiento y de la práctica.” (id; 137)

De acuerdo a los ámbitos de despliegue, pueden distinguirse las prácticas laborales (que se realizan en el contexto de instituciones, lugares y tiempos en los que se trabaja); o prácticas escolares, prácticas deportivas, entre otras. Así como en una jornada laboral, no todo lo que hace el trabajador es estrictamente práctica laboral, en la escuela ocurre lo mismo. “Si bien la escuela enseña francés, matemática, los niños no aprenden en la escuela únicamente esos saberes oficiales.” (op. citada; 139) Encontrar y describir esos haceres y saberes dentro de la experiencia es trabajo de la ciencia social.

“En general, conservamos en mente los saberes surgidos de nuestros aprendizajes explícitos y casi no sabemos hablar de disposiciones cognitivas, evaluativas, afectivas y demás, construidas a través de los lazos de interdependencia que nos vinculan a otros actores.” (2006; 140). Sólo se reconoce lo sustantivo (o sustantivado) y no todo lo que acompaña. En las prácticas deportivas no se objetivan los conjuntos de saberes que se juegan. “La escuela no es un simple lugar de aprendizaje de saberes sino, en igual medida, un lugar de aprendizaje de formas de ejercicio del poder y de relaciones con el poder.” (Id. 305)

En una práctica en la que el niño participa, *ve actividad, no saber*. Y ello, tanto en los otros como en sí mismo. La elección profesional se produce, centralmente, viendo a un profesor o agente deportivo actuar. El aprendizaje de los roles en juego (supuestos a partir de lo que ve) se produce en situación. Allí ve un hacer. No ve un saber, sobre todo cuando no hay verbalización ni explicitación u organización lógica del contenido, ni reflexión sobre lo hecho. A diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas del trabajo docente, que contienen más palabras, lo sustantivo de la profesión de EF sólo se ve, se muestra; no se dice. Probablemente, la elección profesional se daría de otros modos si la profesión estuviera más protagonizada por la palabra.

Sobre las reglas

En el marco de las tareas de la escuela, este autor investiga la búsqueda de la autonomía, como término escolarmente asociado a ciudadanía y responsabilidad. “Pueden distinguirse dos polos en los que puede ejercerse la autonomía del alumno: el polo político (vida colectiva, reglas de vida en común y disciplina) y el polo cognitivo (el de la apropiación de saberes).” (id; 313)

“La capacidad de acción autónoma de los alumnos tiene una relación evidente con la existencia de “reglas de juego” explícitas que los liberan de la dependencia personal y exclusiva respecto del docente. Afirma Lahire que la gama de soluciones que proponen los docentes a las problemáticas de la organización y de la disciplina y su mantenimiento va del espontaneísmo o el pragmatismo al formalismo jurídico más extremo. Los modos en que la *experiencia* del alumno sea recurrente en

determinados modos de gestionar la regla, la organización y el comportamiento, dará forma a los modos aprendidos de *hacer* frente a nuevas experiencias del mismo tipo. Las diversas formas de la experiencia deportiva y el manejo de la autonomía personal y grupal en ellas, configuran aspectos relevantes de la subjetividad de los futuros estudiantes de EF. Asimismo incide la participación, aceptación o valoración de esas modalidades por parte de las familias. En este caso en estudio, las experiencias deportivas y escolares son configuradoras de una decisión vinculada con la profesión docente, por lo que se determina la relación entre los modos deportivos de gestión social y la tarea pedagógica. Se naturalizan estos modos (deportivos) como los modos docentes.

Lahire (2006; 298) presenta un programa disposicionalista y contextualista para estudiar el deporte desde la perspectiva sociológica. Dentro de ese programa, propone distinguir y comprender los diferentes estilos de prácticas, las maneras socialmente diferentes de practicar los mismos deportes o de participar en similares experiencias (contextuales). Es importante creer que las formas de práctica son todas iguales. "... la trampa de lenguaje consistente en hacernos creer que eso que nombramos en forma similar (el fútbol por aquí y por allá, dentro de un club y fuera de un club, entre amigos que juegan en la calle o en una cancha barrial, en un club grande o en uno chico, en uno en que se hace entrenamiento sistemático y racional y en otro que privilegie la buena convivencia entre sus miembros, etc.), esté necesariamente cerca de la realidad." Por otro lado, muestra que el *habitus deportivo* acertaría como caracterización solo para los casos de deportistas con una gran intensidad de prácticas o para profesionales. Los demás, estarían en el plan de las disposiciones sociales específicas. El *habitus deportivo*, según esta perspectiva, no es necesario en el perfil de un estudiante de EF. Tal vez un *habitus* pretendido, pero no consolidado. Disposiciones sociales, entre los estudiantes, hacia el deporte con un componente probablemente conflictivo frente al *habitus deportivo*.

Resaltando la importancia que puede adquirir el estudio sociológico de las prácticas deportivas para la educación, sostiene: "El deporte, con sus programas de entrenamiento más o menos sistemáticos y duraderos, sus tiempos de prueba, sus resultados y sanciones positivas o negativas, es, primero y ante todo, una experiencia socializadora que trabaja a los individuos que entran en él, que les modela su cuerpo, pero también su relación con el esfuerzo y el sufrimiento, su moral, su relación con el poder, con lo colectivo, su espíritu de solidaridad en la competencia o de competencia en la solidaridad, etc. Las prácticas deportivas constituyen entonces un formidable laboratorio donde pueden captarse los vínculos entre las formas de relación de aprendizaje, los tipos de disposiciones, de saberes y de saberes-hacer y las formas de ejercicio del poder o de la autoridad."

El mercado deportivo

Pierre Bourdieu caracteriza las prácticas y los consumos deportivos. En el texto "¿Cómo se puede ser deportista?" (en Bourdieu, 1990; 142) sostiene que " es posible considerar al conjunto de estas prácticas y consumos deportivos que se ofrecen a los agentes sociales —rugby, fútbol, natación, atletismo, tenis o golf— como una *oferta* dirigida a coincidir con cierta *demanda social*". Se podría

profundizar la mirada en la oferta deportiva y sus formas de manifestación en la vida de los estudiantes. Esto considerando diferenciadamente el contexto urbano más consolidado en las ciudades y las localidades más pequeñas. Asimismo, las disposiciones que se ponen en juego en la elección deportiva. Es de señalar que, en el territorio pampeano, la oferta deportiva es restringida y fuertemente dominante por algunos pocos deportes. En las localidades menos urbanizadas, en ocasiones, no hay alternativas de elección.

Las instituciones que rigen el deporte, pueden considerarse tanto en el sentido de campo deportivo y sus influencias y disputas como en el análisis de la oferta y las incidencias formativas. En este estudio se aborda esto lateralmente, mediante la descripción de los efectos que, sobre los practicantes, producen los diferentes campos de la oferta deportiva, o los sistemas en que se ofrece el deporte en la Provincia y en la región.

Bourdieu (1990; 149) considera que los deportes, particularmente aquellos ligados a los sectores aristocráticos otorgan *ganancias de distinción* para los practicantes y sus familias. Un estudio de corte sociológico podría abordar los modos en que opera esta ganancia de distinción en el medio social (en particular en la región pampeana) a través de la elección de un deporte u otro por parte de los hijos de familias de diferente status social. En las palabras de los estudiantes, puede leerse algo de los efectos que produce el grado diferenciado de éxito en la actividad elegida y realizada en el barrio, en el pueblo o en la ciudad.

Para Bourdieu (1990; 151), los efectos políticos más decisivos del deporte consisten en que los deportistas no expertos, se ven reducidos al papel de *fans*, “el extremo caricaturizado del militante, destinado a una participación imaginaria que no es más que una compensación ilusoria de la desposesión en provecho de los expertos.”

En los sentidos subjetivos conformados en torno a la práctica deportiva de los estudiantes, puede jugar de diferentes modos esta ilusión entre los estudiantes: ser deportista, fan, espectador, en una combinación sostenida por la pasión por participar, el miedo al fracaso y la transformación en simple espectador, en el fan inevitable de los grandes equipos de fútbol.

Institución e iniciación

Edelstein y Coria (2011), toman de Bourdieu el concepto de “rito de institución”, para aplicarlo a las tareas de iniciación a la docencia. Análogamente, es evidente (y está muy presente en la bibliografía del campo pedagógico deportivo), que el universo deportivo implica o requiere *iniciación*. Es un problema para el profesor, que, proveniente de él (identificado para la profesión a partir de él) se siente en deuda con ese universo: debe renovar el pacto (rito) con (mediante) sus alumnos y compromete a la escuela en ese rito. "Instituir es consagrar, es decir, sancionar y santificar un estado

de cosas, un orden establecido", afirma Bourdieu.¹⁰ La institución deportiva presente en la vida escolar obliga a constituir sujetos identificados y prácticas.

Tanto Lahire (2006) como Bourdieu (2000; 174), señalan que estudiar científicamente el deporte debe incluir el estudio del tipo de relación con el cuerpo que proponen. Este último describe características de varios deportes y sostiene: "El trabajo del sociólogo consiste en establecer las propiedades socialmente pertinentes que hacen que un deporte esté en afinidad con los intereses, los gustos, las preferencias de una categoría social determinada"

Programa de prácticas corporales. Efectos de apropiación

Describe un "*efecto de apropiación social*" de las prácticas (y denomina a cada práctica específica como un "*programa de prácticas corporales*", como el rugby de la década del 50 a diferencia del actual o de modos de práctica en ámbitos diferentes). La idea de programa de prácticas corporales, amplía la mirada porque permite entender el deporte en un contexto concreto, de época, lugar y clase social, agregando la construcción social del sentido de ser practicante o espectador. Un mismo deporte, no es la misma cosa en contextos concretos diferentes. "Este efecto de apropiación social hace que, en cada momento, cada una de las realidades ofrecidas bajo un nombre de deporte esté marcada, en la objetividad, por un conjunto de propiedades que no están inscriptas en la definición puramente técnica, que pueden aun ser oficialmente excluidas, y que orienten las prácticas y las elecciones."

"Una práctica deportiva, que en su definición técnica, intrínseca, presenta siempre una gran elasticidad, por lo tanto ofrece una gran disponibilidad para usos completamente diferentes, hasta opuestos, puede cambiar de sentido. El sentido dominante, es decir, el sentido social que es atribuido por sus usuarios sociales dominantes, puede cambiar." (Bourdieu; 2000; 179)

Estos dos autores, con un claro planteo desde lo sociológico, ayudan a enfocar aspectos centrales de la descripción de las causas y consecuencias de las experiencias deportivas de quienes serán los estudiantes, sujetos de esta investigación.

Por un lado, una sociología de la socialización (en Lahire), que ayuda a comprender las disposiciones formadas en los períodos formativos, por influencia de las instituciones-agencias socializadoras. En particular, las instituciones deportivas y sus expresiones, directas (el mundo federativo) o indirectas (la escuela, el medio comunitario). Por otro lado, una sociología de las prácticas deportivas (en Bourdieu), los procesos de distinción, los efectos de apropiación, las diferencias disposicionales en las elecciones.

¹⁰ "Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber de ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado. El indicativo es en este caso un imperativo." (Bourdieu, 1990, 151)

Rivalidad- enemistad- triunfalismo

Para rastrear los efectos perdurables de las prácticas deportivas, se puede apelar a lo afirmado por Frydenberg (2011; 77): “Así como llegó al país el deporte inglés, el fair play y la rivalidad eran parte del mismo fenómeno.” Si bien la rivalidad debía ser considerada como un “circunstancial enfrentamiento capaz de producir una tradición competitiva entre los rivales” y como tal era aprobada, la enemistad entre los contendientes era formalmente rechazada por los clubes y las ligas. Sin embargo y particularmente en la génesis del fútbol en Buenos Aires, los partidos significaban muchas veces, una competencia entre vecinos de un mismo vecindario y “expresaba la puja entre quienes deseaban arrogarse el derecho de mejor representar y defender el pequeño territorio común.” Esto mismo se ampliaba y en cualquier barrio los deportistas se sentían “paladines de su pequeño universo.” Acicateados por la prensa, las presiones de los simpatizantes y las necesidades de exhibirse como triunfador, la rivalidad rápidamente devenía enemistad. “La práctica futbolística fue transformándose en vehículo de reconocimiento de lo propio y de lo ajeno, percibido esto último como amenazante. En suma, ser miembro del ambiente futbolístico significaba participar de ese universo simbólico gobernado por la rivalidad-enemistad.” (op. citada, 79)

“El deporte- sostiene Frydenberg (2011; 81)- tal como lo conocemos, sólo fue posible en una sociedad individualista e igualitaria, cuyos integrantes reconocían la existencia de leyes universales a las cuales debían someterse (...) La aceptación de esas reglas era una reproducción, —en otro dominio- del principio ético burgués de la igualdad en el mercado y ante la ley.”

El deporte y su práctica, significan a la vez y en grados diferenciados según el ambiente específico, la imposición y la formación en las reglas, la aceptación de los resultados y de las formas aceptadas, promovidas o naturalizadas de rivalidad y enemistad. Junto a esto, formas de violencia asociadas a “la obtención de la victoria y empleada como medio de defensa de una dignidad supuestamente en peligro...Cada partido era una posibilidad de demostrar que se poseían ciertas virtudes y una arena donde se ponían en juego el honor y la hombría.” (op. citada; 83).

Deporte y género

Afirma Catherine Louveau (en Lachaud y Neveux; 2007; 60): “El conjunto de las actividades físicas y deportivas, cualesquiera fueran sus formas y modalidades de ejercicio, representan un analizador de los usos del cuerpo, sea este un medio o un fin en sí”. Y ello, en particular tomando en cuenta las pertenencias de sexo corporalmente inscriptas y las diferencias entre los sexos, pero también en las relaciones sociales de sexo. “Pues en las categorizaciones de masculino y femenino, de la masculinidad y la feminidad, se imbrican insidiosamente y se confunden la naturaleza y la cultura. Más fuerte, bajo la foto de un gimnasta en las anillas, más hermosa, debajo de una jovencita realizando un arabesco, eran los títulos de dos afiches que anunciaban un mundial de gimnasia.” Mediante la participación en actividades deportivas, los niños y jóvenes en los pueblos y también en las localidades urbanas juegan sus cartas en torno a pertenencia (a un grupo social, a la comunidad) y a la vez hay un germen de

distinción, por cuanto se distinguen de aquellos que no realizan esa práctica. La identidad deportiva, crea un sustento para el afianzamiento de la promesa que encierra la práctica deportiva: estar entre *los mejores por mérito*. Aunque se sepa que ello no es posible (por lo difícil de llegar a estar entre los seleccionados), actualiza el misterio de la distinción.

2.3. Perspectiva psico social

2.3.1. Del agente, el actor y el sujeto

J. C. Filloux (1996; 39) diferencia nociones. “Los economistas o ciertos sociólogos hablan de *agente*. Es un individuo abstracto que se supone que es un agente que compra, que vende o que entra en interacciones sociales. El sujeto está ausente. (...) Otros usan el término de actor, ya es mejor. El actor es considerado no sólo como un agente abstracto, sino como alguien que adoptó, integró roles sociales y que representa roles profesionales: rol de empleado, o de docente.” La noción de actor es menos abstracta, pero a la persona la toma en un aspecto más superficial, se refiere a la vida profesional. Hay distintas maneras de jugar un rol profesional: se lo puede jugar de manera más personal o menos personal. “Cuando se va hacia el sujeto se va todavía más lejos en la personalización.” Se apela a la noción de sujeto en la presente investigación, considerando más allá del rol, aun sin ignorarlo. La persona se inviste de manera más o menos profunda y se transforma en autor de lo que hace, de lo que acepta, de lo que quiere. Hay una graduación que va del agente, al actor, al autor. “Una graduación en la herramienta conceptual que se utiliza para tratar de enfrentar lo que ocurre a nivel social, a nivel del grupo, a nivel individual” (Filloux, op. citada, 39). En este Trabajo, se establece la categoría de rol para identificar las posiciones que los sujetos van ocupando en las instituciones u organizaciones por las que atraviesan y hacen o tienen experiencias ligadas a la decisión de comenzar la carrera de profesor de EF. Son los roles de alumno escolar, estudiante de la formación y profesor. Paralelamente emerge destacándose, el rol de deportista (y no sólo como alguien que practica deportes, sino que los vive activamente, como hincha, por caso). Con Filloux (op. citada, 40), se sostiene una analogía con el teatro en el que un actor desempeña o “juega” papeles. Por su parte, “el sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos”

De *agente deportivo*, o *agente de salud* como consideración tanto de sí mismo como de un lugar asignado en la escuela, se pasa a contemplar a un *actor de procesos pedagógicos*, en tanto docente que está para dirigir la enseñanza y a un sujeto con historia que debe ser revisada tanto para la investigación que mejore la formación como para comprender los procesos que transforman al joven estudiante en profesor. Ello incluye valorar su experiencia deportiva y considerarlo autor de sus convicciones y su práctica actual y futura.

“El *actor* es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, consciente de no ser tomado como una cosa, pero sabiendo también que es otra cosa profundamente y que los otros son también profundamente otra cosa, algo más que actores o agentes... *Sujeto* como actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos.”

El registro de los procesos formativos y la escasa investigación sobre este asunto, muestra un camino poco transitado. La formación docente aun propone escasas ocasiones para la toma de consciencia del lugar de actor/autor de la experiencia y de la formación.

Desde Hegel, plantea Filloux, el sujeto sólo existe en relación con otro sujeto. “La *intersubjetividad* está ligada al encuentro, la lucha por el reconocimiento recíproco, tensiones donde se podrá analizar la violencia, las tentaciones de dominio, etc.” En la reconstrucción de los procesos identitarios, en la producción de los imaginarios, se manifiestan cuestiones como las disputas transitadas por el *reconocimiento* en los contextos deportivo y escolar y la disposición construida para el reconocimiento del otro, o las posibilidades construidas para el diálogo del inconsciente con el inconsciente de los futuros alumnos.

“Se puede decir que la intersubjetividad está siempre ligada al diálogo y a todo el proceso de la dialéctica del retorno sobre sí mismo, de la lucha por el reconocimiento.” “El sujeto es cada uno de nosotros como persona individual, deseante, con una memoria, con comportamientos aprendidos, con objetivos, angustias, placeres, felicidad, desdichas, deseos de tener una profesión, dificultades en su vida profesional, etc.” “Si se quiere llegar al sujeto en las ciencias humanas, obviamente uno está obligado a pasar de la sociología de los grandes conjuntos hasta llegar al individuo en su unicidad. Lo que uno llama, la personalidad... consciencia deseante.” (Filloux, 1996; 55)

2.3.2. Del aprender, el saber y la relación con el saber

Para Ana P. de Quiroga, (1994; 7), “las imágenes, las representaciones, los conceptos tienen un referente: remiten, hacen referencia al mundo objetivo, el mundo de la actividad práctica... La etimología latina de objeto: el *objectum* es lo que se presenta, lo que se expone, lo que está delante y lo que opone resistencia. ¿Qué es el sujeto? Subjectum significa estar sujetado, estar debajo, sometido a. ¿A qué? A la necesidad. Este es uno de los sentidos del término sub-jectum. El otro es: actor o protagonista.”

“El sujeto, cada uno de nosotros, se constituye en una praxis, en una dialéctica de transformación de sí y de lo real, o sea, en aprendizaje; somos esencialmente, no sólo seres sociales sino sujetos cognoscentes. Y somos también en cada aquí y ahora el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes. Es en esa trayectoria en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real: hemos ido aprendiendo a aprender.” (id; 34) “Ante cada contacto con el objeto de conocimiento, ante cada experiencia adaptativa, hemos ido elaborando, construyendo, afianzando o modificando un modelo, una actitud de encuentro con el objeto, un estilo de aprendizaje que se constituye como nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos y con los otros.”

La elección de la carrera de profesor de EF, no sólo está condicionado por un conjunto de experiencias para el sujeto, la misma decisión forma parte del modelo de relación con el cuerpo y la actividad corporal vivida en las etapas infantiles y juveniles.

“Cuando decimos que aprendemos a aprender estamos señalando que aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos.” Un modelo o matriz de contacto con el mundo. “Esa matriz de relación sujeto-mundo es resultante, es efecto del aprender, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. Se constituye en interacción, pero a la vez condiciona modalidades de interacción” (op. citada, 35)

Las relaciones sociales operan en la elaboración de las matrices de aprendizaje, de esa matriz de relación sujeto-mundo, del aprender a aprender, a partir de la organización concreta, material de la experiencia. Esto a través de la determinación social del interjuego necesidad-satisfacción. De la articulación necesidad-metas socialmente disponibles. “En esa configuración tienen un rol fundamental las instituciones: la familia, la organización educativa, laboral, religiosa. Estas instituciones en las que se reproducen -con distintos matices y especificidades- las formas de las relaciones sociales, son el escenario de nuestra experiencia. Escenario que en modo alguno es pasivo, sino activo e instituyente” (op. citada; 70). En el recorrido por las experiencias configuradoras en la vida de los futuros profesores, se impone enfocar sobre los modos en que las distintas instituciones han dejado sus señales (han en-señado), en particular las instituciones ligadas a las prácticas deportivas y la escuela.

Complementando esta idea, afirma Blanchard Laville (1996; 81) que “en una institución de enseñanza, el docente está obligado por la institución a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber. No relacionarse es una forma de relacionarse. En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará *su propia relación con el saber que enseña.*” “Sobre la cuestión de la elección de la materia a enseñar que se plantea para los profesores de escuela secundaria, ahí también estoy convencida de que un trabajo personal de docentes sobre *los cimientos de su elección* permite al profesor encontrar una distancia razonable con el saber. Se trata, para él, de intentar comprender cuáles son las funciones que cumplió el saber en cuestión en su trayectoria personal; en consecuencia, trabajar su relación con el saber para entender un poco mejor de qué manera lo presentifica en el espacio de la clase.” (op. citada, 105)

2.3.3. Sujeto y subjetividad. El sentido subjetivo. La subjetividad social

Fernando González Rey (2011; 10 y ss.) presenta una psicología social que se define por la inseparabilidad de lo individual y lo social a partir de la organización subjetiva de ambos términos. “Lo social y lo individual se instituyen como momentos de un nuevo sistema que emerge del desarrollo de la condición social del hombre, la que se organiza, a diferencia del resto de los animales, dentro de definiciones culturales específicas.” La *subjetividad*, tema teóricamente abarcador de la psicología social, “existe en procesos y formas diferenciadas de organización psíquica en todas las actividades humanas.”

Así como la inteligibilidad de la subjetividad individual es posible sólo a través de categorías no estandarizadas y que surgen en el propio estudio de los sujetos, la subjetividad social se define por

“configuraciones subjetivas en movimiento, capaces de captar cómo los procesos de la vida social toman carácter subjetivo.”

El autor sostiene una caracterización de la subjetividad apoyándose en la perspectiva histórico cultural desarrollada por Vygotsky. Este psicólogo soviético había introducido, entre otros, el concepto de sentido “como un nuevo tipo de unidad de la vida psíquica, lo que pudo haber representado el momento de definición de la subjetividad como producción cultural-histórica.” Vygotsky, según G. Rey, no completó esta perspectiva y por consecuencia, se necesita avanzar con el concepto de sentido subjetivo. “El *sentido subjetivo*, a diferencia del sentido, es una producción simbólico-emocional que caracteriza subjetivamente la experiencia vivida. En el sentido subjetivo, las experiencias humanas son inseparables de la configuración subjetiva del sujeto y del contexto en el que el sujeto actúa; el *sentido subjetivo es la forma en que una experiencia aparece en el plano subjetivo*; el sentido subjetivo no es un reflejo de la dimensión objetiva de la experiencia, pues *la trama subjetiva asociada a cada experiencia vivida no está en el acontecimiento, en el hecho, sino en el sujeto.*”

Corresponde asociar con la idea de *unidad de sujeto y experiencia*, necesaria para la comprensión de la conformación subjetiva de los estudiantes frente al desafío de la formación. Asimismo, actúa en la reproducción y cambio de la subjetividad, entendiendo que lo que se juega en cada nueva experiencia es esa conformación previa y también, el “nuevo” acontecimiento supone una posible crisis de esa conformación, o, al menos, *su puesta en riesgo*.

“La subjetividad es la forma que toma el universo complejo de la realidad social para el hombre y los diferentes espacios sociales en los que actúa, y en ese sentido es tan objetiva como cualquier otro fenómeno de la realidad, sólo que su objetividad está en su naturaleza subjetiva.” (op. citada; 46). “El sentido subjetivo es la expresión simbólico-emocional mediante la cual se vive subjetivamente una experiencia, lo que es una condición objetiva para el sujeto que la vive.” Pero el sentido subjetivo no es abordado como una huella automática dejada por una influencia externa sobre una persona o un espacio social, “el sentido subjetivo es una verdadera producción psicológica de carácter diferenciado.” (op. citada; 52)

El sujeto no es un pasivo consumidor de las definiciones sociales. Afirma G. Rey: “Al referirnos al sujeto, enfatizamos al individuo no como agente, como expresión activa en el marco de sus relaciones, sino a la *persona subjetivamente constituida*, capaz de posicionarse activamente en un espacio social y de generar *alternativas de subjetivación* en esos espacios... El sujeto es la persona en su capacidad subjetivo-generadora, capaz de producir alternativas frente a los espacios sociales dominantes. *El sujeto representa un momento activo de la convergencia entre la subjetividad social y la individual, marcada por la toma de decisiones y la acción.*” (2011; 94)

La categoría de los sentidos subjetivos, como unidad para el estudio de la subjetividad “nos permite *integrar la emoción* como producción específica humana, en su condición subjetiva, al campo de la representación.” El valor simbólico de las representaciones sociales se apoya en la emocionalidad de

quienes la comparten, sin lo cual no sería posible explicar su importancia como productora de comportamientos.” (2011; 96)

Sobre la subjetividad y la cultura, en los contextos escolar y deportivo: “Las posiciones racionales del hombre son producciones de sentido subjetivo que se organizan dentro de complejas redes de sentidos subjetivos de la subjetividad social. *Cada cultura es, en sí misma, un referente verdadero y objetivo para quienes viven en ella.*” (2011; 117). La cultura es una producción de sentido subjetivo que legitima la racionalidad de un sistema de prácticas compartido por un grupo y no por otro. Los grupos de deportistas dan sentido congruente a lo que ocurre en las prácticas, tanto las federativas como las escolares.

El sentido subjetivo es siempre singular, se produce en personas y espacios sociales concretos. Su escenario de producción lo constituyen simultáneamente el sujeto, sus grupos e instituciones, “dentro de los cuales el sujeto siempre actúa desde una configuración subjetiva que los integra a todos de forma simultánea en los sentidos subjetivos que emergen en cada momento de su acción en cada uno de esos espacios.” (2011; 124). Por su parte, la subjetividad social, es identificada como “el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales e individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose de forma diferenciada en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta.” De este modo parece posible distinguir la subjetividad (social) de o en las instituciones, grupos, organizaciones. Y ello ligado a las formas o lógicas que prevalecen en el contexto determinado (la forma deportiva, la forma escolar). La subjetividad social, emparentada con el imaginario, vista desde el proceso de quienes participan en los contextos específicos.

2.3.4. Sujeto e identidad

Para entender los procesos que se dan en los estudiantes antes del ingreso y durante las etapas de formación en la institución formadora y visualizarlos como sujetos, es preciso entender que “El sujeto es aquel individuo o grupo que legitima su valor, es capaz de generar acciones singulares y mantiene su identidad a través de los diferentes espacios de contradicciones y confrontaciones que de forma necesaria caracterizan la vida social.” (González Rey, op. citada; 136). Hay sujeto donde se permite la confrontación con áreas del sistema, donde la identidad se confronta, se pone en juego, se sostiene y también se modifica a partir de las definiciones que realizan los propios sujetos. “El sujeto siempre asume posiciones propias en los diferentes espacios sociales que enfrenta. La negación de pensar y actuar frente a lo establecido es la negación del sujeto.”

Por su parte “*la identidad* es la producción de sentidos subjetivos asociados al sentimiento de congruencia y continuidad de nuestras acciones, lo que representa la forma subjetiva de vivir la acción, pero nunca el impacto real de la acción sobre el propio protagonista, ni sobre los otros. En el curso de la vida se producen rupturas, pero si estas no consiguen romper la identidad, el sujeto las experimentará como parte de lo logrado, como otro momento de su vida, sin perder la congruencia con los momentos anteriores. Las sentirá con una vivencia de *familiaridad* y no de *extrañeza.*” La

identidad es una producción del sujeto que sólo aparece en la confrontación con experiencias nuevas que lo amenazan en sus posibilidades de sentirse él mismo en el curso de ellas. La identidad existe en su puesta en cuestión. La identidad deportiva de los estudiantes sólo se visualiza a partir de experiencias novedosas con la EF.

2.4. Integración de perspectivas (vuelta sobre lo pedagógico)

En muchos casos, los conceptos escapan a su encuadre en una perspectiva única. Las ciencias sociales se cruzan en el estudio de los fenómenos y producen asociadamente categorías necesarias para profundizar en ellos. Se especifican algunos de los conceptos que se despliegan en diferentes momentos de esta investigación. En todos los casos, prevalece el criterio paradigmático explicitado,, por lo que podría identificarse esta integración, en torno a la perspectiva pedagógica.

2.4.1. Sobre la carrera, la ocupación y la profesión

La carrera, tal cual se identifica al trayecto formativo a lo largo del trabajo, remite al pasaje de los interesados por la totalidad de la propuesta formativa para obtener la titulación de Profesor de Educación Física. Como se muestra en la presentación, existen en la Argentina dos modalidades, la ofrecida por las universidades y la que ofrecen los institutos de formación docente. Se trata en ambos casos de una propuesta de educación superior y de similar alcance legal. La opción por alguna de las dos posibilidades, en general está condicionada por el lugar de residencia o por las posibilidades de traslado hacia la locación de una u otra institución. Para los estudiantes, no parece haber una diferenciación importante entre ambas ofertas. Da lugar al desempeño en un amplio horizonte laboral. Si bien, en las políticas públicas, la formación es claramente orientada al sistema educativo, es decir, formar docentes, al campo laboral es decididamente más amplio. Aun así, es conflictiva la propuesta curricular en cuanto a sus alcances.

A los efectos de la propuesta investigativa, es importante distinguir la carrera de la profesión, por cuanto las sospechas orientan a un atractivo propio asentado en el recorrido por la institución formadora, con cierta independencia de las expectativas por lo que será luego la ocupación laboral. Con respecto a esto último, más lejano en el recorrido vital de los jóvenes que deciden ingresar a la formación, vale alguna consideración que diferencie los términos ocupación y profesión.

González Leandri (1999; 41), diferencia tres campos semánticos, asociados a los usos del término profesión: A- un primer sentido es el de acción de declarar de modo explícito las opiniones o creencias y se vincula con que el término viene del latín *professio* asentado en el 1155 como “profesión de fe”, en el sentido religioso (entre los benedictinos, por ejemplo); por extensión, se designa así, también, a las posiciones políticas declaradas. Entonces, en el primer sentido, el término profesión se aplica a lo que se enuncie públicamente y que está muy ligado a creencias político-religiosas. B- En el segundo sentido, definido como “ocupación con la cual uno se gana la vida”, la profesión es la actividad remunerada, se trate de una actividad independiente, asalariada, dependiente o liberal. La profesión es, en este sentido, lo que aporta a la subsistencia gracias a una renta económica, es el trabajo que

permite vivir gracias a su renta. C- En el tercer sentido, definido como “conjunto de personas que ejercen un mismo oficio”, el sentido del término profesión está próximo al de corporación o grupos profesionales, designando al conjunto que tiene el mismo oficio o el mismo estatus profesional.

Las profesiones no son lo mismo que las ocupaciones, sino más bien una de las formas históricamente posibles de control institucionalizado de una ocupación. “Ocupaciones que logran detentar un dominio técnico sobre sus propias condiciones de actividad”. O grupos ocupacionales que han pugnado exitosamente por el control de sus propias condiciones de trabajo. Puente entre los conocimientos y el poder” (González Leandri, 1999; 23).

Según señalan Dubar y Tripier (en González Leandri, 1999; 40), las profesiones son también formas históricas de realizarse, cargos con identificación subjetiva y expresión de valores de orden ético que tienen significación cultural. Las profesiones son también las formas históricas de coalición de actores que defienden sus intereses tratando de asegurar y de mantener un cierre de su mercado de trabajo, un monopolio de sus actividades, una clientela asegurada para su servicio, un empleo estable y una remuneración elevada con reconocimiento de su experiencia.

Serfatti Larson (en González Leandri, 1999; 40), concibe la profesionalización como parte del proceso de construcción social del capitalismo. El profesionalismo es una fase de la racionalización capitalista. El profesionalismo pasó a convertirse en parte de la ideología dominante del capitalismo avanzado que justifica las desigualdades en cuanto al acceso al orden ocupacional. Capacidad monopolizadora de imponer y de legitimar la práctica.

La percepción de la profesión de ser profesor de EF, forma parte de un imaginario social, con particular manifestación en quienes se inclinan por una ocupación ligada a la EF o los deportes. Entre carrera, ocupación y profesión, se va tejiendo un conjunto de decisiones de los jóvenes que ingresan al profesorado de EF.

2.4.2. Sobre la experiencia y la experiencia escolar

En la escuela

En su libro *En la escuela, sociología de la experiencia escolar*, Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1998; 11 y ss.), presentan una compleja investigación realizada en la década de los 90 en Francia con estudiantes de escuelas de todos los niveles, para reflejar los efectos escolares sobre la vida de los jóvenes. “¿Qué fabrica la escuela?” fue la pregunta inicial, con la intención de saber qué tipos de actor social y de sujeto se forman en el transcurso de largas horas y numerosos años pasados en las aulas. “Sin ignorar nada de sus funciones de reproducción social, debemos concebirla también como un aparato de producción.” Entendiendo esto como la “producción de individuos con cierta cantidad de actitudes y disposiciones.” Sostienen que la escuela carga con mandatos de formar actores sociales integrados y sujetos autónomos y críticos, ciudadanos racionales y libres. Esta visión, algo ingenua, combina la socialización, la formación de actores sociales y la subjetivación, la formación de sujetos autónomos. Pero “La escuela no sólo no alcanzó los objetivos igualitarios que pudo proponerse, sino

que además ya no funciona como institución.” “No enviamos tanto a nuestros hijos a la escuela para que allí sean educados como para que adquieran las certificaciones útiles a su carrera.”

“La fabricación de actores y de sujetos no surge ya armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desempeñaría su rol. Entonces es necesario reemplazar la noción de rol por la de experiencia. Los individuos ya no se forman en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Estas se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar.” “Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, en parte, en autores de su educación. La socialización es un proceso paradójico. Por una parte es proceso de inculcación; por otra, sólo se realiza en la medida en que los actores se constituyen como sujetos capaces de manejarla.”

Esto justifica relativizar el estudio de la formación como cumplimiento de roles sucesivos o complementarios y, por el contrario, poner en valor los modos de ese tránsito, es decir, la experiencia. Es la doble dimensión de la subjetividad, la sujeción a las pautas sociales y la capacidad de lidiar con ellas. “Los alumnos no definen ni las relaciones de las culturas familiares y de la cultura escolar, ni las utilidades sociales objetivas vinculadas a sus estudios, ni los conocimientos escolares, ni los métodos pedagógicos. Pero son ellos los que deben combinar estos diversos elementos y toda investigación necesariamente va del actor al sistema, del trabajo de los sujetos a las dimensiones objetivas de su experiencia.” (op. citada, 20) La descripción de los dispositivos escolares por los que transita, se torna necesario para comprender el carácter de su experiencia, aun conociendo de antemano que los resultados o los efectos de esos dispositivos no son idénticos en los sujetos. “La escuela no es solamente ‘inigualitaria’, produce también diferencias subjetivas considerables, asegura a unos y debilita a otros. Unos se forman en la escuela, otros a pesar o en contra de ella.” La EF o el *deporte en la escuela* bien puede ser un dispositivo escolar para generar esa *diferencia* entre los diferentes sujetos, apelando a la *dimensión corporal*. Más allá de las intenciones, imposible ignorar lo imposible de su neutralidad.

La experiencia

Gabriela Diker (2004; 3), considera y diferencia las nociones de *práctica* y *experiencia*. Idea útil en tanto vincula la posibilidad de la experiencia con la práctica (personal e institucional) en la que se produce, pero no ocurre en forma automática. “Digamos que en las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal) predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. Es en las prácticas (discursivas y no discursivas) que se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego. En la experiencia en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica. Más aún: se puede decir que la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión. Desde esta perspectiva, diremos que toda experiencia es una práctica pero no a la inversa.”

La experiencia escolar de la EF o, mejor expresado: *la experiencia producida en el contexto de las prácticas de la EF escolar*, constituye uno de los elementos centrales de los que hay que ocuparse para distinguir los componentes de la identidad del estudiante y comprender las diferentes posibilidades a que da lugar la decisión de elegir la carrera.

La categoría “experiencia”, tal como se la describe en el diccionario, da idea de una presencia, “conocer o sentir alguien una cosa él mismo, por sí mismo o en sí mismo (“lo sé por experiencia”) (Moliner, 1994; 1257). Al mismo tiempo “experiencia” da cuenta de un patrimonio, de una tradición, de algo acumulado (“tengo la experiencia en...” o “me falta experiencia”, “tiene muchos años de experiencia”). Aquel que tiene experiencia es un “experto”. También experiencia nombra algo que permite el cambio, que da cuenta de una búsqueda “quiero hacer la experiencia”, “estoy experimentando”, “fue una experiencia que no había previsto”. *Dos caras de la experiencia, la repetición, la antigüedad, versus el deslizamiento hacia lo nuevo*, lo imprevisible, que produce un acontecimiento, el fin de la rutina, el tránsito hacia un territorio desconocido, no exento de peligros y al mismo tiempo lleno de novedades. (Citado en Messina; 3) “La experiencia puede estar muy reglada, como en el experimento clásico, donde se controlan los factores, que se denominan “variables” y están sujetas a medición o la experiencia puede presentarse como menos reglada pero igualmente sujeta a reglas. Siguiendo a Foucault, la experiencia siempre está enmarcada, pero siempre está algo reflexionada. En esta línea, “La experiencia incluye desde campos de saber hasta reglas y restricciones y subjetividades. De este modo, la experiencia no es algo natural e inmutable sino que se inscribe en sistemas de poder, donde se hacen presentes mecanismos más sutiles que la simple dominación o la incorporación de intereses subordinados al proyecto hegemónico, en vistas de su legitimación. Asimismo, las categorías de reglas y subjetividad amplían el espacio del sujeto.” (Messina, op. citada; 4) “Otra manera de acercarnos a la experiencia es... verla como parte de la tarea central de la especie humana, *aprender a vivir* (Derrida), tarea a lo largo de la propia vida y con los otros, construyendo un lugar de integridad.”

Inscrita en esta tarea de “aprender a vivir”, la experiencia no es una sino múltiple, desde las experiencias de la repetición y la rutina, las experiencias previsibles y que pueden evitarse, hasta las experiencias ineludibles. “Pero hay experiencias a las que no podemos sustraernos, o que más bien, si las eludiéramos, nos defraudarían, porque suponen no sólo un don del mundo sino también el ingreso de uno mismo al mundo” (Cornu, en Messina; 5).

“Yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas” (Arendt, 2005, citado en Messina; 37). Es la experiencia la que pone en marcha el proceso de pensamiento. “Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa. Es la experiencia la que nos imprime la necesidad de repensar, de volver sobre las ideas que teníamos de las cosas, porque justamente lo que nos muestra la experiencia es la insuficiencia o la insatisfacción de nuestro anterior pensar;

necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa. Justo, lo que hace que la experiencia sea tal, es esto: que hay que volver a pensar." (Contreras y Pérez de Lara; 2010; 21) "Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que "sucede", sino algo que *se tiene*. Jorge Larrosa (2003, 168) lo ha expresado así: 'la experiencia es lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega'. Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar, de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad.

Dewey, en una posición clásica, afirma: "La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo 'experimento'. En el lado pasivo es *sufrir o padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar" (Dewey, en Contreras y P de Lara; 2010; 26).

La debilidad de la experiencia. La experiencia corporal

En una mirada filosófica, empieza Giorgio Agamben su libro "Infancia e historia" (1978; 7), con la siguiente frase: "En la actualidad, cualquier discurso sobre la experiencia debe partir de la constatación de que ya no es algo realizable. Pues así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo." Recuerda a W. Benjamin y su concepto de "pobreza de experiencia", causada por la guerra. "Sin embargo, hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita de una catástrofe." No faltan acontecimientos significativos, sino construcción de experiencias, asunto complejo en la sociedad actual. Y agrega un desdoblamiento entre la posibilidad de hacer experiencia y de tenerla. "El viejo sujeto de la experiencia ya no existe, se ha desdoblado en dos sujetos." Una novela magistral del siglo XVII muestra a estos dos sujetos, caminando inseparablemente unidos, en una búsqueda inútil pero llena de aventuras. "Don Quijote, el viejo sujeto del conocimiento, ha sido encantado y sólo puede *hacer experiencia* sin tenerla nunca. A su lado, Sancho Panza, el viejo sujeto de la experiencia, sólo puede *tener experiencia*, sin hacerla nunca." (Agamben 1978; 25).

En un estudio realizado por profesores de la Universidad Nacional de La Plata en la primera década de este siglo (Cachorro y otros, 2009; 251), acerca de las dimensiones subjetivas de los jóvenes que ingresan a la carrera de EF en dicha universidad, *se concluye en una visión débil de la experiencia escolar en EF para dichos jóvenes*.

"La elección de la carrera no se corresponde con una influencia de la EF escolar. En todo caso, la vocación por la EF puede interpretarse como la *asignatura ausente* en la instancia formadora previa

que pretende recuperarse en otro ciclo de formación, también como la representación o el imaginario de una profesión accesible dentro del catálogo de carreras universitarias.” Y agregan: “La ascendencia de la orientación vocacional hacia la EF puede estar trazada desde la relación de los sujetos con prácticas corporales contiguas a las desplegadas durante el recorrido escolar. Es decir, la opción está construida por la práctica corporal placentera en algún deporte extraescolar. La felicidad del cuerpo es una expectativa fundamental en los aspirantes.”

En la experiencia registrada por parte de los estudiantes que ingresan a la carrera del profesorado de EF en la Universidad Nacional de La Plata, la escuela secundaria es percibida como un lugar provisorio y contingente. “Es un sitio de paso para hacer tiempo o esperar que las horas pasen.”

Describen una configuración conflictiva establecida por el contexto escolar (lugares lejanos e inadecuados, horarios disfuncionales, instalaciones precarias, suspensiones de clases y otras condiciones adversas). Estos elementos “dificultan el normal desarrollo de la clase, la continuidad de los encuentros y la construcción de un grupo o curso. Los obstáculos para la concreción de las clases poseen más dificultades de implementación que las clases del aula, las variables que participan en la configuración de las propuestas corporales engendran una trama de mayor condensación cultural” (op. citada, 256). Por un lado, las propuestas en EF tienen dificultades que restringen su posibilidad de generar adhesión o impacto formativo. Por otro lado, existen conjuntos de prácticas de movimiento en medios extraescolares que ofrecen “mayor condensación cultural”, más interés.

Retomando la descripción de las características de la “experiencia corporal” en la escuela, el equipo de investigadores de la UN La Plata sostiene que “El cuerpo en la EF es una diáspora. Lo que caracteriza a los potenciales actores de esta porción del conocimiento es el desencuentro. La constante dificultad para agrupar a los alumnos y los profesores, la postergación de las clases por inclemencias del tiempo. El cuerpo se esconde, no se pone, no es seducido, no asiste, está ausente la mayoría de las veces.” (Cachorro y otros, 2009; 90) “... Su puesta en escena intenta cubrir una banda horaria con acciones motrices sin sentido que dé mínimos motivos de justificación del moverse y aprovechar la circunstancial presencia de un número acotado de alumnos.”

Ampliando la idea de la EF a una pedagogía corporal en la escuela secundaria platense, tomando con cierta libertad lo afirmado por Cachorro, pueden describirse tres modos de “pedagogía corporal en la escuela” en el marco de conflictos sociales o discusión intercultural: a) La clase de EF, que “hace converger historias corporales privadas de los alumnos”, en el marco de “la deslocalización de las prácticas corporales del edificio escolar, la división explícita por géneros, la indumentaria deportiva; la clase proyectada con contenidos de división binaria para varones y la clase pensada con temas para mujeres” (Las prácticas docentes en EF). b) Otras propuestas de acción sobre los cuerpos (educación sexual, higiene corporal, expresión corporal, performances corporales) y las interacciones en el cotidiano escolar. (Podríamos identificar como prácticas institucionales). Y c) “En las relaciones humanas entabladas por los actores se activan las preocupaciones de la comunidad educativa por la

tolerancia, la ética, los valores, los acuerdos institucionales de convivencia, el respeto mutuo o el bien común.” (Cachorro y otros, 2009; 84) “El efecto sobre los cuerpos de las clases de EF es estéril e improductiva en comparación con esta pedagogía corporal silenciosa, invisible, pero constante e implacable.”

Del mismo equipo, R. César (op. citada; 53) sostiene: “En la línea de los conflictos, de representaciones y legitimidades disciplinares, el cuerpo “en movimiento” siempre aparece como molesto, ingobernable, ruidoso, recreativo, inútil. Los aspectos intelectuales, igualmente vapuleados y desacreditados por los jóvenes, gozan de un estatus primario, al menos en el discurso adulto-céntrico.” “Es fácil advertir cómo determinadas circunstancias permiten ver al cuerpo cosificado, objetivado y aparece en una dimensión que se tiene en cuenta para marcarlo como sucio, transpirado, oloroso. El cuerpo huele mal, el del joven transpirado, parece devolverle a la carne una dimensión concreta y no parece compatible con el proyecto escolar que la pulcritud áulica-intelectual supone; sin embargo, ¿por qué están juntos y compartiendo un mismo espacio curricular e inmediato? (...) La experiencia previa con un nivel de exigencia que no demanda grandes sacrificios, aporta *elementos para fundar representaciones subjetivas de la profesión*” (id; 255) Si no existe una clase de EF de cuerpo entero, el efecto es una flexibilización de los pseudocontenidos acompañados de una infantilización del cuerpo, en tanto se solicita a los alumnos ejecuciones que subestiman sus capacidades motrices. La transformación del cuerpo en un ente intangible es producto de una *cultura escolar inhóspita* para la propuesta de EF.

2.4.3. El saber docente. La cultura profesional

Maurice Tardif (1999; 37), quien ha investigado la epistemología del trabajo docente y dentro de ello, la constitución de sus saberes, afirma que "... Para los educadores, los saberes adquiridos mediante la experiencia profesional constituyen los fundamentos de su competencia."... "Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Son saberes prácticos, no de la práctica, no son para conocerla sino que se configuran en la práctica y forman parte de ella. Constituyen *la cultura docente en acción*. Son formadores, dan forma a representaciones. Posibilitan al docente afrontar situaciones concretas, transitorias y variables. Y ello produce *habitus* y rasgos de la *personalidad profesional*. Se manifiestan en un saber ser y saber hacer profesional."

Por mecanismos diversos, los saberes experienciales de personas que pertenecen a grupos o colectivos profesionales se transfieren en un *sentido horizontal*, unos a otros, configurando una cultura. Y el ejercicio de la función de profesor produce la *transferencia vertical*, hacia las futuras generaciones de profesores, que aprenden rasgos del rol docente a la vez del ejercicio del rol de alumno escolar. También hay unas consideraciones verticales, que están vinculadas a las influencias de la institución educativa y sus organizaciones, *la forma escolar, su contracara simbólica, la cultura escolar*, las tradiciones presentes en el cotidiano de la escuela.

2.4.4. La formación

F. Dubet (2002), en sus estudios de la sociología de aquellos trabajos que él llama “los trabajos sobre los otros”, entre los que se destaca la docencia, la describe como un trabajo como cualquier otro, que está reglamentado, implica una paga, queda inscrito en organizaciones. Aun así, se diferencia del trabajo productivo o de servicios, en especial, porque es en primer lugar, *un trabajo sobre uno mismo*. Su materia, es el trabajador mismo.

En las organizaciones, el trabajo prescrito y el realmente efectuado parecen distantes. Esa distancia incluye por ello, un proceso inagotable en pos del *reconocimiento profesional*, en particular aquello que podría denominarse *la parte del sujeto*, que escapa a toda objetivación del trabajo producido. Esto parece ser una constante en el área de la EF. El reconocimiento es un tema permanente en las conversaciones entre los profesores y también un tema pendiente en los relatos y los textos de los estudiantes.

Así el trabajo sobre los otros se presenta como una actividad crítica y una actividad ética de *definición continua de los otros y de uno mismo*, aun estando apresada en las redes de la organización. La biografía del futuro estudiante, sin dudas señala las pistas para identificar esos principios de definición de los otros y de uno mismo, que es base, junto con la visualización del contenido de la tarea, para comprender elementos de la *identidad docente del profesor de EF*.

Al hablar del trabajo y el trabajador, Dubet (2002) reconoce y combina dinámicamente tres dimensiones. Por un lado *el rol*, directamente ligado al lugar en la organización y a la posición que la persona ocupa. “El rol es relacionista”. Es decir, su definición depende del tipo de organización, del lugar que se ocupa en ella, del tiempo que hace que está allí y de su capacidad para relacionarse con los otros roles. Por otro lado, el rol se articula con *el oficio*, relativo a las modalidades de desempeño que la persona adquirió y sigue aprendiendo a lo largo de su vida laboral, “tener un oficio es ser capaz de producir un trabajo autónomo y previsible en contextos diferentes”. Siguiendo el pensamiento de este autor, se observa la importancia de la cualificación que cada uno posee respecto de su trabajo, que puede entenderse en términos de competencia cuando se la reconoce como “...una sedimentación de experiencias, un “arte” o una entrada en actividad de uno mismo...”. Por último, al rol y al oficio se suman los *rasgos personales* en tanto características ligadas a la historia y trayectoria de cada uno, a las creencias y valoraciones, a las maneras de entrar en relación con otros, etc. que están presentes en el acto de trabajo.

El rol del profesor muestra su lugar en la organización, el lugar esperado, el otorgado y el asumido y en esta dinámica, se ejerce, se produce y reproduce y quienes se encuentran en los roles complementarios, lo aprenden. Como es el caso de los alumnos. Algunos modos de ejercicio son comunes a las diferentes escuelas y otros se configuran en cada caso, en una dialéctica propia. La cultura de cada escuela marca estilos en todos sus integrantes, pero la forma escolar es determinante y es común para la época. La cultura escolar puede ser definida como la complejidad de las formas de

significación sobre y en la institución.¹¹ En ese sentido, podría caracterizarse como la contracara de la forma escolar, o los modos en que esa forma es significada por los actores escolares.

Por su parte, el oficio, marcado por el saber acerca del rol y acerca de sí mismo, originados en la sedimentación de experiencias, se configura en el contexto de ciertos modos de actuación construidos colectivamente, marcados por lo que puede denominarse como la *cultura (profesional) docente*. O, tal vez, podría designarse como la *cultura del oficio de ser profesor de EF en la escuela, en la zona*.

Los rasgos de personalidad dan el perfil individual, que no escapa a la experiencia formativa descrita, particularmente a *la identidad deportiva*. (Ver capítulo 4)

En el marco de dar cuenta de los estudios acerca de la conformación de la *identidad profesional*, Rivas Flores (2003; 2) sostiene que esta se origina en procesos biográficos antes que por las lógicas curriculares. “El trabajo del docente es construido social e históricamente y también desde un punto de vista político y administrativo, dentro de un determinado marco institucional.” La identidad hay que entenderla como una forma de argumento, pues “supone la lectura que el sujeto hace de los contextos en los que vive y por lo tanto la comprensión que construye de los mismos, así como las respuestas que elabora como formas de vida.”

La *cultura profesional*, como una pista para comprender el trabajo de los docentes, será “el conjunto de prácticas y modos de pensar de los profesores acerca de su trabajo.” Enumera como componentes de esta cultura: las expectativas sociales asociadas a la enseñanza correspondiente al nivel o tipo de enseñanza; las experiencias profesionales en los diferentes establecimientos; la enseñanza como definición de la tarea; el marco relacional con los alumnos; el aislamiento de su tarea. Los modos de desarrollo de las experiencias personales, generan sistemas de afinidades o de conflictos con otros compañeros, componiéndose grupos intra o inter institucionales. Rivas plantea que, si bien existe una definición administrativa que fuerza la definición social, profesional y cultural del trabajo docente, esta provoca distintos conflictos en el ejercicio de la función. Por ello, abre una triple perspectiva para

¹¹ En la perspectiva de Antonio Viñao (2006), la cultura escolar refiere a “una mirada sobre la institución escolar como espacio no de reproducción o de mera transposición de conocimientos externos sino de producción de saber.” Este mismo autor trae a D. Juliá: “la cultura escolar está formada por un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos conocimientos.” Chervel, por su parte, “alude, con esta expresión, no a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela.” No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde por la escuela a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y en su configuración. Una forma de cultura sólo accesible por mediación de la escuela. La institución escolar no se limita, pues, a reproducir lo que está fuera de ella, sino que lo adapta, lo transforma y crea un saber y una cultura propios. Una de estas producciones o creaciones propias, resultado de la mediación pedagógica en un campo de conocimientos, son las disciplinas escolares. Por su parte, D. Beer (2009), afirma “La cultura escolar es aquello que sucede día a día, conformando el ritual de la vida de la escuela y su organización. La cultura escolar además está constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.”

definir el trabajo docente: a) forma parte de los procesos sociales de producción; b) supone un conjunto de circunstancias construidas social e históricamente y c) supone una respuesta individual a las exigencias sociales e institucionales.

Una preocupación y un desafío para quienes intervienen o investigan en estos procesos, se refiere a la producción de las diferencias, sus limitaciones, sus problemas y su sostenimiento.

Esta idea se asocia a una reformulación de la conceptualización acerca de la formación docente como una tarea de autoformación, en la que la institución actúa de acompañamiento. Autoformación o autotransformación, por la que el sujeto va "encontrando su forma" de ser profesor (G. Ferry, 1996). Tanto en la formación como en la superación que puede darse en el puesto de trabajo del profesor, puede haber una clave en las cuestiones de la diferencia, la autotransformación junto a la transformación de lo real. A su vez, atender a la diferencia entre quien transita una experiencia escolar, una experiencia deportiva y luego pasa por la institución formadora. La diferencia fundamental, caracterizadora de la formación, de la asimetría necesaria entre lo que ingresa y lo que se propone, entre lo que se hace y lo que se proyecta para hacerse. La diferencia o la continuidad que se puede producir para quien transita la formación cuando se le permite visualizar algo diferente a lo conocido.

2.4.5. La formación y la institución formadora

Las instituciones y en particular las organizaciones en las que se forman los profesionales, es decir, donde se desenvuelven las prácticas formadoras, corporizan proyectos políticos y culturales constituidos históricamente. Si bien carecen de homogeneidad entre sus actores, cambian sus funciones a lo largo del tiempo y son significados de diferentes formas por quienes atraviesan la formación, en todos los casos expresan posiciones concretas frente a los valores y representaciones sociales acerca del cuerpo, la actividad deportiva, la función de la enseñanza, de la escuela y otras agencias y organizaciones.

Es definitoria la posición que la organización adopta en relación con el imaginario constituido y con las experiencias previas de los estudiantes. En particular, tratándose de una formación de docentes, el dispositivo institucional para la enseñanza, con sus aspectos dichos y los no expresados, con su estructura curricular formal tanto como las experiencias reales que se transitan, ratifican o ponen en entredicho el recorrido vital de los estudiantes. En el caso de las organizaciones de formación en EF, se trata, centralmente, de la experiencia deportiva y el dispositivo pedagógico vivido en las escuelas. La formación docente no es sólo un tránsito instructivo, sino que combina la apropiación de información con los procesos socializadores. Por ello, la formación es producto de una serie de experiencias que viven los educandos. Estas experiencias contienen, precisamente, informaciones, conocimientos, procedimientos para actuar junto a valores, tanto los dichos como los actuados.

La formación requiere ser pensada como un conjunto de prácticas pedagógicas orientadas hacia el desarrollo personal y profesional de jóvenes que han decidido una dedicación laboral concreta. En la descripción, en el diseño o en el gobierno de estas prácticas pedagógicas se deben considerar no sólo

las *prácticas docentes* que se concretan en las *clases*, que son los espacios pedagógicos privilegiados para el intercambio de contenidos según un programa que expresa una determinada lógica, sino también deben incluirse una serie de consideraciones más amplias, donde no faltan:

- La selección de los contenidos a ser enseñados en todo el proceso y al interior de cada espacio curricular
- La lógica con que se arman las relaciones verticales y horizontales entre las asignaturas
- La distribución de tiempos y recursos materiales para cada espacio curricular y las adjudicaciones de valor y utilidad de esos espacios circulantes en la institución
- Los modos de poner a los alumnos en contacto con los contenidos, que revelan la concepción de conocimiento y aprendizaje vigente
- Los estilos y las prácticas de la evaluación
- El lugar de la práctica docente y profesional y su relación con la teoría
- Los vínculos reales que se establecen en la institución
- Los modos de promover la participación

Todas ellas podrían ser designadas como *prácticas institucionales* que determinan un curriculum oculto de la formación. Junto con los modelos portados por los docentes (comúnmente no explicitados) manifiestan y se asientan en la cultura de la organización, en las tradiciones institucionales ligadas a la formación y al campo profesional, de la región, del país.

En tanto son orientadas por proyectos de enseñanza, las prácticas de formación conforman *prácticas curriculares* y se concretan en experiencias de aprendizaje para los estudiantes. Por su trascendencia en los futuros docentes, son prácticas generadoras de prácticas.

Afirma Korinfeld (2014) en relación con las preocupaciones por las dimensiones subjetivas, “Para una pedagogía pensada como pensamiento racional sistematizado sobre un objeto disciplinario específico, incluir estas reflexiones supone un esfuerzo teórico suplementario ya que las cuestiones que hacen a la subjetividad no son dóciles al sentido ni amigables con las planificaciones. (...) Se trata de esos nudos de las prácticas educativas que no logran ser alcanzados ni por la ciencia ni por la conciencia, aquello que no resulta transparente, que queremos atrapar y se nos escapa y que es constitutivo de la subjetividad.” Y agrega, en relación a esas prácticas capaces “de sostener la experiencia, que es sostener la posibilidad de una experiencia en el sentido de la transformación subjetiva de quienes allí están involucrados.”

¿Qué se entiende por formación? No se trata de *darle forma* al otro: la forma que arbitrariamente se diseña para él, aunque la tentación es permanente. El citado pedagogo francés Giles Ferry, entiende por formación ese *trabajo personal* que realiza todo aquel que se prepara para una práctica profesional. Todo individuo se forma a sí mismo, se pone en forma, es él mismo quien encuentra su forma de actuar, de reflexionar, de cambiar. Definitivamente la formación es un trabajo sobre sí. Pero,

si bien el sujeto se forma a sí mismo, nadie se forma a sí mismo en soledad, sin ninguna mediación. Siempre la formación acontece entre espacios de enseñanza, entre personas, entre textos, entre materiales de trabajo, en experiencias. Las mediaciones son múltiples y variadas. Puede pensarse la formación como un proceso de acompañamiento. Pero un acompañamiento activo, intencionado, orientado y orientador.

El "trabajo sobre los otros" afirma Dubet, se diferencia del trabajo productivo o de las actividades de servicio, en primer lugar porque es un trabajo sobre uno mismo. Su *materia* es el trabajador mismo. Formarse para trabajar con otros es, ante todo, prepararse para dar lugar a ese otro con el que le tocará actuar. Y allí hay una fuente de problemáticas para la formación: las condiciones en que todos esos otros están en el mundo y se incluyen en las propuestas de EF en las organizaciones.

Giles Ferry (1996) presenta tres modelos de formación: el centrado en las adquisiciones, el centrado en el proceso y el centrado en el análisis. El Modelo centrado en las adquisiciones homologa formación y aprendizaje: formarse es adquirir un saber, una técnica, una habilidad, un saber hacer disponible para cualquier ocasión. Es un modelo aplicativo. En el Modelo centrado en el proceso se incluye no sólo las adquisiciones sino también, y particularmente, la inclusión de todo tipo de experiencias que enfrenta a quien está en formación a diversas realidades y a probar sus capacidades tales como el poder llevar a delante un proyecto, resolver problemas, relacionarse con los otros, afrontar una situación no prevista. Se resalta el recorrido de los procesos por sobre las adquisiciones realizadas. Se da una ida y vuelta constante entre práctica y teoría. Es superador del anterior, lo incluye. Finalmente, el Modelo centrado en el análisis. Para este modelo, además de la adquisición de saberes, del dominio de una técnica o un método y la realización de experiencias diversas, la formación requiere que todo eso esté en función de comprender una situación. Situación en la que está implicado el mismo sujeto en formación. En relación a este sujeto dice Ferry, "...el modelo centrado en el análisis se funda en lo imprevisible y lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consiste en un trabajo de "desestructuración-reestructuración del conocimiento de la realidad". La mera adquisición no basta para la formación: "Es necesario en toda formación tener conocimiento de la realidad en la cual se va a trabajar. Pero solamente con el ejercicio del análisis comienza el trabajo de la formación, porque el análisis es la interrogación de la realidad y conjuntamente del origen y la legitimidad de este interrogante y de la perspectiva de la cual se plantea. Es necesario un trabajo de reflexión que tenga como objeto de mirada la huella que dejó el proceso de la experiencia en cada uno como sujeto. Es un proceso de una "vuelta sobre sí".

2.4.6. Sujeto y formación

"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. 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 las atraviesa. En este sentido, el sujeto se constituye en la relación de las prácticas discursivas y extradiscursivas propias de cada dispositivo y al interior de una trama histórica-social. Si el sujeto no nace sino que se hace, es porque, en primer lugar, él mismo es inventado en el seno de dispositivos que lo estructuran. El sujeto está sujetado; es el emergente, el efecto de una estructura que lo precede.” (Messina; Op. citada; 43). En la institución formadora, se producen efectos subjetivadores que no están aislados de los que traen en las experiencias anteriores. La trayectoria formativa institucional incluye a los sujetos con sus imaginarios formados en las etapas anteriores y los pone en tensión. *Un dispositivo pedagógico 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. Siempre que esté orientado a la constitución o a 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 tanto 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.

En función de estos fundamentos, se hace necesario considerar los modos en que los estudiantes transitan las tradiciones, lo normativo, el Plan de estudios.

Sobre el sujeto corporal

Se reiteran en este capítulo los términos cuerpo, dimensión corporal, prácticas corporales. En todos los casos, implicando sujetos y cultura. Se ha abordado a su vez, de múltiples perspectivas, la complejidad del concepto de sujeto y la importancia que adquiere en este trabajo. Una perspectiva que está siendo necesaria impone establecer la relación intrínseca entre estas ideas en una conceptualización específica. Se trata de la idea del *sujeto corporal*, el protagonista de las experiencias en la EF. Ese alguien es el que participa en múltiples demandas sociales, roles, momentos, con exigencias de aprendizaje que apelan a diferentes aspectos del yo. Pero que en EF se requiere un sujeto que ponga en movimiento su cuerpo, sede de afectaciones y vivencias específicas, totalizantes, que contemplan inteligencia, emocionalidad, sensibilidad frente al mundo físico y social; irreductibles a otros momentos. Sólo comparables al compromiso en situación de juego protagonizado.

Se afirma en un trabajo anterior (Rozengardt, 2013; 148) que hablar del cuerpo implica algunos riesgos. “Hablar del cuerpo, objetivarlo, nos expone siempre al peligro de olvidarnos del hombre, del sujeto. Las sociedades, los grupos, las clases sociales, los imaginarios de época definen al cuerpo, sus alcances y lo que puede o debe ser hecho con él. Estas definiciones son móviles y están en disputa. No se sabe lo que es un cuerpo. Sí puede ser oportuno hablar del cuerpo refiriéndonos a los sujetos corporales y en relación con la cultura. Porque *cuerpo humano* sin cultura es una abstracción biologicista o psicologista. *Cultura sin cuerpo*, es, simplemente, imposible. En la Educación Física, si hablamos del

cuerpo, nos referimos necesariamente a dos asuntos: a la cultura de movimientos corporizada en las prácticas corporales y motrices, en tanto actividad corporal objetivada y a los sujetos que las realizan, sujetos corporales. No existe una cosa sin la otra. ¿El cuerpo? (los cuerpos) bien podría ser considerado su interfaz.”

Sujeto es cuerpo y más que cuerpo; es sujetado a *lo social que se ha encarnado*. Es el conjunto de relaciones y de prácticas sociales que han tenido la eficacia de *incorporarse*, de hacerse cuerpo y conformar sujetos. El sujeto cuerpo es sujeto de género, sujeto de clase, de etnia, de grupo, de época. Es concreto, singular y social.

El niño en la escuela no suele ser considerado como un sujeto de conocimiento, de deseo, de emocionalidad y de acción a la vez. En tales circunstancias, se olvida la integralidad, complejidad y singularidad de cada uno y el proceso de conocimiento como una experiencia vital completa. Los modos en que los sujetos y los cuerpos son considerados, influyen en la construcción de las representaciones operantes en las conductas. El sujeto corporal es el sujeto integral. Todo está considerado.

El sujeto corporal, se constituye en la experiencia corporal, al ser demandado por esta y al establecer cierta distancia con esa demanda. Claro que no toda experiencia corporal ayuda a constituir tal sujeto, no toda propuesta motriz apela a un sujeto corporal en formación. Una propuesta de abandono, no considera al otro. Una propuesta codificada externamente, dirigida a seleccionar y “triunfar”, o a implantar modelos técnicos, no lo hace. Una EF que lo intenta supone un cuerpo que siente y se expresa en la actividad motriz. Un sujeto que se construye aprendiendo elementos de la cultura y a la vez desarrolla su personalidad. Un niño-cuerpo que aprende, entiende el cuerpo propio y el de los otros como asiento de un conjunto amplio de saberes y ve en el otro a un colaborador o un modelo antes que a un adversario, aún en actividades competitivas. Aprende de sí mismo en su experiencia a actuar con su cuerpo en el mundo, con los elementos y los demás. Los contenidos son las actividades motrices y los saberes y conocimientos que se aprenden mientras realizan esas actividades motrices. Saberes centrados en el saber ser, saber hacer y saber aprender con la cultura de movimientos. No es un cuerpo completamente producido externamente, se construye en la propia experiencia significativa. Las propuestas no están totalmente codificadas o establecidas por el profesor. Por el contrario, existe un margen de establecimiento propio de las reglas que rigen la propuesta y la interacción entre sus protagonistas. Se trata de una práctica educativa que no se dirige a un cuerpo producido. No pretende ser una práctica acabada, sino en interpretación¹², en reconstrucción. Esta EF no se dirige al cuerpo sino al sujeto corporal en constitución, inscripto en una estructura que le da lugar pero no lo constriñe, dejando margen para la significación de sus experiencias. Otra EF, en cambio, se dirige al cuerpo, a un cuerpo dictaminado, no promueve un sujeto corporal.

¹² “La cultura comprende un texto ambiguo que necesita ser interpretado constantemente por quienes participan en ella” (Bruner, 1988; 128).

CAPÍTULO 3- Lo metodológico

*“Tras días y noches de increíble trabajo y fatiga, logré averiguar la causa de la generación de la vida; y más aún, conseguí dotar de animación a la materia inerte. (...) Pero este descubrimiento era tan grande y abrumador que enseguida olvidé las etapas que gradualmente me habían conducido a él, y sólo tuve ojos para el resultado.”
Víctor Frankenstein (Mary Shelley, Frankenstein o el moderno Prometeo¹³)*

“Si existiese un método que fuese, absolutamente hablando, el mejor método, resulta obvio que la enseñanza debiera orientarse hacia él y sólo hacia él. Pero si, en cambio, se aceptase que tal método absoluto no existe, entonces, la tarea formativa deberá esforzarse por inculcar en los investigadores la idea de que el buen arte no consiste en “este método versus todos los otros”, sino en el arte de saber adecuar la mejor estrategia a la situación concreta que la investigación tiene planteada.” (Juan Samaja)

“El procedimiento paso a paso que se diagrama para llevar a cabo una investigación es un arte en la toma de decisiones, algunas de las cuales son teóricas y tienen un alto nivel de abstracción y otras son eminentemente técnicas y prácticas. Podríamos también definir el diseño como un conjunto articulado de decisiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas” (Ruth Sautú)

1. Asuntos de método

1.1. Advertencia

Esta investigación pretende ser un aporte en el conocimiento de los procesos de formación de profesores de Educación Física, con la intención de facilitar la construcción de herramientas para su revisión y transformación.

Para concretar estos propósitos, se pone en foco a las y los estudiantes que transitan esa formación en el Instituto Superior de Educación Física de General Pico, en la Provincia de La Pampa, entendiendo que la comprensión de los procesos subjetivos por los que atraviesan durante la formación, es fundamental para revisar y diseñar la tarea que realizan las instituciones formadoras. De este modo, la investigación intenta aportar a la comprensión y el mejoramiento de la educación. La práctica de la Educación Física escolar requiere de una combinación de estrategias para potenciar sus posibilidades educativas.

Por ello, la intención en este trabajo va dirigida hacia dos perspectivas en cuanto a la producción de conocimiento. Por un lado, describir un conjunto de dimensiones y fenómenos asociados a los imaginarios y los procesos subjetivos de los y las estudiantes, futuros profesores y profesoras de EF. Pero a la par, se detiene en la necesidad de producir un marco teórico de inteligibilidad para los procesos ligados a este objeto. Construir un referente conceptual útil para la comprensión y la intervención sobre la práctica de la formación en el área. La teoría es requisito y resultado de todo el proceso.

Estos sentidos imponen decisiones metodológicas. Este aspecto del método, que propone un “vaivén” y una imbricación esencial entre la teoría y la empiria, ligado al principio orientador de la práctica reflexiva en la gestión de la formación de profesores y a este trabajo en su totalidad, puede formar

¹³ Citado en Besse 2011, 93

parte de las fortalezas tanto como de los obstáculos metodológicos o de las dificultades esperables en la exposición de lo realizado.

Juan Samaja (2004; 17), advierte que es preciso diferenciar las características lógicas del conocimiento cuando está en formación de cuando está ya formado. El capítulo metodológico debe cumplir la tarea de explicitar el proceso de la formación, pero lo realiza cuando ya se han producido avances en el objeto construido. Objeto, por otro lado, que no nace en el momento de iluminarlo para su dilucidación, sino que, por el contrario, se ha ido produciendo en etapas diversas, al calor de otras investigaciones y de las prácticas de intervención sobre la formación de los profesores y que aquí se pretende profundizar.

El referido autor, presenta la formación del conocimiento, como un proceso epigenético, que avanza de manera escalonada, por saltos de reconfiguración. Por su parte, el conocimiento ya formado, presenta las características de una configuración ya estructurada y opera mediante dos componentes: la teoría o cuerpo de hipótesis “que explicita las implicaciones entre las reglas que permiten desprender y relacionar los hechos entre sí y una base empírica, que tanto ilustra como constata a la teoría”. El conocimiento en formación se mueve desde las experiencias previas a las experiencias novedosas. En este caso, de la experiencia individual y colectiva de décadas en la gestión de la formación de profesores, sumado a los procesos investigativos detallados en la Introducción, hacia los desafíos que presentan las preguntas que inician este proceso de Tesis. Por su parte, el conocimiento ya formado se mueve desde las teorías ya conquistadas, como saber disponible, hacia nuevas pruebas o evidencias a fin de corroboración, explicación, o, más ampliamente, comprensión.

En la perspectiva de Samaja (2004; 19), adoptada aquí, “no hay un punto de partida desde una teoría científica ya elaborada o mágicamente encontrada, pero tampoco hay un comienzo desde una nada en que las sensaciones observantes pueden inaugurar todo saber”.

Se intenta aportar conocimientos particularmente en la constitución de los imaginarios de los estudiantes en relación con la carrera elegida. Ello junto a elementos de la identidad, las representaciones y valoraciones acerca del cuerpo, las prácticas de movimiento, los deportes. También la escuela, la disciplina, la cultura corporal, protagonizan los procesos subjetivadores que comienzan en las experiencias infantiles y juveniles, luego se expresan, con continuidades y rupturas, durante la etapa estudiantil y finalmente, jugarán un puesto importante en el desempeño ocupacional.

Como dice Gastón Mialaret: “En pedagogía no se investiga por curiosidad o por deleite del espíritu. Se investiga porque se tropieza sin cesar con problemas concretos, urgentes, que hacen vacilar las costumbres establecidas por tradición y las opiniones más firmes.”¹⁴

De acuerdo a lo planteado en la Introducción, esta investigación se inscribe en lo que es propio de las instituciones formadoras: incidir en la vida escolar a través de las propuestas que llevan los profesores.

¹⁴ Mialaret G. (1961) Nueva pedagogía científica; tomado de Devalle de Rendo (2009; 56)

Este propósito general se expresa en conjuntos más amplios de acciones, que incluyen la revisión de las propuestas curriculares o el diseño de la formación permanente y se detiene aquí en los procesos subjetivos que ocurren en quienes han elegido la opción de la carrera de profesorado de EF, particularmente en los imaginarios constituidos acerca de la carrera y la profesión. Estos procesos entrelazan las experiencias vividas en etapas anteriores, fundamentalmente en el contexto escolar y deportivo, con los procesos formativos en la institución 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.

Más allá de la descripción con “voluntad comprensiva”, que se despliega a lo largo del trabajo, se pretende aportar elementos en la dirección de 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. No pretende ser un modelo, pero al menos que sea una posibilidad.

1.2. El punto de vista

“Conocer lo educativo a través de la investigación es un proceso que requiere un primer reconocimiento de la complejidad del campo de estudio”, afirma Devalle de Rendo (2009; 57). La complejidad del objeto obliga a multiplicar las perspectivas, asumiendo que la mirada pedagógica, es, desde sí, una mirada compleja y complejizadora (Rozengardt, 2011 c; en Cap. 2).

El paradigma de la complejidad como marco epistemológico, teórico y conceptual es útil para investigaciones de este tipo porque “enfoca el estudio de los fenómenos humanos y sociales con una actitud basada en la producción de conocimientos específicos para las ciencias humanas y sociales mediante una atención especial para con los actores y las significaciones.” (Devalle de Rendo, 2009; 58)

“La complejidad es el desafío, no la respuesta”, señala Edgar Morin (1998; 143) Se debe escapar a la alternativa del pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista, que no ve más que el todo. La simplicidad o complejidad, más que en el objeto, están en la mirada que se posa sobre él. Morin recupera de Pascal: “tengo por imposible conocer las partes en tanto partes sin conocer el todo, pero tengo por no menos imposible la posibilidad de conocer al todo sin conocer singularmente a las partes.” (id. 144) Se encuentra aquí presente un modo de considerar lo realizado en este trabajo.

1.3. Sobre la comprensión

Se plantea en este estudio una pretensión comprensivista, en relación con los procesos subjetivos, en particular, los imaginarios de los estudiantes. Elichiry (2013; 15) considera la comprensión como un proceso activo, como una forma de dialogar. “En ese sentido, comprender lo enunciado por otra persona implica que el interlocutor lo asimile en el contexto de sus propias significaciones anteriores”, formando una especie de réplica. Esta perspectiva emana de los trabajos de Bajtín quien sostiene que

aquel que comprende, participa del diálogo, prosigue con la creación de su interlocutor. De ese modo, se entiende que el centro organizador y formador de la actividad mental no está en el interior del sujeto sino en la interacción.

Relacionando más cercanamente estas ideas con la propuesta metodológica, este trabajo propone la interacción de actores vinculados entre sí en el contexto de la tarea de formación. Se afirma con Rubén Pardo (1997; 93): “El punto de partida tomado por los hermeneutas para defender una posición epistemológica propia de las ciencias sociales es la presencia ineludible en ellas de una experiencia lógicamente anterior a toda posible objetivación: *la pertenencia*. Esta alude al vínculo inexorable entre el que conoce y un entramado u horizonte de significaciones previas, en el que vive y desde el cual da sentido a las cosas.” El conocimiento inherente a las ciencias sociales no es producto de la explicación, sino comprensión. Pues “en el acto de conocer hay una base de vinculación o circularidad entre el que conoce y un horizonte previo de sentido.” Por ello “el conocimiento entendido como comprensión, alude al momento no metodológico y previo a toda objetividad: el de la pertenencia.” Aun criticando la posición explicativista naturalista, por simplificadora, Pardo (1997; 94) recomienda pensar en una visión sintética, en la que se debería comenzar aceptando que “la comprensión envuelve a la explicación, pues el momento de la pertenencia del intérprete a un horizonte previo de significados siempre la precede, la acompaña y la clausura. Pero también debería decirse que la explicación desarrolla analíticamente a la comprensión. Explicar y comprender aludirían a los momentos metodológico y no metodológico de la búsqueda del conocimiento”. Es el desafío aquí asumido.

Un paso necesario lo constituye la sugerencia de P. Bourdieu (2000; 99), la necesidad de “objetivar el sujeto objetivante”. Agrega: “Desde el momento en que observamos el mundo social, introducimos en nuestra percepción un sesgo que obedece al hecho de que, para hablar del mundo social, para estudiarlo a fin de hablar de él, es necesario retirarse de él. Para hacer una ciencia justa del mundo social, es necesario a la vez producir una teoría e introducir en la teoría final una teoría de la diferencia entre teoría y práctica.”

En esta línea, el campo de la formación docente, como todo universo social, es el lugar de una lucha por la verdad. “Una de las cosas que ha sido a menudo olvidada, es que cualquiera que hable sobre el mundo social, debe contar con el hecho de que en el mundo social se habla del mundo social y para tener la última palabra sobre ese mundo.” No se trata sólo de decir la verdad sobre ese mundo, sino también dar aviso que ese mundo es el lugar de una lucha para decir la verdad sobre ese mundo.

Este sociólogo, presenta de este modo un texto para el mundo universitario en el que describe al sujeto universitario, al que llama *homo accademicus*. De forma análoga, a la vez de intentar explicitar aquí el lugar del investigador (ver Introducción), en este documento de tesis, se invita al mundo de la formación de profesores a observarse a sí mismo a la hora de producir un conocimiento válido y útil para mejorar la tarea formativa. Tanto la presentación del Dispositivo formativo desde la perspectiva

oficial como de la de los estudiantes, la valoración esencial de la palabra de estos, propone una distancia en la apreciación del objeto que permite al menos en parte, el logro de esta objetivación.

1.4. Sobre la descripción y la interpretación

En el proceso de clarificación de las estrategias utilizadas, apelando a las ideas de comprensión y de complejidad, es conveniente precisar, desde la ciencia social, el alcance dado a algunas operaciones.

Bernard Lahire (2005; 34) advierte sobre dos polos que pueden ordenar las perspectivas de las ciencias sociales: uno hacia la descripción-narración (etnografía, estudios de casos) y el otro hacia la modelización (como la economía). “Sobre tal eje, la sociología ocupa una posición intermedia”. “El acto descriptivo puede referirse tanto a objetos que se dejan ver inmediatamente como a hechos contruidos, organizados y formalizados por el propio investigador.” En este trabajo, se utilizan fundamentalmente recursos de este segundo tipo, como las encuestas y entrevistas, individuales o grupales. Así la descripción, forma parte de la posibilidad de “conocer el mundo fuera de la percepción directa e inmediata de éste a través de la reconstrucción de la realidad a partir de un conjunto de datos recolectados y luego formalizados.” (Id. 31)

Por otro lado, afirma: “Las interpretaciones (en el sentido de tesis) pueden considerarse científicamente completas: 1) si se apoyan en materiales empíricos; 2) si dan cuenta, con la mayor precisión posible, de los principios teóricos de selección y de los modos de producción de esos materiales; 3) si se encuentran claramente designados los contextos espaciotemporalmente situados de la medida (de la observación) y 4) si se hallan explicitados los modos de fabricación de los resultados a partir de los materiales producidos”... “El trabajo interpretativo no interviene después de la batalla empírica, sino antes, durante y después de la producción de los datos, que justamente nunca son dados, sino que están contruidos como tales por una serie de actos interpretativos.” (Id. 42)

“Cuando el sociólogo hace bien su trabajo, la significación de los acontecimientos, las prácticas o las representaciones que propone es siempre un plus, un agregado respecto de lo que se dice o se interpreta comúnmente en el mundo social. Por eso, interpretar es siempre sobreinterpretar respecto de las interpretaciones (prácticas o reflexivas) habituales: decidir hilar la metáfora lo más lejos posible... volver ajeno a nuestros ojos y a los ojos de los sujetos investigados un mundo habitual a veces tan obvio que realmente ya no lo vemos.” (Id. 45)

El lugar de los imaginarios respecto de la carrera y la profesión del profesor de EF, es ese mundo habitual que requiere ser visto, reconocido, descripto, interpretado. Llevar las metáforas y los constructos conceptuales lo más lejos posible... Es la intención.

1.5. Descripción de la tarea (“el método”)

Se sigue lo expresado por Devalle de Rendo (2009; 60) que ha investigado aspectos de la formación docente en Buenos Aires, quien explica: “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.” Estos sentidos se captan por aproximaciones sucesivas, por confrontaciones,

reiteraciones, por recurrencias y analogías. Se distinguen temporalmente, en cada parte del proceso, dos fases: la recogida de los datos y su tratamiento. En algunos casos, como las encuestas a ingresantes, estas fases se han dado en momentos separados y en otros, en continuidad. El tratamiento, a su vez, adquiere formatos diferentes, desde técnicas estadísticas, hasta la presentación textual de las ideas y las palabras de los protagonistas, para luego presentar su interpretación.

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; 61)

Papel central en este procedimiento lo ocupa la categorización de los testimonios recogidos. “Una categoría es una palabra o expresión que designa, en un nivel relativamente alto de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos.” (Id. 62)

Si bien se utilizan técnicas cuantitativas en el procesamiento de datos, (fundamentalmente en el contenido presentado en el Cap. 4) la mayor parte de los datos y la metodología general es de corte cualitativa, de orientación interpretativa, poniendo el acento en la producción de datos subjetivos a través de la palabra de los sujetos, en este caso, los estudiantes del profesorado de EF, en el ISEF de La Pampa.

Como sostiene De Souza Minayo (2013; 35): “Es necesario señalar que el objeto de las ciencias sociales es esencialmente cualitativo. La realidad social es el propio dinamismo de la vida individual y colectiva con toda la riqueza de significados que transborda de ella... Por lo tanto, trabajar dentro de los marcos de las ciencias sociales significa enfrentar el desafío de manejar o crear (o hacer ambas cosas al mismo tiempo) teorías e instrumentos capaces de promover la aproximación a la suntuosidad y a la diversidad que es la vida de los seres humanos en sociedad aunque de forma incompleta, imperfecta e insatisfactoria.” Y agrega: “Como señala Kant, la cantidad es, en sí misma, una cualidad del objeto, así como la cualidad es uno de los elementos de la cantidad.”

El análisis cualitativo se realiza por teorización, en las conclusiones parciales durante la escritura de los capítulos y luego en la conclusión final. Afirman Goetz y LeCompte (1988; 174): “La teorización es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o confirmar las explicaciones del cómo y por qué de los fenómenos. En el nivel de la vida ordinaria, la teorización es un comportamiento inquisitivo (un proceso de recogida de información, abstracción, comparación, aplicación de experiencias pasadas, solución de problemas y configuración de ideas) una serie de procesos cognitivos normales en el ser humano. No obstante, cuando es formalizado y sistematizado se convierte en investigación, empírica o especulativa. El análisis de los datos depende de la teorización. Con frecuencia resulta difícil a los investigadores describir sus propios procesos de teorización. En todo

caso, las tareas formales que los constituyen son: percepción; comparación, contrastación, agregación y ordenación; establecimiento de vínculos y relaciones; y especulación.”

1.6. Apelación a las ciencias sociales

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 la perspectiva unificadora.

Como afirma Edgar Morín (1998; 21, 60): “El término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas.” Pero la ciencia parece haber recibido el mandato de simplificar para explicar los fenómenos, lo cual “produce más ceguera que elucidación”. Afirma luego, “La complejidad es una palabra problema y no una palabra solución.” En ese sentido, se propone apelar a la multiplicidad de miradas para generar un conocimiento comprensivo. Pero no únicamente en la cantidad de miradas o de unidades que se consideran¹⁵, “comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar.”

Una pregunta que anuda cuestiones epistemológicas y metodológicas, invita a problematizar los modos de producción de conocimientos en el campo de la EF. ¿Existe una perspectiva específica, propia para este campo? Provisoriamente, aquí sólo se presenta un ejemplo de investigación que propone, por sí, un camino, sin pretensiones de respuesta universal.

La perspectiva sociológica está presentada en las palabras de B. Lahire. Por su parte, sostiene Elsie Rockwell (2010) que **la etnografía, como método desarrollado por la antropología,¹⁶ contempla la descripción, análisis e interpretación de la vida cotidiana mediante un proceso de trabajo que se propone “documentar lo no documentado de la realidad social” y a su vez permite la incorporación del conocimiento local de los actores sobre sus producciones y relaciones. La vida cotidiana no constituye una dimensión por fuera de la historia, sino que es el centro del acaecer histórico: es la verdadera esencia de la sustancia social. “Esto quiere decir que al analizar los procesos a escala de la vida cotidiana adquiere relevancia el sujeto social, sus saberes y sus prácticas. Esta cotidianidad es entendida, no como algo dado, sino como un problema a construir, carga las huellas de la historia y con ellas, su heterogeneidad y conflictividad” (Sinisi, 2013; 59). Esta última autora toma la idea de E. P. Thompson, que “los sujetos se configuran alrededor de experiencias sociales e históricas que conforman tramas sociales más amplias que es necesario documentar” (Id. 62).**

En esa línea, es posible extrapolar lo afirmado por el historiador inglés cuando afirma: “Las clases acaecen al *vivir* los hombres y las mujeres sus relaciones de producción y al *experimentar* sus

¹⁵ “¿Qué es la complejidad? A primera vista es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades.” (Morin, 1998; 59)

¹⁶ Pero, como se aprecia en los textos de Lahire, Bourdieu y otros, se incorpora como método a la sociología

situaciones determinantes, dentro del conjunto de relaciones sociales, con una cultura y unas expectativas heredadas y al modelar estas experiencias en formas culturales” (Thompson, 1984; 38). La identidad deportiva de los jóvenes estudiantes se rastrea en la producción de documentación que reconstruye las experiencias modeladas en las formas de la cultura deportiva.

Considerando los modos de producción de este trabajo, se puede recurrir a Rosana Guber (2011; 18, citando a Jacobson), para afirmar que en este tipo de descripción/interpretación, adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa descripción "no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador." Pero a diferencia de otros informes, esa conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos. Una etnografía presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la "realidad de la acción humana".

En cuanto a las estrategias, como un método abierto de investigación en terreno, caben las encuestas, las técnicas no directivas -fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas— y la residencia prolongada con los sujetos de estudio, la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como *trabajo de campo* y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción.

Los fundamentos y características de esta flexibilidad o "apertura" radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianeidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. “Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al reconocimiento” (Guber, 2011; 20)

En relación con los aportes teóricos y metodológicos de la perspectiva psicosocial, vale traer a Ana P. de Quiroga (1993; 7 y ss.), quien identifica a la Psicología social como *crítica de la vida cotidiana*, como análisis de los sujetos en las condiciones concretas de existencia. Siguiendo a E. Pichon Riviere, sostiene que “el punto de partida de toda ciencia social y de toda reflexión psicológica no puede ser otro que los hombres concretos.” En la convicción de la unidad indisoluble con el contexto o medio, “los hombres producen y reproducen su vida en una doble relación: con la naturaleza y con los otros hombres.” Por ello, no hay procesos y contenidos psíquicos que no estén determinados desde las condiciones concretas de existencia. “Son las experiencias concretas, la acción, la práctica, las que determinan la subjetividad y no viceversa.”

El estudio de las formas concretas que establecen las organizaciones e instituciones que dan marco a las experiencias configuradoras, es un elemento central para comprender el imaginario de los estudiantes. El esfuerzo de identificar y describir la forma escolar, la forma deportiva, los dispositivos

pedagógicos que atraviesan los futuros estudiantes, es una condición de inteligibilidad para *descubrir* al sujeto de la formación.

En este estudio, la Psicología Social es una herramienta para comprender elementos de los vínculos y los efectos de las interacciones sobre la constitución subjetiva de los estudiantes. Se precisa desnaturalizar las representaciones, desmitificar lo oculto, establecer los vínculos de lo individual con las condiciones concretas de su producción y reproducción.

“¿Cómo desplazar los supuestos que velan esa cotidianidad? En principio, problematizando lo cotidiano, estableciendo una distancia reflexiva, “una mediación teórica que permita preguntarse cuánto hay de verdadero o de mítico en el mensaje que da cuenta de lo cotidiano y que señala a lo cotidiano como lo natural o autoevidente, a la vez banal e incuestionable” (Quiroga, 1993; 17). “Para poder conocer lo cotidiano y lo que es su esencia es preciso que se rompa el mecanismo de acción irreflexiva, que alguien se extrañe de su cotidianidad -se extrañe no como un perderse sino como un volverse ajeno... Debe darse una crisis de la fusión con la cotidianidad.”

Los instrumentos interactivos que se utilizan en este estudio (entrevistas individuales y grupales) y algunos documentos que fueron producidos en procesos de enseñanza con otros docentes, con intención reflexiva (como el Trabajo Final), avanzan en esa estrategia y como tales son presentados para la construcción de los datos.

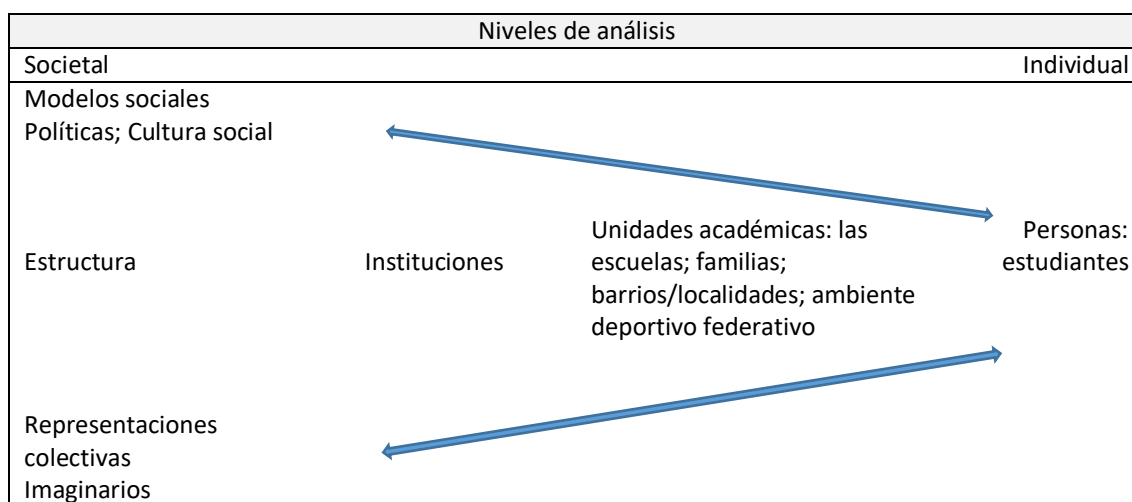
1.7. Sistema de matrices de datos

Juan Besse (2011; 93 y ss.) propone discernir entre los niveles epistemológico, metodológico y tecnológico en el proceso investigativo. Con ello, se explicita una “analítica de la investigación, sin la cual la metodología corre el riesgo de ser capturada o reducida por los otros niveles.” La tecnología nos da razón de cómo se hace, pero antes hay que plantear los problemas de por qué se hace así (nivel metodológico) y para qué o para quién se hace (nivel epistemológico). “Bourdieu señala tres operaciones necesarias para el dominio científico de los hechos sociales: una conquista contra la ilusión del saber inmediato (epistemológica), una construcción teórica (metodológica) y una comprobación empírica (tecnológica). Bourdieu se inspira en Bachelard, para quien el hecho científico se conquista, construye y comprueba.” A partir de allí, destaca que “lo que define la entidad de una práctica de investigación es el anudamiento necesario entre la teoría, el método y la técnica.” El proceso de investigación que conduce a la construcción del objeto es, por ello, un proceso tridimensional, a la vez epistemológico, metodológico y tecnológico. “Respecto de un proceso de investigación no cabe preguntar si es teórico o empírico, no cabe tampoco escindir la teoría del método o este último de la técnica.”

Se retoman las preguntas de la investigación: 1-¿cómo han influido el universo deportivo y sus impactos biográficos en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF?; 2-¿cómo ha influido la experiencia escolar de la EF en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado

de EF? y 3-¿qué cambios y permanencias se configuran en los trayectos de formación con relación a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión? Se requiere investigación de corte cualitativa en el marco de producir una adecuada comprensión de estos procesos y la interpretación de sus consecuencias para la formación de profesores y profesoras. Para ello, contextualizar en una institución, en un abordaje que contemple abundante material empírico. Se ha elegido el ISEF de General Pico, por contar con esas posibilidades, considerando que el objeto de estudio no se focaliza en la institución sino en los estudiantes que la transitan. Se considera el período histórico comenzado con la *definición institucional* producida a partir de la reforma al Plan de Estudios en el año 2000, por establecerse allí las características propias del proyecto formativo.

Para el anudamiento propuesto entre teoría, método y técnica, se propone una visualización de los niveles de análisis en la investigación social educativa como propone Sautú (2010) y la estructura lógica que sostiene el método y las técnicas a utilizar, en la perspectiva de Juan Samaja (1984).



En esta investigación, el objeto (y los objetivos) se recortan en el nivel de análisis individual, correspondiente a la derecha del gráfico. El foco de la indagación lo constituyen los estudiantes. Hay una relación estrecha con el nivel de análisis inmediato superior, que corresponde a los ámbitos en que los estudiantes han transitado en su recorrido previo y a la institución en la que se ubica el estudio: el ISEF de General Pico, La Pampa. El gráfico da cuenta de la imbricación entre los diferentes niveles de análisis y las estrechas relaciones en las categorías y los enfoques teóricos requeridos (ver Cap. 2). En función de la definición de los objetivos, se propone la visualización de la estructura lógico-metodológica de la investigación. Este modo de organizar los elementos estructurantes del proceso investigativo avanza teniendo en cuenta las consideraciones de Besse y los lineamientos teórico metodológicos propuestos por Juan Samaja (1984).

Para ello, se explicita un sistema de matrices teórico-conceptuales. Cada matriz de datos (como estructura misma de los datos), se explicita en tres componentes: las Unidades de Análisis Teórico conceptuales a estudiar, las dimensiones (variable/indicador) seleccionadas y las fuentes o las técnicas a utilizar. A su vez, estas matrices están jerarquizadas en niveles de análisis que se incluyen. En la

perspectiva dialéctica, sostenida por Samaja, los niveles “superiores” incluyen a los inferiores, en una relación de regulación a la vez que los inferiores le dan cuerpo y sustento a aquellos. En todos los casos, la tarea investigativa se centra en el Nivel de anclaje, identificando las unidades de análisis “unitarias”. Cada objetivo general, junto a los específicos correspondientes, implica el diseño de un sistema de matrices. En el desarrollo, muchas de sus operaciones se van integrando, en el procedimiento o en los hallazgos.

Primer objetivo

1. Reconocer los imaginarios acerca de la carrera y la profesión, conformados por quienes eligen estudiar el profesorado de EF (en el ISEF de La Pampa), en el marco de sus procesos subjetivadores.

1.1. Establecer las principales dimensiones de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión de los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa

<i>Unidades de análisis TC</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Fuentes/técnicas</i>
UA Supraunitaria o Supraordinada. A- La escuela y la EF B- La institución deportiva en los diferentes ámbitos	Características institucionales Prácticas educativas escolares Eventos deportivos	Antecedentes pedagógicos Antecedentes de investigación Aportes ciencias sociales
UA Nivel de anclaje o Unitaria. Los protagonistas del estudio, en sus referencias biográficas: Estudiantes ingresantes del ISEF pampeano	Motivos de elección de la carrera Expectativas sobre la formación, sobre la profesión o el trabajo Perfil experiencial ligado a la EF y el deporte Percepción acerca de los conocimientos ligados a la EF y al profesor Ideas relacionadas con la carrera, la profesión, la cultura de movimientos, el rol docente, la tarea de enseñanza, el deporte, la misión del profesor	Aplicación de encuestas a 555 estudiantes ingresantes a lo largo de tres décadas.
UA Subunitaria o Infraordinada. Las encuestas en contexto, en su perspectiva temporal	Indicadores construidos en la revisión de las experiencias y las representaciones	Análisis de encuestas y entrevistas

Segundo objetivo:

2. Distinguir los procesos que dan origen a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión en los y las estudiantes del profesorado de EF (en el ISEF de La Pampa)

2.1. Identificar los impactos biográficos del universo deportivo y las prácticas deportivas en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa

2.2. Identificar los impactos biográficos de la experiencia en la EF escolar en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa

Unidades de análisis TC	Dimensiones		Fuentes/técnicas				
UA N Supraunitaria o Supraordinada: A- Escuelas pampeanas B- Componentes del mundo deportivo	Las instituciones, cultura institucional Lugar asignado/ocupado por la EF, el cuerpo, la autoridad, la tarea del educador, el poder La forma deportiva La forma escolar Cultura profesional docente		Antecedentes de investigación Encuestas y entrevistas				
UA Nivel de anclaje o Unitaria. Se propone un subsistema de matrices co-ordinadas: A- Experiencias deportivas de los estudiantes B- Experiencias escolares de la EF de los estudiantes	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">2.1</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">2.2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;"> Referencias a las relaciones con la cultura deportiva, las representaciones de género, en el registro y la valoración de la experiencia deportiva. Modos de la relación con los otros, el lugar del cuerpo y la competencia. Ideales del deporte Ideales personales frente al deporte Diversidad de experiencias deportivas Aspectos de la identidad deportiva Modos de estar – de ser – de ver en el deporte El sí mismo y el otro en la relación y la práctica deportiva </td> <td style="vertical-align: top;"> Valor de la escuela Lugar simbólico de la EF Apreciación de los contenidos Significados de la enseñanza; los formatos didácticos Práctica y teoría en EF. El valor y el lugar del conocimiento. Lugar de la competencia Visión de los campos de desempeño del profesor. Características distintivas en cada etapa escolar Orden sexual percibido Experiencias en relación con las relaciones de género Procesos personales en las relaciones de género. Participación, inclusión en la EF Eventos escolares Diferencias y relaciones entre EF y deporte Visión y posicionamientos frente al abandono Tipos de profesores en las escuelas Tipos de EF apreciadas según función social y modelos de cuerpo. Cambios personales percibidos. Lugar del sí y del otro </td> </tr> </tbody> </table>		2.1	2.2	Referencias a las relaciones con la cultura deportiva, las representaciones de género, en el registro y la valoración de la experiencia deportiva. Modos de la relación con los otros, el lugar del cuerpo y la competencia. Ideales del deporte Ideales personales frente al deporte Diversidad de experiencias deportivas Aspectos de la identidad deportiva Modos de estar – de ser – de ver en el deporte El sí mismo y el otro en la relación y la práctica deportiva	Valor de la escuela Lugar simbólico de la EF Apreciación de los contenidos Significados de la enseñanza; los formatos didácticos Práctica y teoría en EF. El valor y el lugar del conocimiento. Lugar de la competencia Visión de los campos de desempeño del profesor. Características distintivas en cada etapa escolar Orden sexual percibido Experiencias en relación con las relaciones de género Procesos personales en las relaciones de género. Participación, inclusión en la EF Eventos escolares Diferencias y relaciones entre EF y deporte Visión y posicionamientos frente al abandono Tipos de profesores en las escuelas Tipos de EF apreciadas según función social y modelos de cuerpo. Cambios personales percibidos. Lugar del sí y del otro	Escritos de los estudiantes ingresantes y cursantes en el primer año, de 2017 y 2018. Diez entrevistas de estudiantes de tercer año a compañeros de 2º, tercero y cuarto (2017). Cuestionario formulado a los estudiantes que comienzan su cuarto año en Proyecto de Extensión. Corresponde a los años 2007/08; 2009; 2010; 2011/12; 2013; 2017. Textos de egresados, en reunión evaluativa y en entrevistas individuales Entrevista grupal a estudiantes por finalizar Entrevista grupal a egresados recientes con biografías atípicas. Escrituras en el Trabajo Final de cinco egresados recientes.
2.1	2.2						
Referencias a las relaciones con la cultura deportiva, las representaciones de género, en el registro y la valoración de la experiencia deportiva. Modos de la relación con los otros, el lugar del cuerpo y la competencia. Ideales del deporte Ideales personales frente al deporte Diversidad de experiencias deportivas Aspectos de la identidad deportiva Modos de estar – de ser – de ver en el deporte El sí mismo y el otro en la relación y la práctica deportiva	Valor de la escuela Lugar simbólico de la EF Apreciación de los contenidos Significados de la enseñanza; los formatos didácticos Práctica y teoría en EF. El valor y el lugar del conocimiento. Lugar de la competencia Visión de los campos de desempeño del profesor. Características distintivas en cada etapa escolar Orden sexual percibido Experiencias en relación con las relaciones de género Procesos personales en las relaciones de género. Participación, inclusión en la EF Eventos escolares Diferencias y relaciones entre EF y deporte Visión y posicionamientos frente al abandono Tipos de profesores en las escuelas Tipos de EF apreciadas según función social y modelos de cuerpo. Cambios personales percibidos. Lugar del sí y del otro						
UA Subunitaria o Infraordinada A- Aspectos de los dispositivos deportivos vividos B- Aspectos de los dispositivos escolares vividos	Acontecimientos Clases Programas Experiencias significativas curriculares y extracurriculares		Análisis de entrevistas Cruce de valores				

Tercer objetivo

3. Caracterizar los aspectos principales de los cambios y permanencias que se configuran durante la formación, en los y las estudiantes del profesorado de EF (en el ISEF de La Pampa), en relación con sus imaginarios acerca de la carrera y la profesión

3.1. Establecer relaciones significativas entre las diferentes experiencias durante la formación en el profesorado y los efectos sobre los imaginarios de los y las estudiantes

3.2. Develar cambios y permanencias en los imaginarios de los y las estudiantes de profesorado de EF en el ISEF de La Pampa

<i>Unidades de análisis TC</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Fuentes/técnicas</i>
<p>UA Supraunitaria o Supraordinada</p> <p>El ISEF y su dispositivo formativo en sus diferentes momentos: Década del 90 Los 2000 La actualidad</p>	<p>Antecedentes de la formación de profesores Carácter de la definición institucional Plan de estudios: asignaturas, programas, recorridos, organizadores curriculares. Propuestas de escritura Zonas críticas de la formación – Momentos y pasajes Zonas y contenidos esperados de la experiencias</p>	<p>Entrevistas y documentos institucionales</p>
<p>UA Nivel de anclaje o Unitaria. Se propone un subsistema de matrices co-ordinadas:</p> <p>Estudiantes del ISEF A- Al cursar y finalizar el primer año B- Durante la carrera C- Al finalizar la carrera</p>	<p>Sobre la EF conocida y lo que se encontraron en el ISEF El cambio, los cambios, los impactos Grados de satisfacción frente a lo nuevo Apreciación del deporte y la escuela Apreciación de los contenidos de la EF Del interés por el deporte, los valores asociados y la tarea de enseñanza Percepciones sobre la carrera y la profesión Sobre el sujeto (el yo), el recorrido y lo vivido Continuidades y rupturas en la experiencia. Tránsito por los roles Momentos y problemas vividos La competencia como problema La lectura, el estudio y el aprender Percepción de la propuesta formativa Posiciones ante las problemáticas de género Efectos de la lectura y la escritura El cuerpo, las experiencias corporales Significados de la enseñanza; los formatos didácticos. El valor y el lugar del conocimiento. Ideas acerca de los campos de desempeño del profesor. Tipos de discursos elaborados. Posicionamiento frente a los discursos institucionales. Comparaciones con otras experiencias formativas; lo que se esperaba y lo que se encontró. Replanteos del futuro laboral. Registros de lo vivido y los cambios personales Identificaciones, las figuras del profesor</p>	<p>Escritos de los estudiantes ingresantes y cursantes en el primer año, de 2017 y 2018. Diez entrevistas de estudiantes de tercer año a compañeros de 2º, tercero y cuarto (2017). Cuestionario formulado a los estudiantes que comienzan su cuarto año en Proyecto de Extensión. Corresponde a los años 2007/08; 2009; 2010; 2011/12; 2013; 2017. Textos de egresados, en reunión evaluativa y en entrevistas individuales Entrevista grupal a estudiantes por finalizar Entrevista grupal a egresados Dos entrevistas a egresadas recientes con biografías atípicas. Escrituras en el Trabajo Final de cinco egresados recientes.</p>
<p>UA Subunitaria o Infraordinada: Experiencias formativas</p>	<p>Los efectos sobre los estudiantes, lo que muestran, lo que ocultan, lo que niegan (dimensionamiento abierto)</p>	<p>Análisis de textos y entrevistas; (sus discursos, sus palabras)</p>

2. Problemas y decisiones metodológicas en los Capítulos/momentos de la Tesis.

El método de trabajo impone una fuerte presencia de conceptos en el marco inicial, y luego un camino de teorización y reordenamiento teórico a la luz de los avances en el terreno.

2.1. Del Capítulo 4: Los estudiantes en situación de ingreso

Este Capítulo presenta la constitución de los imaginarios de los estudiantes que han ingresado al ISEF. Se recurre para ello, a instrumentos que despejan, hasta donde es posible, la visión hacia el momento de ingresar. Ello por dos vías. Una es la transcripción y el procesamiento de la palabra que los ingresantes expresan en una encuesta el día mismo en que comienzan su actividad académica. La otra, a través de textos de revisión en los que estudiantes avanzados refieren a su imaginario al ingresar o a las experiencias previas a comenzar la carrera.

El camino de producción es recorrido en orden inductivo, desde la palabra de los estudiantes a la conceptualización a través de un trabajo interpretativo. En primer lugar, se recoge y procesa en términos cuantitativos y luego cualitativos, la información correspondiente a los estudiantes en situación de ingresantes al profesorado de Educación Física en el ISEF de General Pico. A continuación, se toma la palabra de los estudiantes avanzados en la carrera.

En la Primera parte se presentan los instrumentos utilizados, sus resultados, comentarios y discusión teórica y luego algunas conclusiones provisionarias. Si bien los instrumentos utilizados no han sido idénticos, mantienen continuidad, dado que el contenido es similar y los sujetos son equivalentes: ingresantes a punto de comenzar la cursada o las instancias del ingreso. Cambia algo la formulación de las preguntas y la formalización del instrumento.

En primer lugar se trabaja analíticamente, suspendiendo hasta donde es posible, la interpretación teórica, pero sin renunciar a la búsqueda de las ideas principales que anidan en los datos analizados. Se van incorporando categorías analíticas para avanzar luego en procesos sucesivos de teorización, lo que participa en las relaciones con los otros datos obtenidos y con las ideas generales presentes en el Proyecto.

El procesamiento cuantitativo va seguido muy de cerca de la lectura interpretativa, vinculando lo hallado con los contextos (institucionales, de época), para aumentar el sentido configurador de los imaginarios. Se encuentran similitudes entre los grupos, continuidad en los valores encontrados y se aprecian también algunas diferencias y matices. Se establecen períodos y se resumen los datos en función de estos.

La Segunda parte del Capítulo, da lugar a un primer proceso de teorización, por el que se recuperan, vía inductiva, las categorías presentes en el Marco teórico (Cap. 2) para intentar comprender lo expresado por los ingresantes y algunas otras nuevas.

La Tercera parte presenta las voces de los estudiantes avanzados, con otra palabra, integrada a textos producidos en ambiente de enseñanza. La teoría requerida se complejiza. Al igual que el

procedimiento, casi sin referencias numéricas, sino destacando la expresividad de lo dicho. Se presentan varias lecturas de cada texto, retomando aspectos o énfasis diferentes. Se ponen en tensión aspectos relevantes de las experiencias escolares y deportivas infantiles y juveniles. Se logra, de ese modo, transparentar en gran medida la configuración de los imaginarios en torno a la carrera y la profesión elegidos. Se revela tanto el contenido como los significados de esas experiencias.

Algunas preguntas son las mismas que se le han formulado al momento del ingreso (Primera parte), pero en esta ocasión se abren a una escritura más rica y revelan ya otro momento biográfico. Ha cambiado la relación del estudiante con sus experiencias anteriores. Se da lugar a la posibilidad de delinear tipologías o clases de profesores, propuestas, sentidos, etc. Son posibilidades para profundizar. La Cuarta y la Quinta parte constituyen un avance en las conclusiones, intentan un anudamiento de lo descubierto con el marco teórico inicial y un replanteo de la teoría.

2.2. Del Capítulo 5; La identificación del dispositivo

Se trata de un capítulo de carácter informativo, destinado a la explicitación del recorrido de los estudiantes. Para ello, se muestran, en primer lugar, un conjunto de antecedentes que dan marco a la propuesta institucional. Antecedentes de la EF en la escuela y en la formación de profesores. Luego, las características de lo que se entiende por formación y los antecedentes inmediatos en las propuestas del ISEF. De allí, se explicita el carácter y el recorrido previsto para los estudiantes desde la definición del proyecto curricular propio, en el año 2000.

La perspectiva histórica se sostiene sobre los avances académicos recientes, en lineamientos de tipo genealógico.

Diversos documentos son presentados luego para mostrar las propuestas curriculares. El Plan de estudios de 1980, vigente hasta el año 2000, con sus fundamentos. Y finalmente, los planes que fueron formulados con la participación del equipo de profesores del ISEF.

2.3. Del Capítulo 6- Las trayectorias de los estudiantes

En la búsqueda de las transformaciones posibles en los imaginarios durante la formación, se requiere de la descripción de lo que le ocurre a los estudiantes. La trayectoria, el recorrido, adquieren un alto valor. Para comprenderlos se requiere de un acercamiento de, al menos, dos vías. Una tiene que ver con la descripción de lo que se le ofrece al estudiante y la otra los modos en que estos logran transitarlos.

La primera vía (considerada en el Capítulo 5), describe los aspectos formales e informales de la oferta curricular institucional. Y ello en varios planos. El curriculum entendido como documento pero también como tránsito. El documento como articulador, organizador de la lógica de secuenciación de los conocimientos ofrecidos. Pero más allá de este, la gestión curricular, como tarea de los equipos docentes y del gobierno institucional, puede tomar el camino de valorar el tránsito como experiencia formativa, dándole lugar a los procesos subjetivos y los saberes que se constituyen, que se transforman. Puede no asumirlo, considerando sólo los aspectos administrativos que hacen al

recorrido formal establecido en el Plan de estudios (currículum formal). Dos estilos institucionales diferentes en los modos de delinear la formación, que se verifican en una práctica también diferente. Es necesario producir más investigación, comparando lo que ocurre en modelos institucionales diferentes. Aun así, la literatura pedagógica anticipa que los efectos no deberían ser los mismos cuando se comprende y dirige la formación como estructura burocrática de instancias de aprobación o, por el contrario, cuando se comprende la actividad de formación en el contexto de experiencias formativas y el lugar de la organización como una instancia de acompañamiento para la “autoformación” (Ferry, 1996). La consecuencia buscada es la potencia de producir rupturas con la experiencia previa, de introducir componentes de crisis en las biografías y un replanteo de las tradiciones que han impuesto formatos rígidos en la identidad profesional o en los imaginarios de los estudiantes.

Esto se pone en juego en un dispositivo complejo, establecido a partir de lo escrito y lo vivido, y también en las posibilidades de comprensión y de análisis de los protagonistas sobre lo que se les propone. Todo ello, constituye el dispositivo ofrecido a los estudiantes. Para comprender esta complejidad, se hace necesario “pasar revista” no sólo a la oferta, sino a la trayectoria tal como es vivida por los estudiantes. La vida real en la organización, pone a funcionar el dispositivo y lo tensiona, le establece límites. La palabra de los estudiantes es la herramienta que permite reconocer los alcances en las pretensiones que sostienen el dispositivo. Lo interpela, lo pone en evidencia. El desafío interpretativo impone un uso riguroso de la palabra como herramienta. Lo conceptual y la técnica de construcción e interpretación de los datos, van juntos.

En función de estos fundamentos, se hace necesario considerar los modos en que los estudiantes transitan las tradiciones, lo normativo, el Plan de estudios. Algunas unidades curriculares se destacan por las dificultades que generan, en asociación con los impactos sobre los imaginarios previos y sobre los aspectos resistentes de la identidad.

También lo que transcurre en tanto experiencias en las diferentes áreas en que estas pueden ser consideradas: las que tienen que ver con el estudio y las relaciones con el conocimiento, las que constituyen el bagaje de experiencias corporales con/en el movimiento, las que configuran la construcción del lugar del yo y el otro en la tarea y en la vida. Tal vez esto sea lo medular para entender la trayectoria en la formación de un docente. Los efectos sobre los estudiantes, considerados en lo que ellos dicen (sus discursos, sus palabras), lo que muestran, lo que ocultan, lo que niegan. Particular relevancia adquieren los textos que van escribiendo, que reflejan momentos claves de autopercepción, revisión, reflexión, lo que se tensiona en los que pueden ser considerados como momentos críticos. Algunos de estos podrían ser los momentos en que los estudiantes se encuentran con otros estudiantes de la misma carrera o de otras, cuando salen al campo de las prácticas pedagógicas, cuando trabajan en locaciones específicas relacionadas a la carrera (gimnasios, escuelas, colonias de vacaciones), sobre todo en el encuentro con otros que tienen diferente experiencia. O rastreando en

aquellos que han vivido una experiencia formativa distinta, en otras instituciones. Ya sean otras carreras o la misma en otros institutos formadores.

Las “áreas de sorpresa”, que todos manifiestan. Frente a las expectativas iniciales, se presentan zonas de la formación, especialmente sorprendentes para los estudiantes, desde el momento mismo de comenzar la actividad institucional. Se requiere interpretar la sorpresa y la dificultad en el marco de los conceptos presentados en el Capítulo 2.

Con respecto a la presentación de la información (datos), en algún lugar será indirecta, cuando se procesan datos cuantitativos, se refiere a “lo que ellos dicen”; pero luego tiene que ser directa, su propia palabra, nada es más gráfico y contundente, nada refleja lo pensado y sentido mejor que la palabra propia. Aunque parezca redundante, es una polifonía necesaria para dimensionar lo que se va encontrando.

2.4. Del Capítulo 7: La Conclusión

En este trabajo se presenta lo que para Rockwell es un problema central de la investigación etnográfica, ¿qué hacer con el enorme acervo de notas, registros, transcripciones y materiales que resultan del trabajo de campo? “De hecho se tiende a pensar en la etnografía solo como el trabajo de campo, olvidando que se define centralmente por la producción de un determinado tipo de texto, una descripción etnográfica, producto de un proceso analítico (...) Los registros de campo sólo son útiles en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un análisis cualitativo y a la vez exhaustivo” (Rockwell, 2009; 64).

El trabajo de análisis etnográfico “debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales, no previstas antes del estudio”. De ese modo, “la etnografía nos transforma la mirada. Nunca se emerge de la experiencia etnográfica pensando sobre el tema lo mismo que al inicio”. La etnografía puede prescindir de un modelo teórico acabado que funcione como marco al inicio del estudio. Dado el estrecho vínculo entre observación y análisis, las categorías teóricas de diferentes niveles se precisan o incluso se construyen en el proceso. “Se relacionan continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes. Considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia... cuando la descripción final es más rica y más coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos” (Rockwell, 2009; 65 y ss.).

Considerando el aporte de la perspectiva etnográfica, un texto final en este caso, debería representar la cultura del estudiante de EF en el ISEF pampeano, particularizando en sus imaginarios, algunos rasgos identitarios y las transformaciones durante la carrera. Se recoge lo que para Guber (2011; 18) podría ser “la tercera acepción del término etnografía”, la descripción textual del comportamiento en una cultura particular, resultante del trabajo de campo. “En esta presentación generalmente monográfica y por escrito, el antropólogo intenta representar, interpretar o traducir una cultura o

determinados aspectos de una cultura para lectores que no están familiarizados con ella. Lo que se juega en el texto es la relación entre teoría y campo, mediada por los datos etnográficos. Así, lo que da trascendencia a la obra etnográfica es "la presencia de interlocución teórica que se inspira en los datos etnográficos. Sin el impacto existencial y psíquico de la investigación de campo, parece que el material etnográfico, aunque esté presente, se hubiera vuelto frío, distante y mudo."

Se hace inevitable la presentación de gran cantidad de texto con escasa teorización en el capítulo 5 y en el 6, realizando luego una teorización detallada, incorporando nuevos conceptos, más allá de los planteados en el capítulo teórico (Cap. 2). Ello debido a la abundante carga empírica del trabajo y a la densidad conceptual requerida para dar cuenta de la complejidad del tema. Esto se impone desde la necesidad de generar comprensión y dar pie a la posibilidad de lecturas variadas para extraer diferentes perspectivas útiles para recontextualizar las conclusiones en otros marcos. El futuro lector es desafiado a realizar las transposiciones que pueden resultarle de utilidad para pensar estos fenómenos en otras localizaciones.

El investigador se interroga: ¿cuáles conceptos, cuáles lecturas de los diferentes autores, debieran corresponder al capítulo "Conceptos", cuáles se integran a los textos en el desarrollo de la interpretación/comprensión o en las conclusiones, a modo de parrilla comprensiva? Los conceptos alternativamente permiten "ver" los objetos o dan inteligibilidad a los objetos que pueden ser apreciados ¿Cuáles ideas han surgido a priori o durante el proceso mismo?

El cierre del trabajo, su Capítulo (7) de Conclusiones, es, necesariamente, un texto que intenta reelaborar el objeto en un nivel superior de conocimiento, que se integrará en el proceso general de comprensión de las problemáticas asociadas a la formación de profesores, en particular de EF en La Pampa, pero que puede aportar lecturas útiles para pensar en la formación y en las tareas de las instituciones formadoras en una perspectiva más amplia.

Marc Augé (2012; 144), quien se identifica como etnólogo, manifiesta la importancia de la escritura en el proceso de producción de saber. "En síntesis, pasar de la perspectiva etnológica, que se basa en una experiencia particular, a la perspectiva antropológica, que trasciende la suma de todas las experiencias locales. Para que el resultado no sea una simple fórmula abstracta, es preciso que, o bien el ejemplo singular de una sociedad particular sea analizada con la intensidad de una mirada y una voz, con la 'genialidad' de un etnólogo que sepa expresar las problemáticas generales y la dimensión humana, o bien que la teoría general elaborada sobre un fenómeno general de manifestaciones múltiples sea reflejada en textos capaces de dar cuenta de las dificultades de la teoría y su adecuación con los hechos observados. Desde este punto de vista, la pregunta por la escritura es fundamental."

CAPÍTULO 4 - El estudiante al ingresar al ISEF

Se presenta en este capítulo, en orden inductivo, la palabra de los estudiantes que permite retratar los aspectos constitutivos de la identidad de los jóvenes, sus imaginarios en torno a la carrera y la profesión elegidas, por las influencias que estas dimensiones tienen en el recorrido como estudiantes en la formación y luego en la función docente, en particular en sus destinos escolares.

En primer lugar, se recoge y procesa en términos cuantitativos y luego cualitativos, la información correspondiente a los estudiantes en situación de ingresantes al profesorado de Educación Física en el ISEF de General Pico. A continuación, se toma la palabra de los estudiantes avanzados en la carrera que refieren a sus imaginarios previos.

Se presentan los instrumentos utilizados, sus resultados, comentarios y discusión teórica y luego algunas conclusiones provisionarias. La teorización es un proceso de interpretación para la obtención de respuestas, considerando los datos que emergen de las palabras de los estudiantes y los conceptos explicitados en el Capítulo 2.

Si bien los instrumentos utilizados no han sido siempre idénticos, mantienen continuidad, dado que el contenido es similar y los sujetos son equivalentes: ingresantes a punto de comenzar a cursar la carrera. Cambia algo la formulación de las preguntas y la formalización del instrumento.

En primer lugar se trabaja analíticamente, suspendiendo hasta donde es posible, la interpretación teórica, pero sin renunciar a la búsqueda de las ideas principales que anidan en los datos analizados. Se van incorporando categorías analíticas para avanzar luego en procesos sucesivos de teorización, lo que participa en las relaciones con los otros datos obtenidos y con las ideas generales presentes en el Proyecto general.

1. Informe de encuestas por décadas

La tarea que se presenta consiste en analizar los resultados de las encuestas formuladas a los estudiantes ingresantes a la carrera de Profesorado de Educación Física en el ISEF "Ciudad de General Pico" a lo largo de su historia, por cohorte.

Se consideraron nueve de los veintinueve grupos de ingresantes a lo largo de la historia del ISEF entre los años 1990 y 2018. Una cifra de 555 estudiantes sobre un total de 1800 que ingresaron en todo el período, aproximadamente un tercio. Podrían considerarse algunos más, pero hubiera saturado la información, por la tendencia similar que presentaron los grupos considerados. Se tomaron en cuenta las encuestas que se conservan completas y claras para su procesamiento. Estas cumplen la función de orientar en las principales tendencias que hacen a la opinión de los ingresantes.

Se procesan los resultados por año, buscando elementos interpretativos y se establecen períodos, para realizar un análisis de continuidad al interior del período y luego la búsqueda de elementos generales

que puedan vincular toda la trayectoria. En todos los casos, las preguntas han sido abiertas y la categorización de las respuestas, posterior a la administración del cuestionario.

Los datos solicitados se expresan como cualidades, su procesamiento es predominantemente cuantitativo en la construcción de los datos generales y cualitativos en la interpretación de los resultados. El desarrollo se presenta de la siguiente forma:

- Tratamiento analítico-interpretativo de instrumentos aplicados los años 1990, 1991 y 1996 (representativos de la primera década). Se consideran como antecedentes.
- Tratamiento analítico-interpretativo de instrumentos aplicados los años 2004 y 2011 (segunda década). Se consideran representativos de la etapa de definición del Proyecto institucional (Plan 2000).
- Tratamiento analítico-interpretativo de instrumentos aplicados los años 2012, 2014, 2017 y 2018 (tercera década). Correspondientes a la etapa reciente, de ajuste curricular.
- Formulación de comparaciones al interior de cada período.
- Establecimiento de ideas generales, a modo de hipótesis, que dan cuenta de lo que se ha ido encontrando, preparando el terreno para su análisis y comparación con otros instrumentos (entrevistas individuales, grupos de debate, otras encuestas, textos escritos por los estudiantes, informes, que dan cuenta de los procesos que se dan durante la formación).

Principales dimensiones en la búsqueda:

- Motivos de elección de la carrera
- Expectativas sobre la formación
- Expectativas sobre la profesión o el trabajo
- Otras referencias

1.1. Primera década: los 90

A modo de caso, se toman las dos primeras cohortes: 1990 y 1991 y una algo posterior, 1996. Las primeras se producen en un contexto inaugural, fundacional para el ISEF, para la Provincia de La Pampa (primer instituto en su tipo), para la mayoría de los estudiantes y profesores, incluso los que asumirían como docentes en el propio ISEF.

Sobre el primer grupo (fundacional). El ISEF abre sus puertas en el año 1990, sin referencias locales acerca de una carrera de EF, aunque con mucho movimiento de significados y presiones en el universo profesional específico, que tomaba esta fundación con resistencias y ambivalencias. Si bien muchos de los ingresantes tenían un recorrido por otras carreras (y un promedio de edad un par de años más arriba del promedio de egresados del Nivel Medio, más de 20 años), constituyeron un grupo con poder instituyente, tanto desde ellos como hacia ellos. La segunda cohorte es diferente.

1.1.1. Primer grupo de estudiantes ingresantes, 1990

Se les preguntó antes de ingresar (en las instancias de ingreso, con un examen de admisión por delante):

- 1- ¿Por qué elegí esta carrera?
- 2- ¿Qué espero recibir en el ISEF?

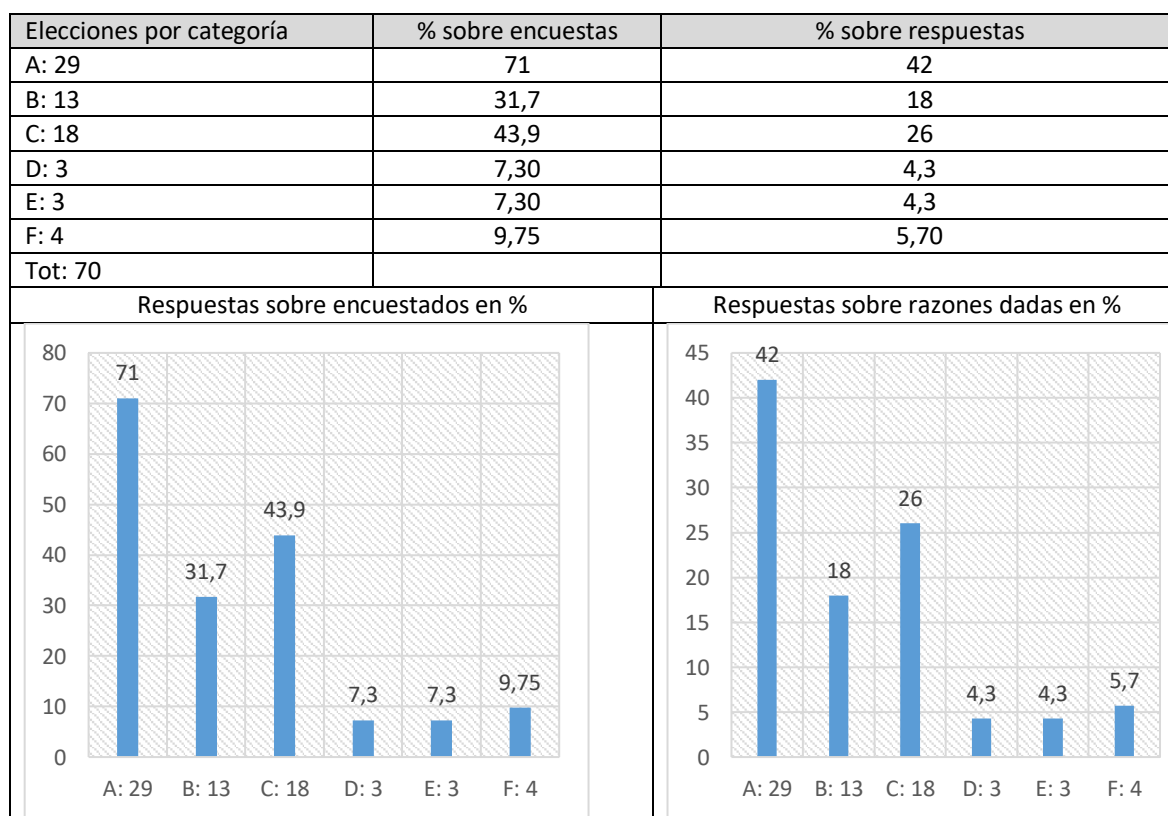
N= 41 (total de encuestados)

Para la primera pregunta, se categorizaron las respuestas:

Elección de la carrera	Elecciones por categoría
A: Expectativas deportivas personales	A: 29
B: Expectativas deportivas para transmitir	B: 13
C: Expectativas docentes cercanas a la EF	C: 18
D: Expectativas de cumplir una función social	D: 3
E: Expectativas personales	E: 3
F: Otras	F: 4

Hubo 2 sin respuesta; algunos respondieron más de una alternativa.

N=70 razones



Primer análisis

1- Cerca de la mitad de las expectativas globales (respuestas totales), rodean la práctica de deportes: 42%. Pero casi tres cuartas parte de los encuestados (el 71%), proclama su deseo de practicar deportes. Ello permite apreciar una expectativa de práctica deportiva durante la cursada de la carrera. Refleja una expectativa puesta en la etapa institucional, antes que en una perspectiva profesional. También

cerca de la mitad de los mismos manifiesta expectativas docentes (el 44%). Tres ingresantes tienen expectativas de cumplir una función social.

La influencia del deporte se mantiene en la segunda categoría elegida, que refiere al deporte como el contenido excluyente de la EF. Esta respuesta, a diferencia de la primera, remite a *cierta imagen de la profesión*. Aproximadamente un tercio de los ingresantes se manifiesta en este sentido (un 32%). En relación con la totalidad de las respuestas, baja al 20%. Se podría afirmar que una quinta parte de las expectativas globales del grupo están depositadas en una tarea docente centrada en la actividad deportiva. Poca diferencia entre hacer deportes en la vida estudiantil y continuar pegado al deporte en la vida profesional. Este pensamiento está representado en al menos un tercio de los ingresantes. Ciertas expectativas ligadas a la imagen de trabajo docente o perspectivas en lo laboral, también son altas, llegando casi al 44% de los ingresantes, pero en el conjunto de respuestas, baja a una cuarta parte (el 26%).

La proyección social de la tarea posible a realizar como profesor es baja, pero está presente, sólo 3 respuestas, al igual que quienes piensan resolver, mediante la elección de la carrera, algunas cuestiones de índole personal (como amistad). Cifra similar representan otras alternativas.

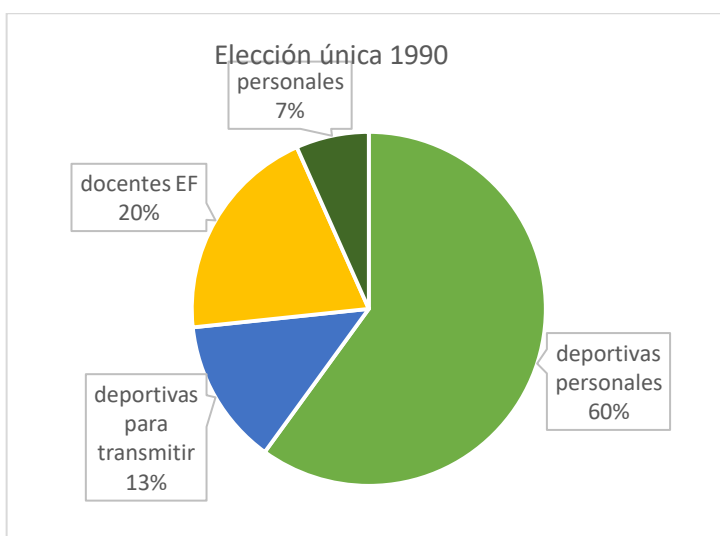
Para quienes realizaron una única opción:

2- Algo más de la tercera parte, realizó una única opción de expectativas, dominando ampliamente la perspectiva de realizar deportes (un 60 %). Es decir, aquellos que acudieron por un único motivo, *sólo pensaban en realizar actividades deportivas*. Un segundo grupo podría asociarse a la idea de transmisión (quienes eligieron sólo B o C), que suman un 33% de los que han hecho una opción única. Pero más de un tercio de ellos, se proponen la transmisión de deportes. No hay referencias a funciones sociales como expectativa única.

3- Otros 2 ingresantes sólo asocian el deporte con la profesión, sin mencionar la carrera. Un quinto de los encuestados que se manifiestan por una opción única, opta exclusivamente por una perspectiva docente. Esta cifra representa un sexto (16,66%) de quienes han mencionado la expectativa docente (los otros 15, han mencionado más de una opción). Estos tres ingresantes que sólo optan por la opción de tarea docente, representan algo más del 7% del total de ingresantes. Un ingresante manifiesta sólo expectativas de índole personal, sin menciones profesionales ni académicas, ni deportivas. Se podría sumar a las expectativas por la carrera antes que por la profesión.

Categoría	Resp	Elección única	% Elección única
A:	29	9	60
B:	13	2	13
C:	18	3	20
D:	3	0	0
E:	3	1	6,7
F:	4	0	0
tot	70	15	100

Realizaron una única opción 15 ingresantes. El 60% optaron por A



4- Combinan respuestas, considerando más de una opción, el 83% del total. Una cuarta parte de los ingresantes combinan las dos primeras opciones, las expectativas de practicar deportes durante la carrera y la de transmitirlos durante la profesión. *Fuerte adjudicación de un contenido deportivo o identificación EF=deportes.*

Otro cuarto del total, suma la primera opción con la tercera, que es cierta expectativa de función docente en el futuro. Más del 50% del total está asociado a un *núcleo duro deportivo*.

Un ingresante asocia su posible práctica deportiva con una función social. Otros dos esperan realizar prácticas deportivas y resolver expectativas personales (tener amigos, un clima agradable, etc). Otros 2, asocian la transmisión deportiva con ser docentes de EF, se suman al 50% del núcleo duro deportivo. La opción de expectativa docente, con casi el 44% de los ingresantes, es representativa, aunque sólo 3 eligen esto como única opción. Si bien la idea de trabajo docente es fuerte, está casi completamente atada al deporte.

Todos los que eligen la función social la combinan con la elección de la docencia, no en lo inverso. Estarían pensando la docencia como una tarea con proyección social, más allá de una cuestión técnica o una perspectiva laboral. Tal vez una dimensión política.

Combinación de respuestas	Combinación de respuestas	% encuestas
A + B	10	24,40
A + C	11	26,82
A + D	1	
A + E	2	
A + F	3	
B+C	2	
B+F	2	
C+D	3	
Tot.	34	



5- En una rápida reformulación (a título exploratorio): tiene atracción por la actividad deportiva casi excluyente, el 70% de los ingresantes. Pero el 22% lo manifiestan como *único motivo*, el resto lo comparte de algún modo con otras motivaciones. Podemos llamar a esto deseo de seguir yendo al club. O sea que más de un quinto, casi un cuarto de los ingresantes, sólo quiere seguir haciendo deportes, o *ir al club*; no se ponen en el lugar del estudio. Enseñar deportes un tercio de los ingresantes (32%). Una imagen de ser docente la comparte un 44%. Pero de estos, la mayoría lo vincula con la enseñanza de deportes, sólo 3 (7%), realizan su opción definida en el campo de la docencia. De los ingresantes, 13 (Respuesta B) o sea un tercio, desean ser *agentes deportivos* (vivir en el deporte siendo profesores o en el futuro, como decir *toda la vida dedicada al deporte*). De ellos, 2 sólo eligen esto, sin otra expectativa (el 5% del total de ingresantes)

Para la segunda pregunta, se encontraron las respuestas siguientes. Más allá de las expectativas formales frente a un Instituto nuevo, el respeto y la calidad esperada:

Referencias		% sobre ingresantes	% sobre referencias
Referencia general a conocimientos	5	12	10
Formación en deportes y sus técnicas	9	22	18
Referencias a un futuro como profesor o para enseñar, o tener un título	12	30	24
Referencias a recibir una buena enseñanza, exigencia, lo mejor, máximo nivel académico, energía	13	32	26
Asistencia y apoyo al estudiante	11	27	22
Total de referencias	50		

5- Puede leerse una preocupación por la calidad de la oferta y la posibilidad de transitar adecuadamente la carrera (cerca de un tercio). Puede ser algo formal o la expresión de desconfianza frente a una institución nueva o ratificatoria ante una carrera algo imprecisa o desconocida en la Provincia. Con respecto al contenido de la formación, sólo referencias difusas a conocimientos (5 casos) y más claridad en torno al deporte, como contenido o como experiencia estudiantil, sin distinguir muy claramente.

Si bien es significativa la referencia a un futuro profesional, es minoritaria (el 30% de los ingresantes; 24% de las referencias). Uno expresa la necesidad de aprender para transformar la realidad de la EF (por la mediocridad que encuentra), otra referencia a que lo que se propone no sea antiguo (“como de hace 50 años”).

Javier, ingresante 1990, dice:

“Elijo esta carrera por mi pasión por el deporte. Esto fue al comienzo, luego hice un curso para líderes deportivos y noté un gran cariño hacia los niños y un deseo de enseñar lo que a través de mi vida deportiva había adquirido.”

1.1.2. Segundo grupo de estudiantes ingresantes, 1991

Se les preguntó a 29 ingresantes:

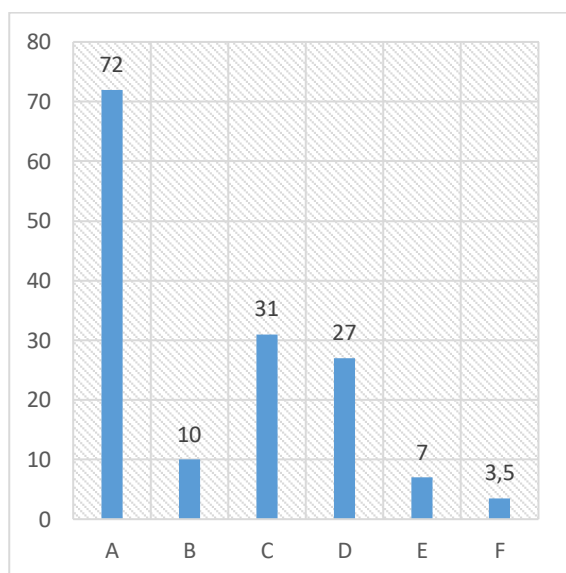
- 1- ¿Por qué elegí esta carrera?

- 2- ¿Por qué elegí este Instituto?
- 3- ¿Cómo imagino un día de estudio en el ISEF?
- 4- ¿Qué funciones cumple un profesor de EF?

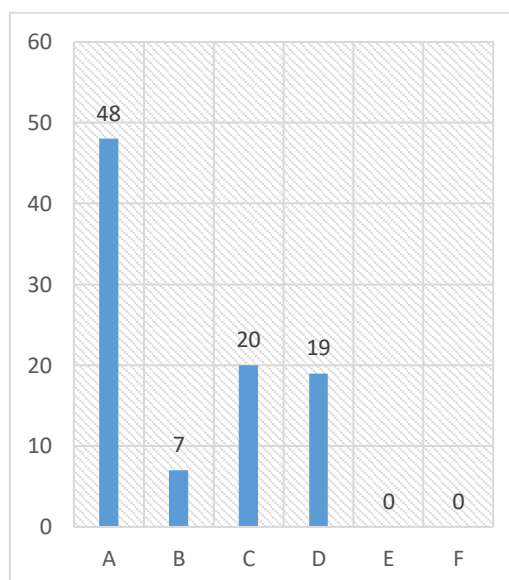
Para la primera pregunta, se obtuvieron los siguientes resultados.

Elección carrera	Respuestas	% sobre encuestas	% sobre respuestas
A: Hacer deportes	21	72	48
B: enseñar deportes	3	10	7
C: actividad con gente	9	31	20
D: por gusto	8	27	19
E: Identificación con la AF	2	7	4.5
F: materias teóricas	1	3,5	2.3
n respuestas= 44	44		
n encuestas= 29			

% sobre encuestas



% sobre respuestas



Análisis

1- La segunda cohorte, compuesta mayoritariamente por egresados directos del Nivel Medio, más jóvenes que el primer grupo (18 años), afirma aún más definitivamente, la inclinación por la práctica de deportes durante la formación, con el 72% de los ingresantes y la mitad de las opciones. Si se asocia con "enseñar deportes", configura un valor cercano al 55% de las respuestas. "Por gusto" e "identificación con la EF", son muy cercanos a "hacer deportes", ya que evidencian un contenido de la vida estudiantil, antes que un futuro laboral. Suman un cuarto del total de respuestas.

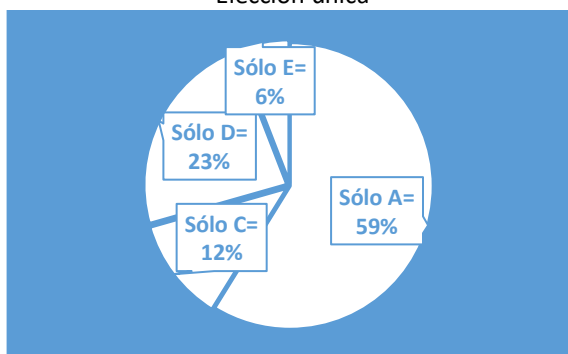
Enseñar deportes es una tarea visible sólo para el 10 % de los ingresantes y aportan un 7% de las respuestas. El resto de las identificaciones pasan por el mundo social asociado al clima estudiantil en un instituto de EF (asunto imaginario también adjudicado a la vida deportiva o al aire libre). *Sólo un ingresante manifiesta alguna inclinación por el estudio.* "Identificación por la EF" (2 casos) podría

relacionarse algo indirectamente con el gusto por la tarea educativa, o con la identificación con algún profesor o alguna experiencia anterior; si se lo vincula con “enseñar deportes” podría pensarse en una cierta definición por la educación (EF como educación deportiva). Sumados sus valores obtenemos 5 respuestas, lo que equivale al 17% de los encuestados, o el 12% de las respuestas totales (aunque sólo 1 ingresante asoció ambos valores en su respuesta, lo cual nos puede informar de cierta naturalización de esa idea).

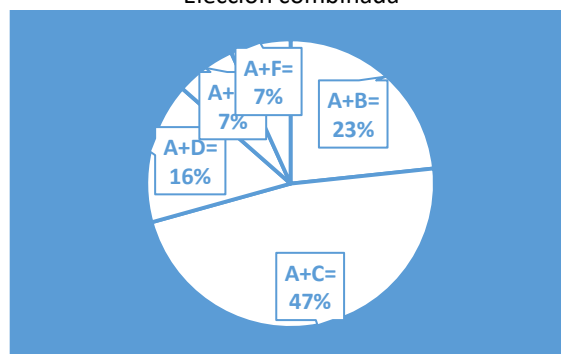
2- La preponderancia del núcleo duro deportivo y la referencia en soledad por parte de un solo ingresante al estudio revela claramente la visión de la carrera elegida. No se visualizan referencias al futuro laboral. Combinamos la visión de la carrera (“hacer deportes- no estudiar”) con la no visualización de una tarea laboral. Se destaca la expectativa intensa frente a la próxima vida estudiantil.

Respuestas únicas	Cant	% sobre respuestas	Respuestas combinadas	Cant.	% sobre respuestas
Sólo A	10	34,50	A + B	3	10
Sólo B	0		A + C	6	21
Sólo C	2	7	A + D	2	7
Sólo D	4	13,80	A + E	1	3
Sólo E	1	3,44	A + F	1	3
Total	17	58,62	Total	13	45

Elección única



Elección combinada



3- Considerando la posibilidad de responder con más de una expectativa, se puede leer que todos quienes eligieron el deporte para su enseñanza (3 casos), lo han hecho combinando con el hacer deportes, en una ratificación del hacer como herramienta para el saber o el saber como consecuencia del hacer. Más del 10% asocia estos dos valores. En cambio, nadie eligió sólo la opción “enseñar deportes”.

Por su parte, casi el 35% de los ingresantes manifiestan sólo el interés por la práctica, sin asociar a ninguna otra expectativa. Son los que eligen *seguir yendo al club*. “Por gusto” también emerge con una elección en solitario en 4 casos (la mitad de los que la eligieron). Sólo “actividad con gente” o “identificación con la AF”, más baja, se sostiene asociada con otros valores. “Actividad con gente” se asocia en 6 casos (casi 21% del total de encuestados, más de un quinto) con “hacer deporte”. Ello vuelve a confirmar la asociación del “modelo deportivo” de la carrera, lo que incluye un modelo

asociativo o modos de estar con otros a través del deporte. El 7% que corresponde a la asociación de “hacer deportes” con “por gusto” vuelve sobre lo mismo.

Finalmente, el valor “hacer deportes” es el único que combina con otros. Es decir, todas las demás opciones están subordinadas a la práctica deportiva durante la formación. Casi el 60% de los ingresantes eligen una sola opción. Parece que hay pocas dudas o ambigüedades. Poco más del 40% restante elige más de una razón, pero todas ligadas a la actividad deportiva.

4- La tercera pregunta, “un día de estudio en el ISEF” muestra respuestas en torno a la alternancia entre materias teóricas y prácticas, en general, más de estas últimas, entendiendo “práctica” como deportivas. “Teórico”, por su parte, también identificado como “de estudio”.

Hay varias referencias a que se imaginan una jornada parecida al colegio secundario, con alguna diferencia por el nivel o por las materias (“en este caso, son las que me gustan” o “con más nivel”). Uno, por el contrario, indica una diferencia sustancial con la escuela, valorando la etapa universitaria como distinta.

Le agregan valores como el compañerismo, la diversión y la exigencia.

La cuarta pregunta: funciones de un profesor

Funciones de un profesor		% sobre encuestas	% sobre respuestas
A: enseñar el cuerpo	6	21	17
B: integrar al medio social	4	14	11
C: enseñar	10	35	28
D: enseñar deporte	2	7	6
E: formación física e intelectual	7	25	20
F: enseñar de todo	2	7	6
G: fomentar salud	4	14	11
Total	35		
n encuestas= 29			

En las funciones asociadas a un profesor, la enseñanza aparece como un valor dominante. Sumando las opciones A (“enseñar el cuerpo” o similar), C (“enseñar”), D (“enseñar deporte”) y F (“enseñar de todo”), se obtienen 20 elecciones, lo que representa casi un 70% de los (29) ingresantes y la mitad de las (38) respuestas. La enseñanza está en el horizonte laboral, mucho menos representada la actividad pedagógica o el estudio en las expectativas de la vida estudiantil, es decir, *la formación pedagógica para la profesión no se espera, pero sí luego en el desempeño profesional*. La formación para la enseñanza pasa por hacer deportes. La ausencia de didáctica (o pedagogía) aparece en las representaciones iniciales. Un casi 14% de los ingresantes (4 de ellos) proponen como efecto profesional la integración de los sujetos al medio social. La misma cifra corresponde a “fomentar la salud”. Equivale al 10% de las respuestas.

Se señala que la tarea educativa, la enseñanza, forma parte de lo que hace un profesor, pero está ausente en la vida estudiantil. Se puede pensar en el “enseñar” como una fórmula de corrección política o de ignorancia de lo que significa en realidad, con escaso significado personal.

1.1.3. Ingresantes 1996

Se les aplicó la encuesta a los estudiantes ya ingresados, con algunos meses de cursada. Contestaron 18 de ellos. Las preguntas fueron tres:

- 1- ¿Por qué elegiste esta carrera?
- 2- ¿Por qué elegiste este instituto?
- 3- ¿Qué te gusta imaginarte como profesor?

Categorías para la primera

Valores Primera pregunta	Tot.	% sobre encuestas	% sobre elecciones
A: Gusto por la AF/deporte/carrera	12	67	50
B: Enseñar/estar con chicos	7	39	30
C: Enseñar AF/deportes	2	11	8,5
D: Perspectiva laboral	2	11	8,5
E: Gusto por estudiar	1	5	4
Total	24		
Sólo A	6		
Sólo B	4		
Sólo C	0		
Sólo D	1		
total	11		
A + B	4	22	17
A + C	2	11	8,7
A + D	1		
A + B + D	1		

- 1- El contexto es un ISEF más afianzado, con egresados que pueden contar su recorrido y dar cuenta de integrarse a situaciones laborales. Con un sistema educativo aun necesitado de profesores y nuevos campos abriendo posibilidades laborales (particularmente en clubes y gimnasios). A su vez los encuestados ya son alumnos de primer año, con algunos meses de recorrido, escuchando un nuevo discurso y viendo ya algo de la perspectiva docente de la propuesta institucional, con una gran carga de asignaturas “teóricas” (como ellos mismos afirman, en realidad, no deportivas). Reaparece un valor inexistente en el 91, la perspectiva laboral, pero aun con escasa presencia (11% de los encuestados).
- 2- Sigue dominando fuertemente la potencia de la vida deportiva estudiantil (en el 67% de encuestados). Toma algo de impulso la tarea educativa, el ser docente (11%), muy bajo en el 91 (7%). Quienes asocian el valor A (gusto por el deporte o por el contenido deportivo de la experiencia estudiantil) con el valor C (tarea docente, educar, enseñar, más allá de enseñar deportes), aún es baja

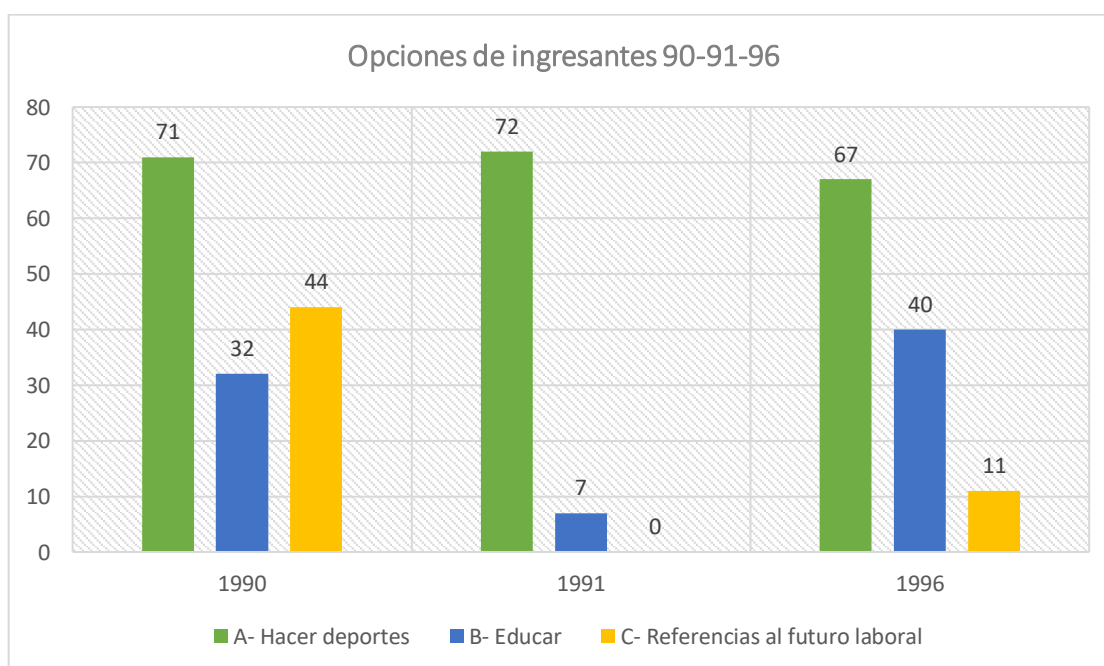
en el 96 (sólo 2 casos), a pesar de haber una mayor presencia de los términos educativos. Podría ser la tarea educativa aún formulada algo formalmente, propia de un discurso aún externo, en asimilación, no significado cabalmente. Nuevamente, el único valor asociado a otros es el A (gusto por el deporte) Vale la pena copiar textual la respuesta de dos estudiantes de esta cohorte a la primera pregunta.

“Esta carrera la elegí porque realmente siempre me gustó dedicarle tiempo a hacer deportes y como esta es una carrera en la que tenés la posibilidad de aprender nuevos deportes, así también ¿por qué no perfeccionar los que ya sabías? También porque siempre me gustó estar en contacto con la naturaleza, el aire libre y por medio de los deportes lo puedo llegar a lograr, ya sea practicándolos o por simple diversión. Desde ya yo ingresé a este instituto sabiendo que gran parte de las materias eran teóricas. Pero igualmente ingresé para experimentar y darme cuenta si realmente era lo que yo esperaba y quería, y hasta el día de hoy estoy muy contenta y conforme con esta carrera.”

“Elegí esta carrera porque me gusta todo aquello que está relacionado con la parte física, vida al aire libre y porque me gusta la carrera en sí. Aunque yo pensé que era una cosa y en realidad resultó ser otra. Por ejemplo, pensé que iba a estar más relacionado con la parte física y para mí no es así porque la mayor parte, quizás no tanto, es teórico. Y además lo elegí porque me gusta todo lo relacionado al deporte, aunque mucho de lo que tenemos en primer año no me gustó.”

Algunas relaciones en la primera década

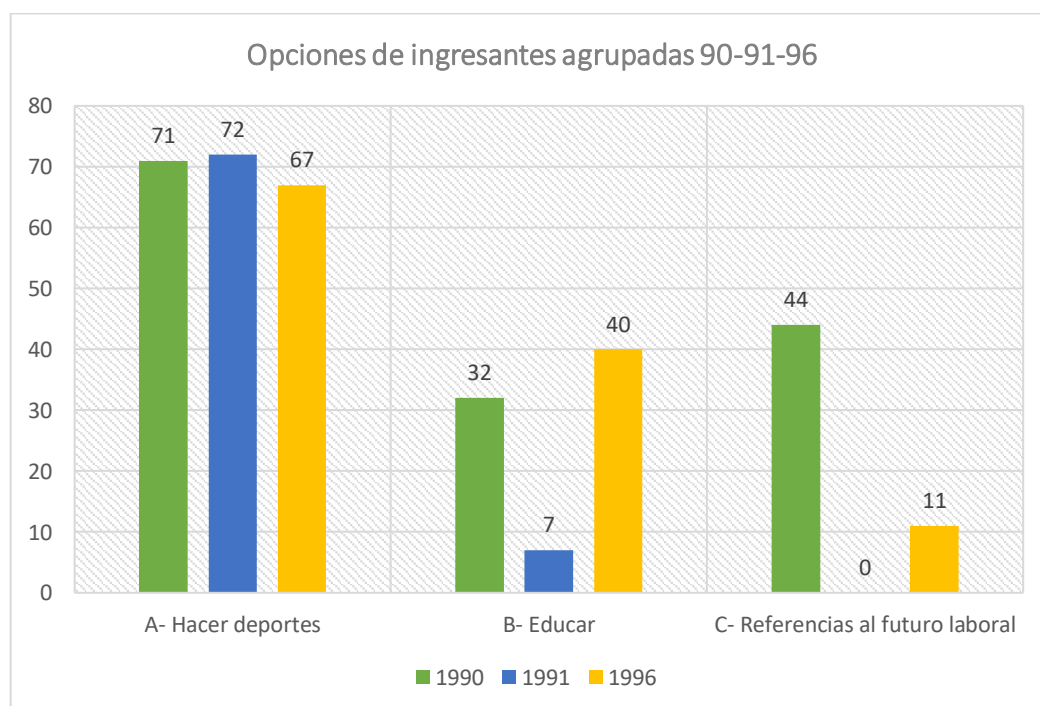
	1990		1991		1996	
	% encuestados	% respuestas	% encuestados	% respuestas	% encuestados	% respuestas
A- Hacer deportes	71	42	72	48	67	52
B- Educar	32	18	7	5	40	30
C- Futuro laboral	44	26	0	0	11	9



Se pueden configurar tres grandes asuntos para caracterizar sus continuidades y sus cambios.

A: El hacer deportes, connotado en el gusto por la práctica deportiva, por la expectativa de realizar deportes durante la formación, por la vivencia de la experiencia deportiva. En gran medida vinculado al contenido de la EF como su esencia natural y más aun con el contenido de la experiencia estudiantil. ¿Se ve como necesaria la práctica deportiva para la formación o es requerido como continuidad de la experiencia infantil y juvenil? Representa alrededor del 70% de los ingresantes y es la mitad de las respuestas totales. Los valores se mantienen casi idénticos en los tres grupos, a pesar de los cambios en el país, en la difusión de las características del ISEF, incluso de considerar que el grupo de 1996 era conformado por estudiantes de primer año, ya iniciada la actividad y con algunos meses de cursado. Destaca en todos los grupos que, en muchas ocasiones, la elección de los deportes viene asociada a la contraposición con las materias de estudio o “teóricas” y las escasas referencias hacia estas, está caracterizada por la visión biológica del “conocimiento del cuerpo”. *No hay ningún otro conocimiento en el horizonte de saberes requerido para un profesor de EF.*

B: Educar como conjunto de pensamientos en torno a la tarea de enseñar, educar, transmitir, hacerse cargo de niños, etc. En esta categoría, hay variaciones. El primer grupo, de gente mayor con incertidumbre sobre el Instituto y con desconfianza sobre la calidad de la oferta, pero con alguna decisión de elegir la docencia. Esto más que nada entre quienes ya habían transitado otras carreras o tenían título de maestros. Los ingresantes más jóvenes, manifiestan con certeza la voluntad de hacer deportes y pocas referencias a la tarea educativa. El segundo grupo es la “expresión pura” del estudiante de EF de la época. Fascinación por la carrera, poca referencia a lo educativo y ninguna al futuro laboral. El trabajo está en un horizonte difuso y poco importa por el momento.



En este gráfico se aprecia claramente el comportamiento de cada uno de los asuntos considerados durante la primera década, tomando como representativos los grupos de ingresantes 1990-1991 y 1996. *El único asunto “inconmovible” es el gusto por el deporte y, de alguna manera, la expectativa por realizar deportes durante la formación; la identidad deportiva de la EF y las resistencias sobre los espacios de estudio. La idea “voy al club” (o el Instituto como el club), planea en todos los que optan por el gusto del deporte y se expresa en forma directa en quienes sólo eligen esta opción. En el 90, estos casos configuran el 22% del conjunto y en el 91 (el grupo más “deportivista”) sube al 35%.*

La leve “baja” del valor de deporte en el 96 puede ser explicada por la adquisición parcial de un discurso educativo, ya que se trata no de ingresantes (estudiantes a punto de comenzar, pero antes del comienzo de las clases), sino de estudiantes en sus primeros meses. Lo mismo la opción educativa de ese grupo, la más alta del conjunto. Las referencias al futuro laboral en el primer grupo se entienden quizás por la mayor edad y el tener varios estudiantes con títulos docentes y con experiencias en otras carreras, fuera de la localidad.

Estos tres grupos configuran lo que podría constituirse en los antecedentes, útil para dimensionar la persistencia o cambio de características del imaginario de los ingresantes a la carrera de EF a lo largo de la existencia del ISEF de La Pampa. Los próximos grupos ingresan en el período bajo estudio: el que corresponde a la etapa de definición del proyecto curricular institucional.

1.2. Segunda década, los 2000.

1.2.1. Ingresantes 2004

Al momento del ingreso, se les preguntó a 53 ingresantes (n=53):

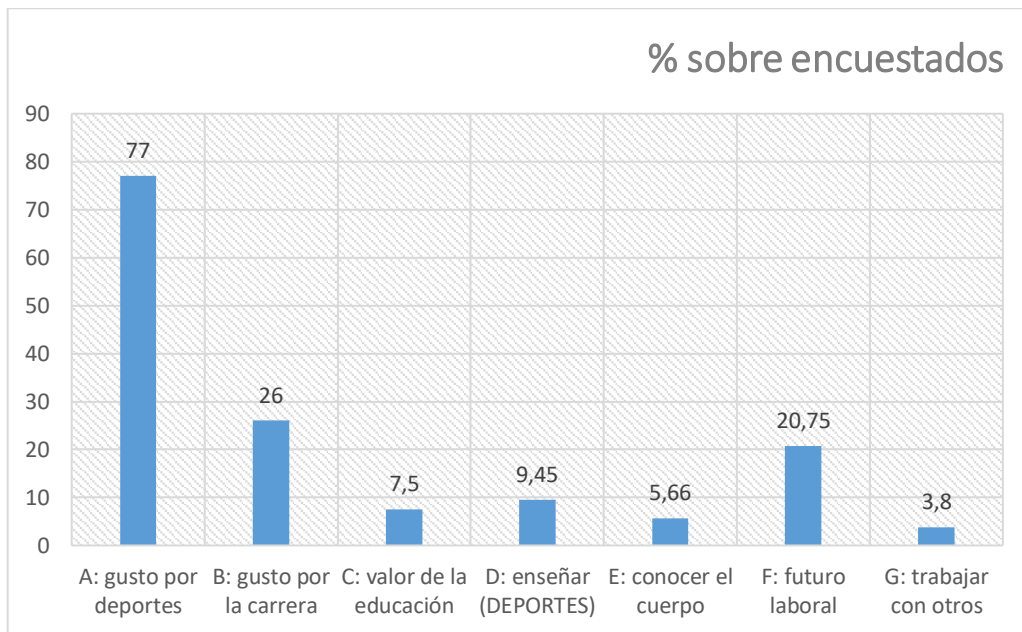
¿Por qué elegís esta carrera?

¿Por qué elegís este instituto?

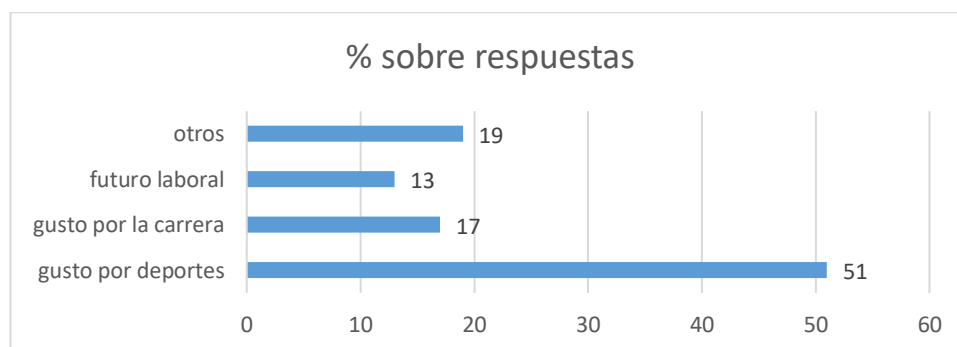
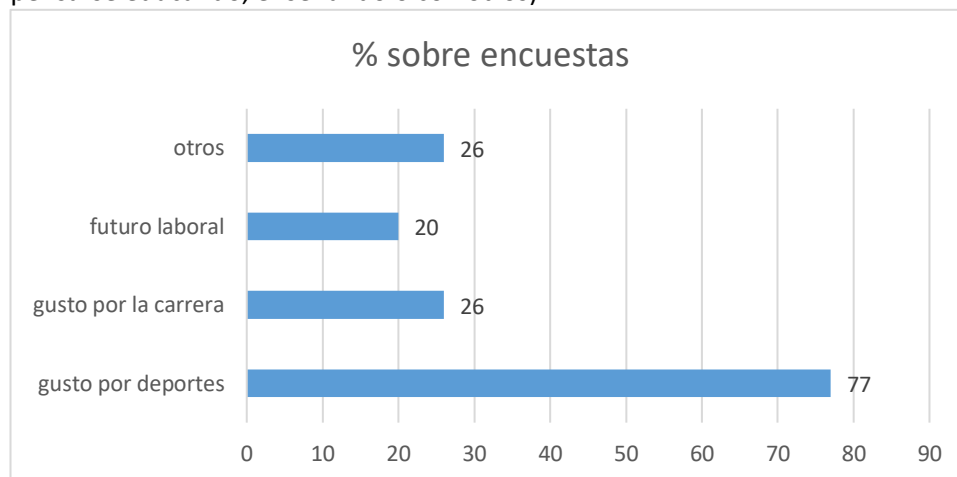
¿Cómo y dónde te imaginás tu futuro laboral?

Una vez categorizadas las respuestas, se obtuvo:

Elección carrera		% sobre encuestas	% sobre respuestas
A: gusto por deportes	41	77	51
B: gusto por la carrera	14	26	32,5
C: valor de la educación	4	7,5	5
D: enseñar (DEPORTES)	5	9,45	6,25
E: conocer el cuerpo	3	5,66	3,75
F: futuro laboral	11	20,75	13,75
G: trabajar con otros	2	3,8	2,5
n respuestas	80		



Algo simplificado, para establecer comparaciones (donde “otros” equivale a pensarse educando, enseñando o con otros):



Análisis

1- La mitad de las respuestas afirman el gusto por los deportes como motivo de la elección. Corresponde a las tres cuartas partes de los integrantes. En gran medida se puede asociar este gusto por los deportes con el hacer deportes, ya que en esta opción no se especifica el destino de la experiencia. Antes bien, las afirmaciones abundan a referencias sobre el pasado: *haber vivido como*

deportista. Las dos primeras opciones suman 55 respuestas, más de dos tercios del total de respuestas emitidas. Cercano a la proporción de la primera categoría sobre los ingresantes. En el gusto por la carrera se incluye evidentemente la práctica de deportes como un componente central y a la inversa, la práctica deportiva, hace atractiva la carrera. Si le sumamos el rubro “enseñar (en todos los casos ligado a deportes: “enseñar deportes”), llegando a 60 elecciones (75%), se despeja el deporte como *contenido casi excluyente tanto de la experiencia estudiantil como de la tarea educativa del profesor*. “Conocer el cuerpo” aparece en 3 menciones (algo más del 5% de los ingresantes), lo cual lo configura como única expectativa de *contenido teórico* de la carrera, además de la práctica deportiva.

El futuro laboral aparece en varias referencias, (11, correspondiente a un quinto de los encuestados y a más del 13% de las respuestas totales), en general como campo laboral amplio y atractivo. Poco más del 7% (4 elecciones), destacan un valor o importancia a la educación dentro de sus motivos. Dos indican el “trabajar con otros” como parte de su expectativa de futuro, tal vez en la formación o en el desempeño profesional.

respuestas múltiples		% sobre encuestas	% sobre respuestas	respuestas únicas		% sobre encuestas
A + B	5	10	6,25	SÓLO A	17	32
A + C	3	5,6	3,75	SÓLO B	7	13,2
A + D	5	10	6,25	SÓLO C	1	1,9
A + E	3	5,6	3,75	SÓLO F	2	2,8
A + F	7	13	8,75	Total	27	51
A + G	2	4	2,5			
B + F	3	5,6	3,75			
A + B + F	1	1,9	1,25			
Total	29					

2- Hay mucha dispersión si se consideran las combinaciones en las elecciones. La asociación de A+B (gusto por el deporte y por la carrera), representa el 10% de los ingresantes. Podría considerarse el núcleo duro de los deportistas, los que pretenden asistir al club antes que a una formación superior. Baja un poco en la asociación A+C (deportes y educación: algo más del 5%). A+D con un 10%, asocia la práctica con la enseñanza de deportes. Ratifica la convicción de la EF como un hacer deportivo. Hacer deportes en la formación para hacer/enseñar deportes luego. Junto con la asociación (A+F, 7 elecciones, un 13%) reafirma la práctica deportiva como garantía de preparación para un futuro laboral. A+D junto a A+F (12 elecciones) configuran casi un cuarto de los ingresantes consultados. Más allá del *imaginario estudiante/deportista*, emerge un *profesor/deportista*.

La dupla A+E parece referirse al contenido de la carrera, con claridad entre la práctica de deportes y el estudio del cuerpo (enfoque biológico). Corresponde a un 5,6% de los consultados. A+G podría indicar la mirada a la práctica deportiva como lugar de interacción con otros. Los 3 que han elegido B+F

parecen indicar una confianza en haber elegido una carrera que les gusta en su etapa de formación y de desarrollo posterior. Algo más enfático en la misma línea quien opta por tres motivos (A+B+F).

El universo de quienes proponen más de un motivo es casi igual (dos mitades) que el de quienes optan por una sola razón. El 32% de la totalidad de los ingresantes eligen solo la opción A. Esta cifra es también más del 60% de quienes sólo eligen un término. La suma de todos los que eligen una única opción que no sea A, apenas pasa la mitad de quienes han optado por A. *Sólo un ingresante valora exclusivamente la educación como motivo para estudiar EF.*

Una ingresante 2004 dice “Elegí esta carrera porque siempre me gustó el deporte y me destacué.” Otra expresa: “Elegí esta carrera porque me gustaban las materias, las actividades que se realizan o los deportes que se hacen. Además, porque de chica me relacioné siempre con el deporte y entonces tomé la decisión de seguir esta carrera.”

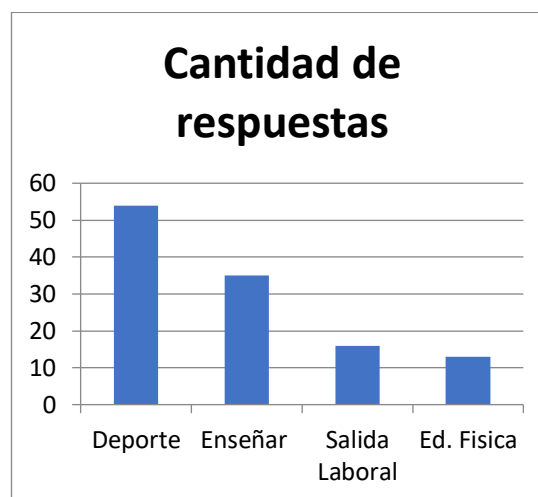
3- Con respecto al futuro laboral, muy pocos pueden definirlo. En aquellos casos en que mencionan alguna alternativa, es preparador físico; escuela (12, algo más de la quinta parte), alguno en gimnasio. Muchos apelan a expresiones como “el futuro dirá” o “donde se pueda”, “en mi lugar de origen”, “en otro lugar”, “donde haya una buena oferta laboral”, “creo que mi futuro laboral va a ser bueno, pero todavía no imagino dónde.” “Sinceramente no me imagino dónde, ojalá no muy lejos de mi lugar de residencia”. Uno destacable: “Me encantaría trabajar en el colegio de mi localidad, como docente, ya que me gusta trabajar con niños de poca edad.”

1.2.2. Ingresantes 2011

Preguntados 80 ingresantes, como motivos de la elección de la carrera, mencionaron:

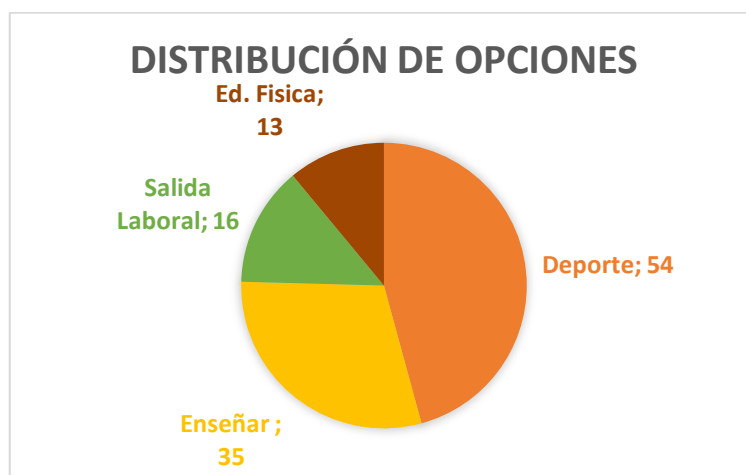
Categorías		% sobre encuestas	% sobre respuestas
Deporte	54	67,50	46
Enseñar	35	43,75	30
Salida Laboral	16	20	17
Ed. Física	13	16,25	11
total	118		

N= 80

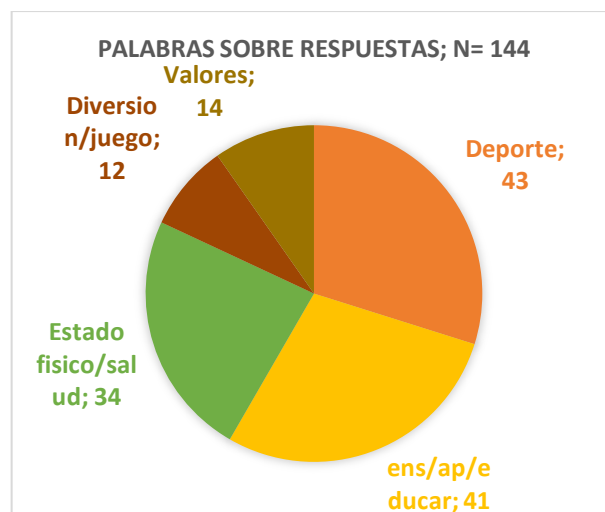
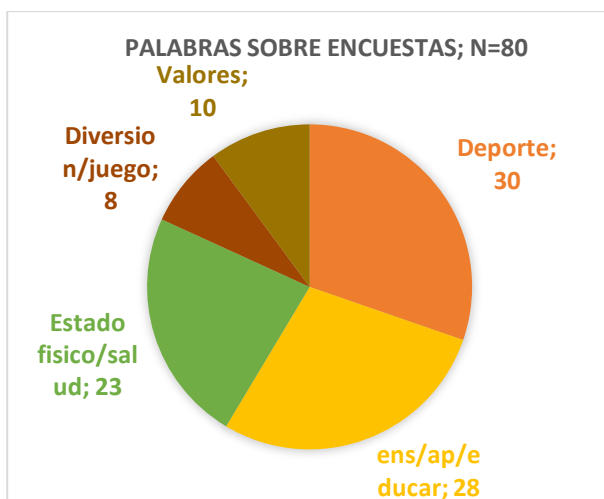


1- En cuatro grandes tipos de respuesta, el deporte se manifiesta en más de dos tercios de las encuestas (el 67%); el enseñar casi un 44% y aparece una preocupación en torno a la formación para el futuro laboral, del 20% de los estudiantes ingresantes. Un difuso “gusto por la EF” con un sexto de los encuestados. En la primera pregunta: “¿Por qué razones elegiste la carrera de profesor de EF? (menciona al menos 2) el 67% de los encuestados, eligió a la EF por los deportes y en la pregunta: “Escribí al menos tres palabras o frases que se relacionen para vos con la EF” el 53% mencionó la

palabra deportes. Se aprecia que un alto porcentaje de los ingresantes ubica a los deportes como prioridad tanto a la hora de elegir la carrera como a la hora de definir a la educación física.

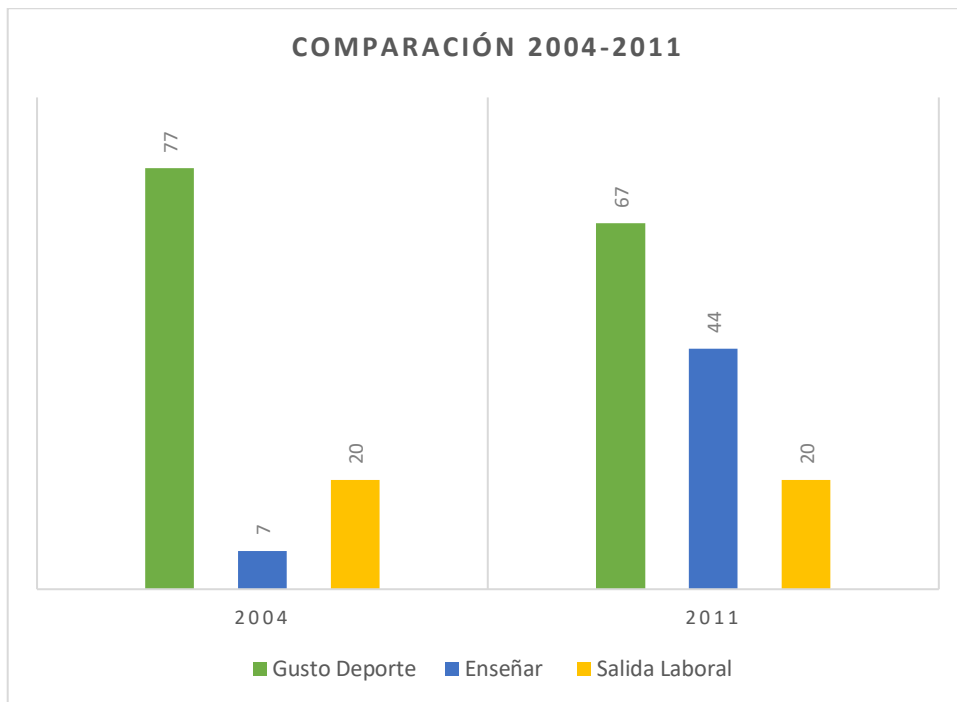


Palabras asociadas		% sobre encuestas	% sobre respuestas
Deporte	43	53,75	30
enseñanza/aprendizaje/educar	41	51,25	28
Estado físico/salud	34	42,50	23
Diversión/juego	12	15	8
Valores	14	17,50	10
Total	144		

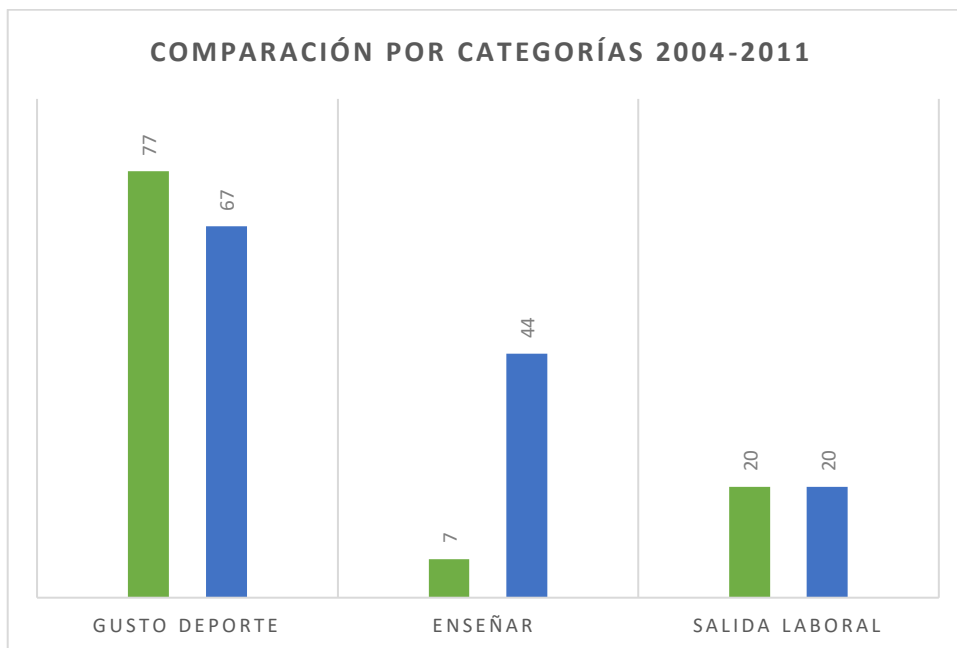


Una nueva comparación

Manteniendo el estilo dado a la etapa anterior, se puede establecer una continuidad en las tres categorías centrales utilizadas en la década del 90.



Estos dos años, separados por un período amplio, marcan una estructura diferente entre sí y algunas continuidades. Pasado el año 2001, la preocupación por el trabajo ha manifestado valores más constantes y destacados.



En la visualización por categorías, se aprecian dos bloques homogéneos: la elección deportiva (con menciones de tres cuartos y dos tercios de los ingresantes) y las referencias a un futuro laboral (20%). En cambio, aparece una marcada diferencia en las referencias a la tarea educativa. Puede ser producto de los instrumentos utilizados o de la situación del momento. También podría deberse a otras razones propias de la conformación de los grupos o de la época. Se pueden comparar momentos posteriores o cruzar con otros instrumentos.

1.3. Tercera década

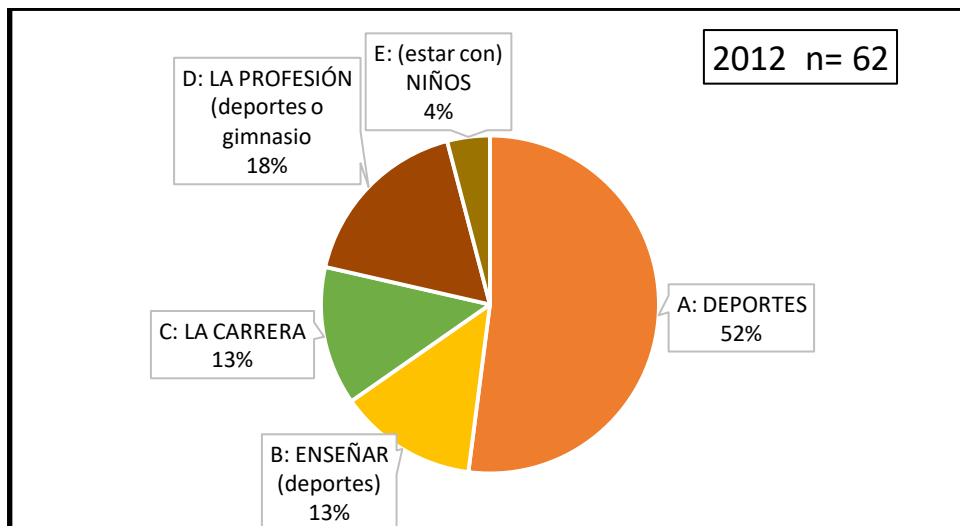
1.3.1. Ingresantes 2012

Para este período se sistematiza el instrumento, realizando 12 preguntas, algunas relacionadas con expectativas y representaciones, otras con la caracterización de aspectos de la biografía. La primera pregunta: “¿Por qué razones elegiste la carrera de profesor de EF? (menciona al menos dos razones)”. Si bien el contenido de la pregunta mantiene a todas las utilizadas hasta el momento, su formulación conduce a fundir la carrera con la profesión, lo que dificulta alguna de las mediciones. Obliga también a dar dos opciones. Ello fuerza la “voluntad deportiva”, casi cierra la respuesta, aunque no fue previsto. En los años posteriores, se mantiene el mismo instrumento.

La categorización se realiza de modos similares a los años anteriores, aunque las referencias deben ser tomadas algo diferente.

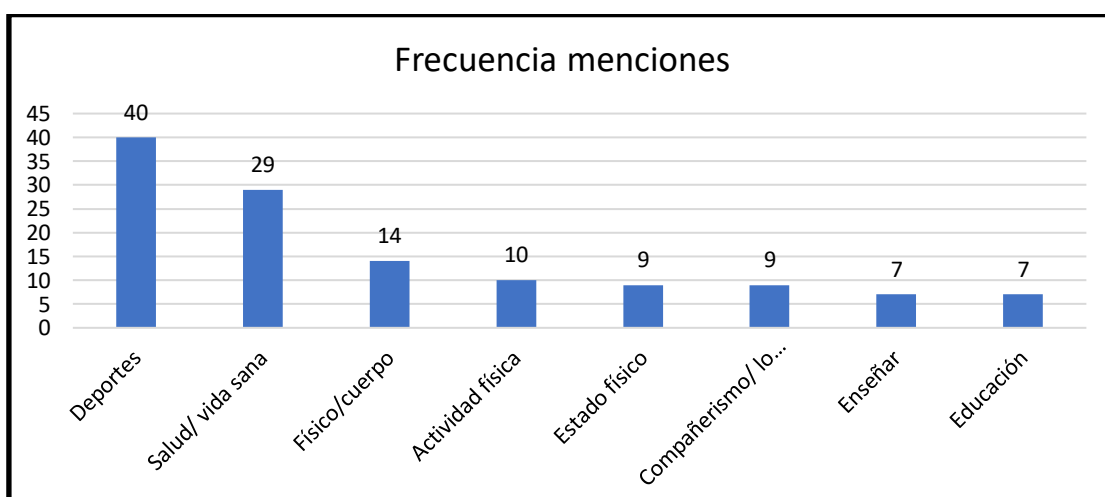
El 82% de los ingresantes menciona en forma destacada el deporte como motivo de elección. No es unánime la lectura de esta elección, pues se interpreta como gusto personal por su ejercicio o como identificación de la carrera o de la profesión. Vale sí aquí la referencia inmediata y absoluta a la *identificación EF = Deporte*. Más de una cuarta parte ha elegido sólo la opción “Deporte”, sin otra consideración. De los 37 estudiantes (el 60% del total) que han cumplido con las dos opciones solicitadas, 31 (el 84% de ellos), combinan esa opción con alguna de las otras. Nadie ha elegido sólo enseñanza, siempre va asociada con Deporte. Similar a quienes eligen la carrera o la profesión. El “estar con niños” también es un “estar deportivo”. Es llamativo en relación a años anteriores, el aumento de las menciones a la profesión o al futuro laboral. Puede ser por el formato de la pregunta o por cambios en las relaciones del ingresante con el futuro y el trabajo. Las condiciones familiares podrían influir en una mayor preocupación por el futuro laboral de los jóvenes.

Pregunta 1; n=62	frecuencia	% sobre encuestas	% sobre respuestas
A: DEPORTES	51	82	52
B: ENSEÑAR (deportes)	13	21	13
C: LA CARRERA	13	21	13
D: LA PROFESIÓN (deportes o gimnasio)	17	27	18
E: (estar con) NIÑOS	4	6,5	4
Total respuestas	98		
A + B	11	18	
A + C	4	6,5	
A + D	12	20	
A + E	4	6,5	
B + C	3	5	
C + D	3	5	
Sólo A	17	27	
Sólo C	3	5	
Sólo D	1	1,6	



Uno afirma: “Porque me gustan los deportes y me encanta enseñar lo que sé.” *Hacer y saber parece ser una misma cosa.* Otra: “Porque me gustan los deportes y siempre quise estudiar Educación Física”
 Una de las preguntas invitaba a colocar 3 términos asociados a la EF. Casi 50 distintos aparecen, lo que indica una enorme dispersión y diferencias en las experiencias y los significados. Tal vez una identidad débil en algún aspecto. Los 8 términos que sí aparecen con más frecuencia son:

Palabras	Frecuencia menciones	% sobre encuestados
Deportes	40	64,5
Salud/ vida sana	29	47
Físico/cuerpo	14	22,6
Actividad física	10	16
Estado físico	9	14,5
Compañerismo/ lo social	9	14,5
Enseñar	7	11,3
Educación	7	11,3



El resto de los términos mencionados, agrupados algo arbitrariamente:

Términos asociados a	Frecuencia menciones	% sobre encuestados
Entrenamiento, aspectos funcionales, competitivos, rendimiento, (deportivos)	31	50%
Aprendizaje, enseñanza, conocimiento	22	35,5
Juego, placer, naturaleza	12	20

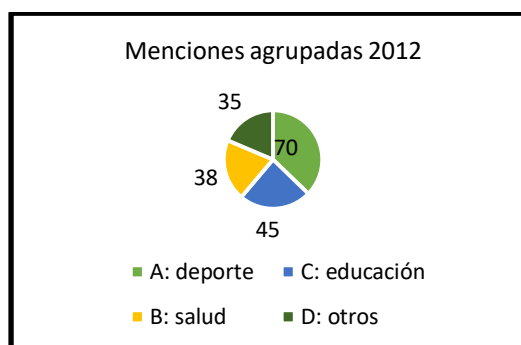
Sin dudas, las asignaciones significativas en torno al deporte y la salud son dominantes. Junto a ello, la actividad física/estado físico. Se confirma la visión biologicista en relación con el físico o cuerpo como objeto de trabajo o de estudio. Allí *dos visiones antinómicas coinciden*, una dominada por el ejercicio, la disciplina, la voluntad, el esfuerzo; la otra por el juego, el disfrute, la recreación. La primera suma un 50% de los ingresantes, la perspectiva lúdica un 20%, la quinta parte del total. Las ideas de enseñanza y educación, levemente asociadas a conocimiento, enseñanza y ciencia, con un tercio de los protagonistas.

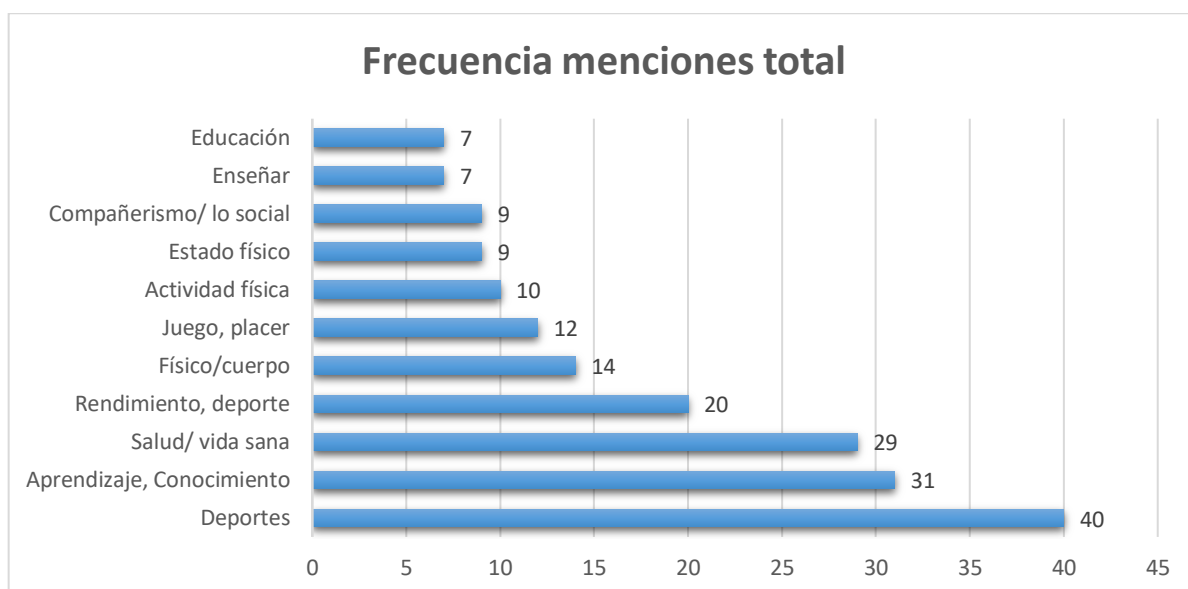
Sumando el conjunto de términos utilizados, combinando sus significados, y reasignando categorías más generales se puede resumir:

Clase	Palabras	Frecuencia menciones	% sobre encuestados
A	Deportes	40	64,5
C	Aprendizaje, Conocimiento	31	50
B	Salud/ vida sana	29	47
A	Rendimiento, deporte	20	33
D	Físico/cuerpo	14	22,6
D	Juego, placer	12	20
A	Actividad física	10	16
B	Estado físico	9	14,5
D	Compañerismo/ lo social	9	14,5
C	Enseñar	7	11,3
C	Educación	7	11,3

Donde la clase A agrupa a los términos directamente ligados a asignaciones deportivas; la clase B agrupa a términos asociados a salud; la clase C a términos vinculados con la tarea educativa y los de clase D, los otros, más difíciles de clasificar. Ordenado por cantidades, se puede expresar:

Clase	Menciones	% sobre menciones
A: deporte	70	37
C: educación	45	24
B: salud	38	20
D: otros	35	19



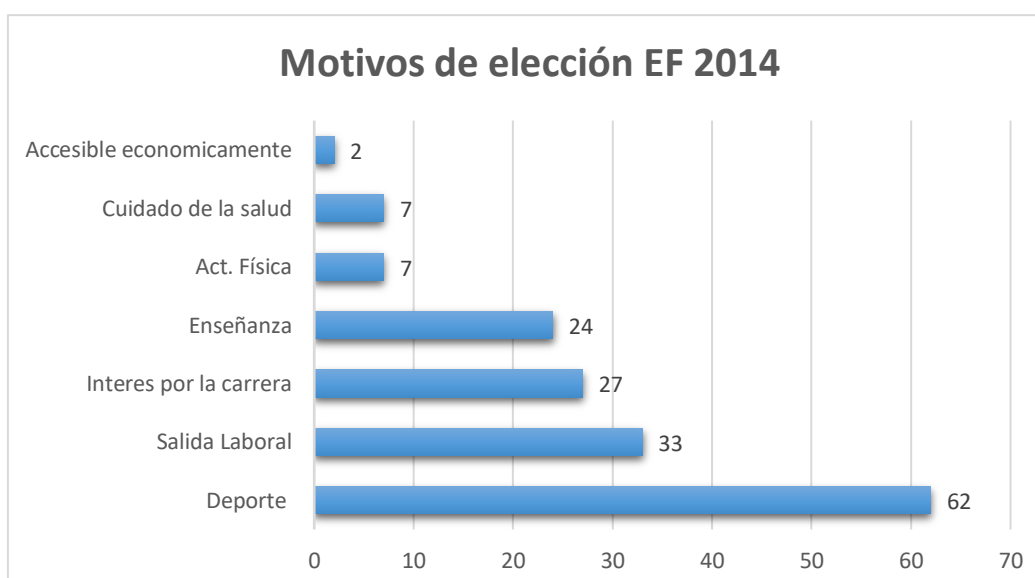


1.3.2. Ingresantes 2014

Al grupo de ingresantes de 2014, se le aplicó una encuesta similar. La primera pregunta, motivos de la elección de la carrera de profesor de EF (mencionar al menos dos motivos), se categorizó del siguiente modo:

N= 80		% sobre encuestas	% sobre respuestas
A: accesible económicamente	2	2,5	1,2
B: Interés por la carrera	27	33,75	16,7
C: Deporte	62	77,5	38
D: Act. Física	7	8,75	4,3
E: Enseñanza	24	30	15
F: Salida Laboral	33	41	20
G: Cuidado de la salud	7	8,75	4,3
Respuestas	162		

Tres cuartas partes declaran como motivo la elección deportiva, un tercio como opción educacional y el 40% menciona el aspecto laboral. El interés por la carrera, es expresada por un tercio.



Combinaciones	Frecuencia	% sobre encuestados	<p>Hay múltiples combinaciones de opciones. Casi un quinto de los encuestados asocia el interés por la carrera con el deporte.</p> <p>El 10% asocia el interés por la carrera con un futuro laboral. Y un 30% ese futuro con el deporte.</p> <p>Un cuarto suma la enseñanza a la opción deportiva.</p> <p>También aparece combinado el deporte con el cuidado de la salud en más de un 7%.</p> <p>El 5% asocian el futuro laboral a la salud</p>
A – B	1		
A – C	1		
A – D	1		
A – F	1		
B – C	15	18,75	
B – D	3	3,75	
B – E	1		
B – F	8	10	
B – G	1		
C – D	2		
C – E	20	25	
C – F	24	30	
C – G	6	7,5	
D – E	1		
D – F	2		
D – G	1		
E – F	2		
E – G	2		
F – G	4	5	
A - B - C	1		
A - B - D	1		
A - C - D	1		
B - C - D	1		

Para la tarea “Escribí al menos tres palabras que se relacionen con la EF”, sobre las 80 encuestas se obtuvieron aproximadamente 50 resultados diferentes, una gran dispersión. Puntualmente 49 términos distintos con un total de 217 menciones. Se destacan algunos términos predominantes (con un mínimo de 5 menciones):

Términos	Frecuencia	% sobre encuestas n=80
Deportes	43	54
Salud	21	26
enseñanza	14	17,5
educación	9	12
físico	9	12
AF	8	10
dedicación/esfuerzo	8	10
compañerismo/social	7	8,75
aprender	6	7,5
bienestar	6	7,5
Compromiso/disciplina	6	7,5
conocimiento del cuerpo	6	7,5
competitividad	5	6,25
pasión	5	6,25

Algo más de la mitad de los ingresantes mencionan el o los deportes. Un cuarto la salud. Un sexto la enseñanza y alrededor del 10% la educación, el “físico”, la actividad física y aspectos ligados al esfuerzo. Es llamativo la aparición de *la pasión* con 5 menciones.

La enseñanza (14), sumada a educación (9), aprender (6), aporta una idea de trabajo educativo (total 29, aún muy inferior a la mención deportiva). La actividad física (8), con físico (9) y conocimiento del cuerpo (6), orienta hacia una perspectiva biológica (23 total). El bienestar (6) se asocia a la salud (21), con un total de 27 menciones. La competitividad (5), está muy ligada al deporte (43).

Otros términos con menos menciones:

gimnasia	4	alimentación	1
aprendizaje	3	aire libre	1
cuerpo	3	alegría	1
elongación/movilidad	3	Destreza	1
energía	3	eficacia	1
entrenamiento	3	ejercicio	1
estudios	3	entrada en calor	1
recreación/diversión	3	estratégica	1
trabajo	3	expresión	1
aptitud física	2	inclusión	1
correr	2	niños	1
creatividad	2	práctico	1
diversión	2	práctica corporal y motriz	1
educación corporal	2	profesores	1
equilibrio	2	resistencia	1
estado físico	2	voluntad	1
jugar	2		
movimiento/motricidad	2		
pedagogía	2		

Los términos estudios (3), aprendizaje (3), pedagogía (2), profesor (1) pueden sumarse a los 29 del trabajo educativo (total 38, un 17,5% de las menciones, un sexto).

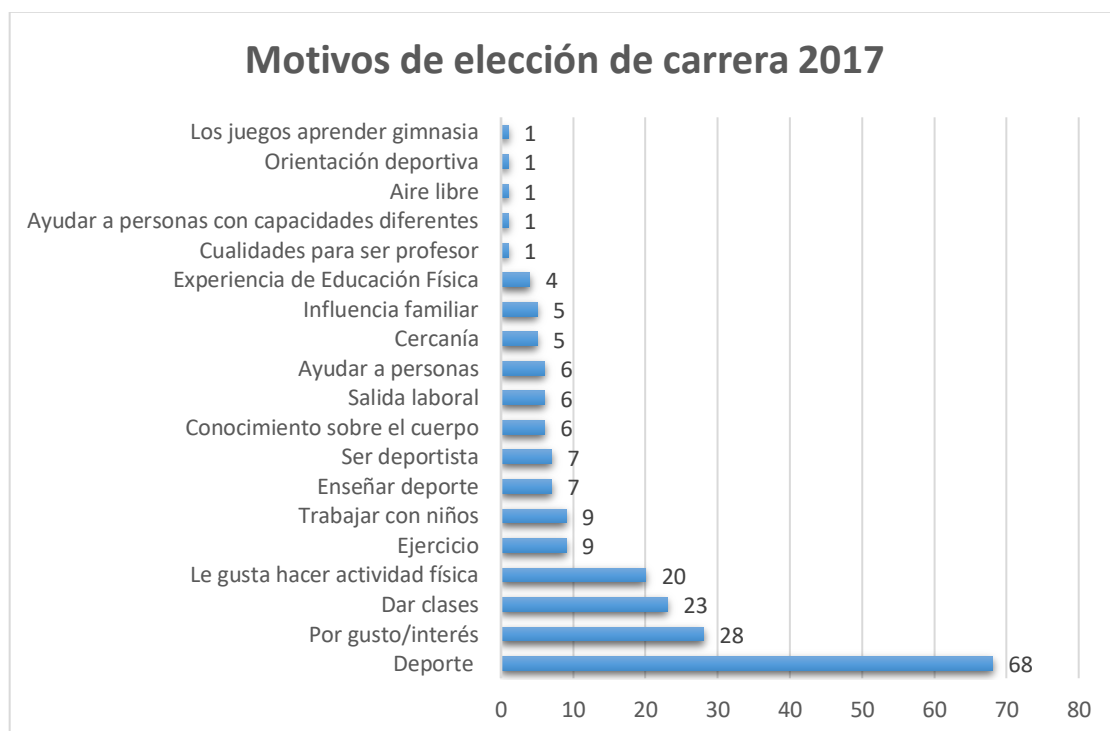
Los términos gimnasia, cuerpo, elongación, aptitud física, correr, equilibrio, estado físico, movimiento, destreza, eficacia, ejercicio, entrada en calor, resistencia, pueden sumarse a físico y actividad física para configurar una visión ligada a la actividad física en términos generales y sus efectos. Ello suma 42 menciones, similar al deporte, un 20% de la totalidad de las menciones.

Pero el deporte se puede asociar con los términos: competitividad, pasión, entrenamiento, destreza, eficacia, estrategia, voluntad, con 17 menciones más, llegando a 60 menciones, más de un cuarto de las menciones.

1.3.3. Ingresantes 2017

N= 96; la primera pregunta, razones por la elección de EF:

Elección	Frecuencia	% sobre encuestas	% sobre elecciones
Deporte	68	70	32
Por gusto/interés	28	30	14
Dar clases	23	24	11
Le gusta hacer actividad física	20	20	10
Ejercicio	9	9,4	4,3
Trabajar con niños	9	9,4	4,3
Enseñar deporte	7	7,3	3,3
Ser deportista	7	7,3	3,3
Conocimiento sobre el cuerpo	6	6,25	3
Salida laboral	6	6,25	3
Ayudar a personas	6	6,25	3
Cercanía	5	5,2	2,4
Influencia familiar	5	5,2	2,4
Experiencia de Educación Física	4	4	2
Cualidades para ser profesor	1	1	
Ayudar a personas con capacidades diferentes	1	1	
Aire libre	1	1	
Orientación deportiva	1	1	
Los juegos aprender gimnasia	1	1	
Total	208		



La mención al deporte aparece en un 70% de los ingresantes y en un tercio de las respuestas. El gusto e interés parece una categoría neutra o difícil de catalogar. La perspectiva laboral, expresada con claridad, sólo reúne el 6% de los encuestados, un 3% de las opciones.

Reuniendo las opciones elegidas con lógica analítica, se puede caracterizar en tres capítulos: uno asociado a los deportes y los modos de la práctica estudiantil, equiparada a la consideración como contenido de la profesión, otro a las asociaciones con las ideas de enseñar, educar, ayudar y un tercero, más indefinido.

Se presentan a continuación motivos asociados. Motivos asociados a los modos de práctica deportiva:

Elección	Frecuencia	% sobre encuestas	% sobre elecciones
Deporte	68	70	32
Le gusta hacer actividad física	20	20	10
Ejercicio	9	9,4	4,3
Ser deportista	7	7,3	3,3
Aire libre	1	1	
Orientación deportiva	1	1	
Los juegos aprender gimnasia	1	1	
Total	107	----	51

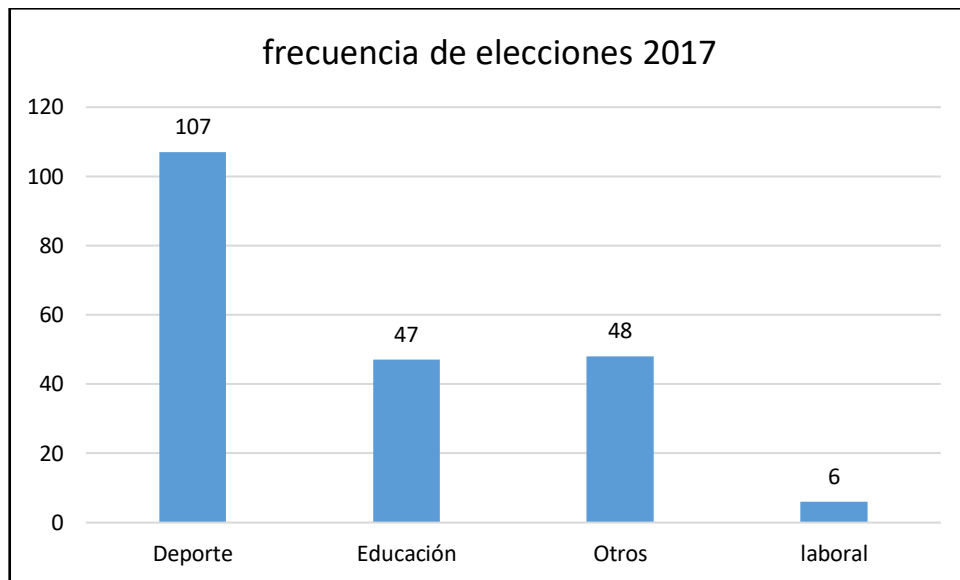
Motivos asociados a la tarea educativa:

Elección	Frecuencia	% sobre encuestas	% sobre elecciones
Dar clases	23	24	11
Trabajar con niños	9	9,4	4,3
Enseñar deporte	7	7,3	3,3
Ayudar a personas	6	6,25	3
Cualidades para ser profesor	1	1	
Ayudar a personas con capacidades diferentes	1	1	
Total	47	---	22

Otros (motivos dispersos):

Elección	Frecuencia	% sobre encuestas	% sobre elecciones
Por gusto/interés	28	30	14
Conocimiento sobre el cuerpo	6	6,25	3
Cercanía	5	5,2	2,4
Influencia familiar	5	5,2	2,4
Experiencia de Educación Física	4	4	2
Total	48	---	23

Es de destacar que aparece la experiencia en EF (con 4 casos, el 4%) y la influencia familiar con 5 casos, como causas de la elección de la carrera. La perspectiva laboral vuelve a desdibujarse. Tener en cuenta que estas cifras no son sobre los ingresantes sino sobre las elecciones totales. Ellos están “forzados” a agregar motivos (“al menos dos”), lo cual distribuye entre motivos diversos. Algunos pueden haber elegido varios rubros dentro de una misma categoría analizada, otros no.

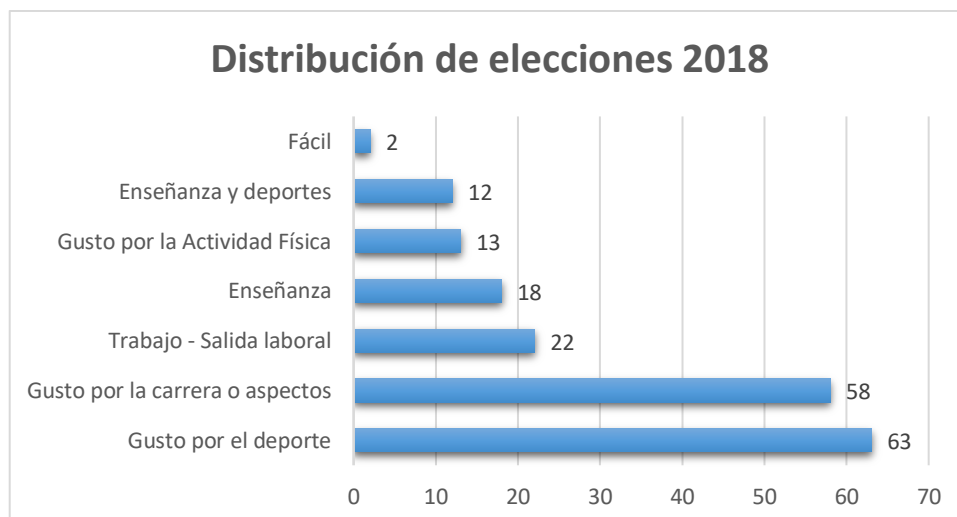


1.3.4. Ingresantes 2018

Valores; n= 90		Frecuencia	% sobre encuestas	% sobre respuestas
A	Gusto por el deporte	57	63	37
B	Gusto por la carrera o aspectos	34	58	22
C	Trabajo - Salida laboral	20	22	13
D	Enseñanza	16	18	10
E	Gusto por la Actividad Física	12	13	8
F	Enseñanza y deportes	11	12	7
G	Fácil	2	2	1,3
Total		152		

El gusto por el deporte se expresa con una cifra superior al 60% de los ingresantes. El gusto por la carrera, que puede ser asociado a la misma práctica deportiva o a aspectos de la profesión o a la práctica general de actividad física, equivale a un tercio. Asociada a deportes y actividad física, suma 103, lo que equivale a dos tercios de las respuestas

La imagen educativa, entre enseñanza (16) y enseñanza y deportes (27), casi un 18%.

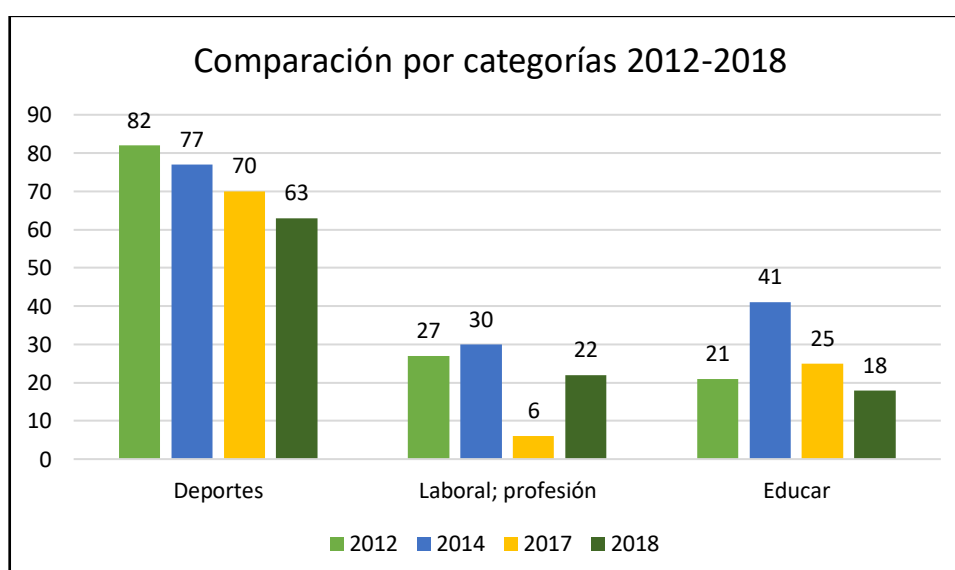
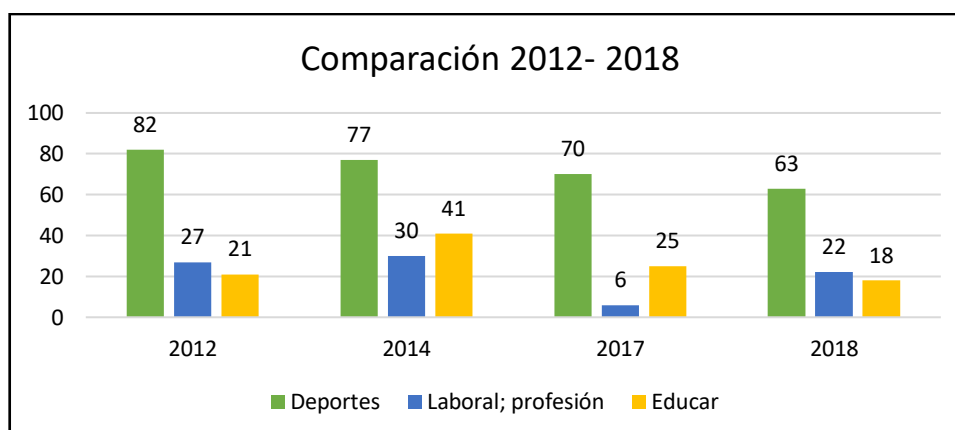


Analizando las opciones de quienes se expresaron por una única razón:

Valores únicos	Frecuencia	% sobre encuestas	% sobre opción única	Valores combinados	Frecuencia
Sólo A (deportes)	14	16	52	A + B	8
Sólo B (carrera)	12	14	45	A + C	11
Sólo C (trabajo)	1			A + D	9
Sólo D (enseñanza)	0			A + E	2
Sólo E (AF)	2			A + F	6
Sólo F (ens - deportes)	1			D + E	2
Sólo G (fácil)	1			B + D	2
Total	31			G + E	1
				B + E	1

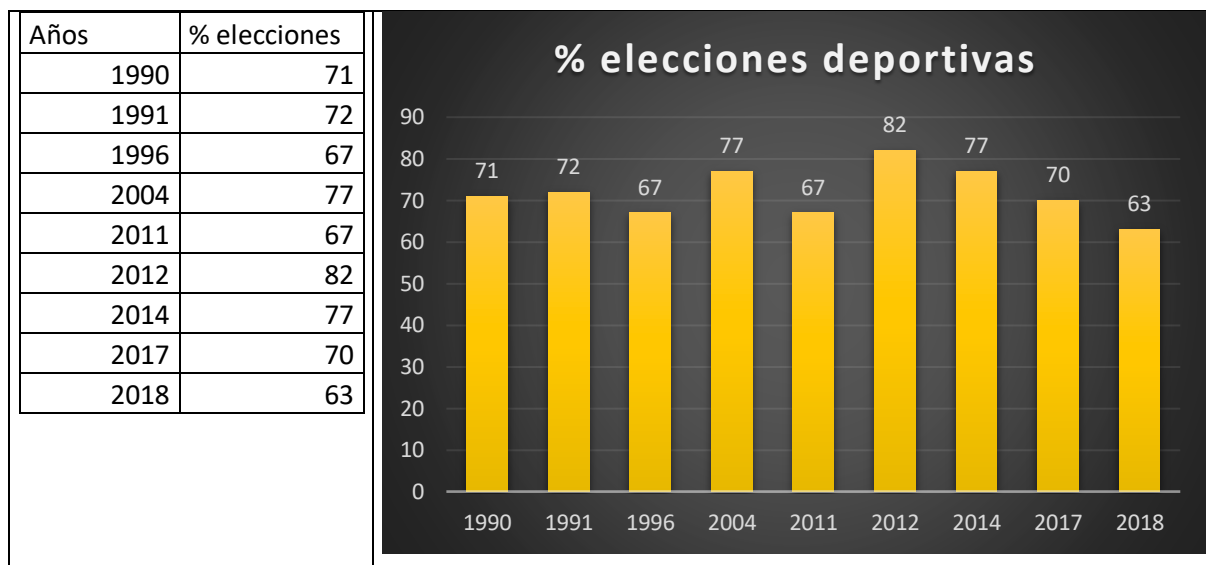
De quienes no han argumentado con dos motivos sino uno único, una mitad ha sido deportes y una cifra cercana a la otra mitad, el gusto por la carrera, expresión algo vaga, poco definida, tal vez descomprometida. Otras opciones son casi o completamente nulas. En 39 de las 45 combinaciones de motivos aparece el gusto por el deporte. Representa casi el 87% de las posibilidades. Aparece la mención de *carrera fácil*. Las opciones aparecen un poco más repartidas que años anteriores. Veamos la comparación de la década

Comparaciones de la tercera década



Hay, en el período, una clara tendencia de descenso en la elección deportiva y una tendencia a la estabilidad en los otros dos grupos de elecciones.

Considerando todos los grupos, los motivos deportivos se distribuyen del siguiente modo



2. Primer análisis de las encuestas a los ingresantes

En la palabra de los ingresantes, a lo largo de 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 paso de los años y los cambios de contexto, la mayoría de las características tienden a persistir. Como instancia de teorización, se presentan un conjunto de afirmaciones, a la manera de hipótesis, que devienen de considerar la información proveniente de las encuestas a los ingresantes. Se han agrupado, intentando una categorización u organización por clases, que permita futuros avances. *Estas afirmaciones constituyen una lectura interpretativa de las encuestas.*

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 EF con el deporte

Hay escaso conocimiento de otros posibles contenidos para la práctica de la EF

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” (mostrando 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

Es una carrera con alta carga o importancia dada a “lo social” (el compañerismo, vínculo entre estudiantes, entretenida, amistades, clima distendido)

Las opciones (¿poco reflexionadas?) 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

El futuro laboral aparece poco, concentrado en ciertos períodos, difuso, incierto, poco seleccionado a priori. Es un valor oscilante

Si bien se consigna (poco) el aprender deportes en la formación, el estudiante debe realizar y, con toda seguridad, realizará deportes (¿hacer es suficiente para conocerlo o aprenderlo?), para para continuar luego como profesor

La 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)

La identificación de una “carrera fácil” expresada en forma literal, se ha formulado recientemente, pero sobrevuela todo el período. Si bien no ha tenido esas palabras, 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”, lleva a pensar en una representación de poca exigencia en el plano intelectual, en el estudio. Se prefigura un sujeto que se auto adjudica un perfil con baja estima o valor a sus capacidades intelectuales y un ritmo de formación no asociado al tiempo de estudio. Podría vincularse a la influencia familiar o a un imaginario colectivo o a una asociación con el tipo de experiencia anterior con la EF.

Clase 4- Cultura profesional

El deporte, la forma de visualizarlo, se prefigura como 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 EF/deporte con la salud, aun con variaciones en los distintos períodos. No tan notoria en la primera década.

Puede apreciarse cómo se van configurando dos representaciones opuestas en torno a la EF y su sentido en la vida de las personas. Con el elemento común deportivo-competitivo y una adjudicación fuerte sobre “vida sana”, pero una visión se constituye en torno al esfuerzo, la dedicación, la disciplina, la ejercitación y la otra en torno del 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 necesaria a 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?

Parece configurarse un rol de *agente deportivo*, que tiene la misión social de la reproducción del deporte.

El perfil docente o educativo de la carrera está presente siempre, pero al igual que las expectativas sobre la vida profesional, sus valores son fluctuantes y dependen en gran medida en cómo se formulen las preguntas. Se aprecia la aparición algo más definida de la manifestación de “voluntad docente” en los estudiantes que ya han comenzado a cursar en el ISEF. Podría tratarse de formas primarias de adquisición de un “discurso oficial”, con la incógnita de la significatividad de esta apropiación y la efectividad de las nuevas ideas sobre la configuración subjetiva del estudiante en tránsito formativo

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.

Síntesis: los imaginarios (primera aproximación)

La expectativa sobre la formación es más importante para quien ha elegido la carrera de profesor de EF 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 EF como modo de *continuar yendo al club*.

Hay confusión entre carrera (etapa de formación) y profesión (ejercicio profesional)

El deporte y la EF tienen muy poca diferenciación; son casi la misma cosa

La EF es un hacer antes que un saber o una práctica educativa. No se asocia la EF en tanto formación profesional con el estudio

Hay un *núcleo duro* deportivo en muchos de los ingresantes y en el cuerpo colectivo grupal

Hay 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)

3. Otras fuentes para la mirada del estudiante ingresante

En el camino de la comprensión, para complementar y tensionar lo interpretado como parte de un proceso de teorización a partir de lo expresado por los ingresantes en las encuestas, en una perspectiva de carácter cualitativa, se seleccionan y se presentan a continuación, afirmaciones, textos y comentarios escritos por estudiantes en etapas avanzadas de la formación. Se particulariza en el saber

de sí, de la carrera y de la profesión y en la reconstrucción de la experiencia deportiva y escolar. Se expresan de ese modo:

- Los rastros biográficos de la experiencia escolar y deportiva
- Descripciones de lo que ocurre en esas experiencias
- La configuración de saberes, la relación con el saber
- El lugar del deporte, sus valores
- Las ideas acerca de los conocimientos ligados a la EF y al profesor
- La imagen del profesor, de los docentes, de su trabajo, de su hacer, su actitud
- La autopercepción
- El rol docente, el rol estudiante
- El abandono, las posiciones de innovación
- La presencia, la ausencia o la necesidad de la didáctica
- Rastros o apreciaciones de la cultura profesional docente en EF

Considerando la palabra de los ingresantes y en función de lo que se fue hallando, se presentan dos direcciones de comprensión y teorización: una dirigida a la experiencia deportiva como característica dominante en la subjetividad de los estudiantes en la carrera de EF y conformadora de imaginarios en torno a la misma. La otra, destinada a la descripción de la experiencia escolar y las configuraciones producidas en ese marco en relación con el saber de sí, de la carrera y la profesión, elementos centrales en la constitución de los imaginarios.

Rasgos de identidad. Los imaginarios de los estudiantes que ingresan al profesorado. Sobre la identidad deportiva de los estudiantes de EF

Retomando lo afirmado en la presentación, “las escuelas, atravesadas en el *rol de alumno escolar*, tienen una importancia notable por cuanto generan en los jóvenes, representaciones y sentidos más o menos estables acerca de la carrera y la profesión. La institución de formación docente, a su vez, establece nuevas influencias y en la síntesis producida en cada estudiante, se configura el modo de abordar en la etapa de inserción profesional, el nuevo ingreso a la escuela, en el *rol de profesor*.” Allí, nuevas influencias producirán nuevos resultados sobre el ejercicio de la tarea docente. Este esquema, que se reitera para cualquier carrera docente, adquiere en el caso de la Educación Física, algunas connotaciones particulares en el cruce con otras culturas, particularmente la cultura deportiva, que ha venido a producir efectos hegemónicos en la apreciación de los *valores asociados al cuerpo y a las prácticas de movimiento*. La *cultura deportiva* ha penetrado la escuela y a quienes en ella habitan, asociada en particular a la Educación Física y a sus profesores. A partir de elementos encontrados en el rastreo de las fuentes empíricas, esta penetración del deporte se visualiza en formatos escolares, en el contenido de las prácticas de EF, en las experiencias de los alumnos, en componentes de la *cultura institucional*. A su vez, se revelan relaciones significativas con otras manifestaciones de la cultura deportiva, en particular, con el deporte federativo. Todos los indicios que sugieren las palabras de los

ingresantes, llevan a considerar la experiencia deportiva extraescolar como definitoria en la elección por la carrera. A su vez, el recorrido en la EF escolar está muy entramado con los formatos deportivos o de la experiencia deportiva. Y en ese marco, la experiencia escolar se muestra como más débil, escasamente significativa; con sus significados entramados con la experiencia deportiva fuera de la escuela. Se intenta considerar la construcción identitaria y de los imaginarios en torno a la carrera y la profesión de la EF en estas dos direcciones analíticas: la experiencia deportiva (y la construcción de la identidad deportiva) y la experiencia escolar. Todo ello a partir de considerar la palabra de los estudiantes. El punto de partida lo constituye lo presentado a partir de las encuestas de ingresantes en tres décadas. Los grupos actuales dan continuidad a estas consideraciones tomando la palabra en momentos distintos de su recorrido formativo y con instrumentos de escritura variados.

Estos instrumentos son: una entrevista de ensayo realizada en 2017, por estudiantes en su tercer año a compañeros de otros cursos; un texto del mismo año escrito por los estudiantes de cuarto acerca de su experiencia escolar; un cuestionario sistemáticamente formulado a los estudiantes que comienzan su cuarto año de cursada, de los años 2007/08; 2009; 2010; 2011/12; 2013; 2017.

3.1. Entrevistas de estudiantes por estudiantes

Los estudiantes en su tercer año, realizaron en 2017, un ensayo de entrevista a otros estudiantes de 2°, 3° o 4° año, como práctica investigativa. Las preguntas fueron sobre los motivos de la decisión de elegir EF y los cambios que se produjeron a partir de su ingreso y trayectoria. Se consideran 10 entrevistas, aquellas que permitían lecturas enriquecedoras para el trabajo. De ellas, en este apartado, sólo se toma la primera cuestión.

El pensamiento casi unánime refiere a la identificación de la EF con el deporte y la elección de la carrera motivada por la experiencia deportiva o por el deseo de realizar deportes.

En general, es notable la unanimidad acerca de varias cuestiones: la imagen previa de la EF (a la que adjudican sólo contenido deportivo), las expectativas de realizar sólo prácticas, sólo *hacer* (sobre todo hacer prácticas deportivas), contraposición de *lo físico* a *lo teórico* y cierta denuncia de la ausencia de lo primero en el Instituto a pesar de ser *la esencia* de la EF vivida como *lo real* en las etapas biográficas previas.

En la entrevista de Luis puede leerse “¿Qué pensabas de la EF? Pensaba que la EF era solamente deporte”. En la entrevista de Matías: “No lo veía como un espacio de aprendizaje reflexivo, era sólo un momento para hacer actividad o algún deporte.” “Resalto que es tan importante como el resto de las materias aunque no se le dé la misma importancia.” (Sol, Entrevista de Emanuel)

3.2. Narración de la experiencia escolar en EF. Estudiantes de cuarto año, 2017

Los estudiantes de cuarto año de 2017, 39 en total, en el cursado de una asignatura de revisión crítica, escriben un texto breve sobre “Mi experiencia escolar en EF”. La redacción del texto se enmarca en la

revisión en perspectiva histórica y epistemológica de la EF como propuesta escolar. Se trata de un relato despojado de consideraciones teóricas.

Aquí, en su análisis, se intenta rastrear aspectos comunes y también excepcionales en los relatos de los estudiantes que ingresan en la última etapa de su formación. Se consideran los textos no por la veracidad de sus afirmaciones o la objetividad de sus referencias; antes bien, se consideran las marcas subjetivas, los registros significativos, los residuos de sentido. Es necesario resaltar que en esta etapa de la formación y en el marco de la asignatura crítica (Teoría y Epistemología de la EF), puede existir en los relatos un sesgo contextual ligado al *discurso institucionalmente correcto*.

Se realiza una primera lectura del conjunto de los textos, estableciendo elementos comunes o dominantes. Luego se seleccionan 22 textos que contienen afirmaciones reveladoras o significativas, independientemente de su contenido. En este análisis se destaca la mirada que tienen los estudiantes en el momento en que escriben y la reconstrucción que realizan de sus experiencias pre-formativas. Se realizan tres lecturas diferentes y estas se presentan separadamente en tres párrafos.

En esta primera etapa de la redacción, aun tratándose del registro de lo ocurrido en la escuela, se seleccionan asuntos relevantes que ayudan a rastrear aspectos de la identidad ligados a las experiencias deportivas, dejando para más adelante, la consideración de otros aspectos de la experiencia y de la identidad.

Primera lectura de la experiencia escolar

En una lectura general se puede leer un contenido crítico sobre la experiencia escolar de la EF vivida. Las referencias principales son: la pobreza en los contenidos, las propuestas repetitivas y carentes de intervención docente, el escaso compromiso de algunos profesores, la *débil jerarquía* de la disciplina en la escuela, el *contenido excesivamente deportivizado*, en particular en el tercer ciclo de EGB y en la secundaria, la fuerza de algunas tradiciones que se expresan en eventos como los torneos intercolegiales o la fiesta de la EF. Se nota un *deterioro progresivo* en la consideración de la EF en los ciclos sucesivos de escolaridad. Simultáneamente, la complicidad de los alumnos y sus presiones por vaciar la actividad de contenidos de enseñanza.

Aún con estos comentarios negativos, hay un rescate global de la experiencia de la EF. En muchos casos, sólo se valoran los niveles más pequeños de la escuela. A algunos les alcanza sólo eso para rescatar la EF. Tal vez expresa una necesidad de justificar una elección profesional y vital.

A modo de síntesis expresiva, puede ilustrar un fragmento de Diego R.: “Pienso que durante la primera etapa en el ámbito escolar hasta los 10 años aproximadamente logré vivenciar una variedad amplia de contenidos los cuales quedaron marcados en mí, ya que eran motivadores, me divertía, aprendía, etc. Luego las clases de EF se volvieron prácticas repetitivas con falta de motivación y falta de propuestas innovadoras, reduciéndose a las prácticas de algún deporte, del cual puedo diferenciar dos etapas, una rica en experiencia y aprendizaje y otra que quizás generó experiencias pero sólo en algunos deportes (fútbol y vóley) y con poco aprendizaje.”

Un aspecto a considerar es rastrear la significación que construyen esas experiencias escolares que no se viven como aprendizaje.

Si bien hay un tono general parecido, que incluye una referencia a haber descubierto en el ISEF “la verdadera EF”, a la vez, las experiencias puntuales son muy dependientes del profesor que le haya tocado en suerte, variando de este modo de nivel en nivel, de escuela en escuela o entre ciclos.

La adherencia a la idea de iniciar esta carrera se vislumbra en diferentes circunstancias. La experiencia escolar parece ser importante en esta decisión sólo en algunos casos, en la mayoría es difícil de apreciar. La experiencia deportiva exitosa en la escuela, en particular en los *torneos interescolares o intercolegiales* o en los modos de actividad deportiva en las clases, es descripta con entusiasmo, aun críticamente, por aquellos que también señalan un recorrido deportivo extraescolar.

Otra referencia común con fuerte presencia tiene que ver con cuestiones de género. La EF o sus profesores, en la experiencia de estos estudiantes, han mantenido situaciones que podrían calificarse como reñidas con la corrección educativa, con los *discursos pedagógicos* o los *objetivos generales de la escuela*, manteniendo estereotipos de género que se manifiestan de diversos modos. La fuerte presencia de las referencias al género en estos textos autobiográficos, puede deberse, en parte, a la problematización actual sobre esos aspectos, a la recurrencia del tema en la formación y a un contexto de época. Son particularmente presentes las referencias a la *separación por género*, que se da estructuralmente en muchos casos y funcionalmente en otra gran cantidad de experiencias. En estos, las clases son formalmente mixtas pero funcionan en forma separada, diferenciando incluso los espacios: las mujeres adentro (patio interior) y los varones afuera, en los espacios exteriores o mayores. De diferentes formas, esta separación se menciona desde el jardín y luego con fuerza ascendente en la escala educativa. También se remarca la diferencia en las propuestas de actividad (en pocas ocasiones las mujeres han hecho algo más que vóley y los varones se estereotipan en el fútbol, sobre todo cuando hay ausencias de propuestas activas de enseñanza). En general, en las competencias se valora más la participación de los varones.

Segunda lectura de la experiencia escolar

Algunos tópicos comienzan a adquirir relieve para profundizar y destacar en una segunda lectura. Sólo se abordan en este apartado, referencias centradas en la *experiencia deportiva*.

Considerando la presencia del modelo deportivo federativo en la cultura escolar, se toma lo que dice Federico V. en relación con los estudiantes: “Como aspecto relevante de mi experiencia en la EF escolar, puedo nombrar el hecho de participar en los juegos intercolegiales, en los cuales tuve la posibilidad de viajar con el colegio a representar a la provincia. Para poder participar de estos juegos, solo bastó con que mi profesor de EF supiera que yo estaba federado y jugaba en un club de la ciudad. Así se formó el equipo de fútbol que participó en esos juegos intercolegiales, con 16 jugadores que estaban inscriptos en algún club y que ya tenían experiencia en este deporte... En ese momento (antes de transitar toda esta etapa en el ISEF) nos sentíamos felices, afortunados, ganadores, el hecho de

poder representar al colegio fuera de la provincia nos enorgullecía, así fue que tuve una experiencia inolvidable con mis compañeros en la ciudad de Embalse, donde logramos el subcampeonato y el colegio entero nos recibió con aplausos y felicitaciones.”

Andrea S: “En la Unidad Educativa, teníamos EF mixta y en horario normal en el primer año (es decir, 7°), y luego en 8° y 9° teníamos en contra turno y separados por sexo. La propuesta era realizar vóley o básquet, por lo menos las mujeres. En estas clases nunca variaba la propuesta, siempre comenzábamos con saques de abajo y un pequeño intento de jugar un partido, lo cual no podía llevarse a cabo porque la mitad de las estudiantes no tenía la técnica. Por ejemplo, yo no sabía pegarle de abajo a la pelota y siempre perdía la pelota en juego. Esto para muchas era muy traumático, es decir, muchas no querían hacer actividad física porque cuando algo salía mal la profesora reaccionaba tratando mal a las alumnas haciéndolas sentir menos que otras o inútiles.... Algunas pudieron vivenciar los intercolegiales... cuando teníamos EF la profesora armaba los equipos y dejaba excluidas a un cierto porcentaje de chicas que se sentaban al costado, mirando cómo jugaban quienes sabían”.

Escribe Manuel: “Nunca me pregunté por qué hacíamos tanto deporte, para qué lo hacíamos, qué sentido tenía, tampoco las profesoras ni los profesores nos dijeron el por qué, además no analizábamos nunca uno, como por ejemplo, la lógica del juego, los diferentes momentos de ataque y defensa, cuestiones en relación a la cooperación, ubicación en el espacio, planteamiento de estrategias grupales, entre otras cosas.”

Una experiencia que narra Florencia M. en primaria, muestra cómo, desde una cotidianeidad repetitiva e intrascendente, se transforma todo frente a la proximidad de intercolegiales: “Las clases, a partir de ese momento, fueron muy selectivas. El profe ponía a jugar a aquellas que consideraba que jugaban bien y que podían llegar a participar y formar parte del equipo que iba a competir.” Cuando anuncia los nombres de quienes quedarían en el equipo, “yo veo una compañera que comienza a llorar... porque no había sido seleccionada. El profe se le acerca y le dice: no llores, en estas ocasiones sólo participan las mejores.”

“Creo que, si en algún momento pensé que mi educación escolar, en cuanto a la EF, fue satisfactoria, se debe a mi optimismo como jugador empedernido y a mi actividad extraescolar que me permitió tener un aceptable dominio de mi cuerpo, como para desenvolverme en los mínimos problemas que plantearon mis profesores a lo largo de toda mi formación.” Es la síntesis que expresa Luciano.

Fernando G. comenta: “La clases de EF, a mi entender, no eran muy buenas. El profesor, aprovechándose de la situación de que éramos todos varones, decidía únicamente darnos fútbol. Obviamente que todos nos poníamos contentos de jugar a este deporte, ya que lo único que *queríamos era divertirnos* y el fútbol suele ser el deporte preferido de los chicos. Estas clases además estuvieron atravesadas por los intercolegiales, con la selección de los *mejores* y la exclusión de los *malos*. Recuerdo una situación particular, vivida con este profesor, en la que llegó con el diario bajo el brazo,

se dirigió a buscar una pelota de fútbol y sus palabras fueron: tomen, jueguen al fútbol y no rompan las bolas.”

“Yo puedo decir que conocí al profe que tira la pelota y ni siquiera al fútbol aprendí en EF, porque lo que sé lo aprendí en el club”, afirma Santiago

En el texto de Franco M. se puede encontrar una referencia que relaciona la perspectiva deportivista con el género: “De primer grado a tercero, realizaba actividades con pequeños materiales, también jugábamos a juegos populares... Cuando empecé cuarto comenzamos a realizar actividades atléticas y algunos deportes como por ejemplo, vóley pero con reglas adaptadas para que podamos jugar todos, muy pocas veces realizamos deportes con la regla de estos. En quinto y sexto profundizamos lo visto en cuarto. En esos años realizábamos EF varones y mujeres juntos, no había separación por sexo. Cuando comencé el EGB, las clases de EF las realizábamos separados, lo que realizamos en esos años eran deportes como el fútbol, básquet, vóley, hándbol. En polimodal, las clases seguían siendo separadas y realizábamos los deportes más conocidos, ya que participábamos en los intercolegiales y el profesor miraba para seleccionarnos para jugar. En el último año tuvimos practicantes y realizábamos actividades atléticas y deportes con reglas adaptadas para que todos podamos jugar, actividad física y salud, circuitos...”

En el secundario rural al que asistió Santiago, “el profesor faltaba siempre y cuando venía nos hacía jugar al fútbol, las pocas chicas que había no hacían directamente nada, porque ni pelotas de vóley les daban. Cuando había una competencia por ahí íbamos por ahí no, como éramos un colegio rural ya perdíamos con el nombre nomás; igual nunca nos preparaba para las competencias, nos llevaba para cumplir nomás.”

Por el contrario, recuerda Franco D.: “Practicábamos mucho esos deportes porque nos preparábamos para los intercolegiales y el profesor de EF siempre quería llegar a nuevas instancias y por sobre todo ganar. Siempre elegía a los chicos federados que estaban jugando en los clubes y a otros que no jugaban tan bien, los dejaba afuera. Les inculcaba a los chicos que tenían que ganar o ganar, no le importaba incluir o motivarlos para que jueguen o participen de los juegos. Yo por suerte pude participar de los intercolegiales de fútbol y atletismo... El profe nos había prometido que si ganábamos nos iba a pagar un asado; en el colegio nos hicieron un reconocimiento por llegar a esas instancias... Resumiendo mis pasos por el Secundario, lo que más me marcó fueron los juegos intercolegiales, que en ese entonces era lo más lindo, lo que más me gustaba... El profesor lo que les decía a los alumnos que quedaban afuera que vayan a alentar a sus compañeros. Yo siempre estuve del lugar del jugador y nunca estuve del otro lado, hoy lo veo de otra manera...”

Federico, revisando la experiencia de intercolegiales, en su momento vivida con alegría, se formula varias preguntas, ya en la perspectiva de profesor: “¿Dónde estaba escrito que sólo deben jugar chicos con experiencia en el fútbol o federados? ¿Por qué los demás alumnos del colegio no tuvieron la posibilidad de formar parte de ese equipo y vivir la experiencia que yo sí viví? ¿Qué valores estaba

transmitiendo el colegio a sus alumnos...? ¿Para qué sirven estos encuentros intercolegiales?; ¿Cuáles son sus objetivos?”

Comentarios

Se evidencian tanto los caracteres descriptos de la forma deportiva, como los rasgos del dispositivo escolar para o de la EF y los efectos simbólicos y subjetivantes, descriptos en el Capítulo 2.

Junto con el predominio del 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 en la práctica; la valoración de los lugares de los varones; la participación en eventos competitivos selectivos; la invitación a acompañar a los exitosos para quienes no lo son; 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 del espacio de la EF, 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 responde a parámetros federativos y no reflejan los resultados de una tarea de enseñanza.

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 no pueden dejar de estar presentes en las decisiones en relación 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.

3.3. Cuestionario en Proyecto de Extensión

Se consideraron las respuestas a un cuestionario formulado a los estudiantes que comienzan su cuarto año de cursada o que culminan su tercer año, en el contexto de un dispositivo curricular denominado Proyecto de Extensión, vinculado a las prácticas profesionales en los ámbitos no formales. Corresponde a los años 2007/08; 2009; 2010; 2011/12; 2013; 2017. Las preguntas fueron sobre los motivos que los llevaron a elegir la carrera de EF, dónde se ven trabajando o preferirían hacerlo y aspectos como lo que necesitan para ejercer adecuadamente en esos ámbitos, los cambios producidos durante la formación o las críticas a su formación. Es central en ese momento del dispositivo ofrecido por el ISEF, la elección de la Orientación curricular que los estudiantes transitarán en el cuarto año. Se proponen dos orientaciones: una en Rendimiento (deportivo), centrada en los procesos de formación y entrenamiento de los deportistas y la otra en Prevención y atención a problemáticas de Salud desde la EF (sobre todo para trabajar en equipos de salud); (ver descripción del dispositivo curricular, Cap. 5). Si bien en este caso, el contenido referido remite a un aspecto de la tarea institucional, se cita en primer término pues puede dar pautas de elementos previos de los imaginarios que siguen prevaleciendo. Estos textos son expuestos y analizados en función de rastrear los antecedentes previos al ingreso y en ese sentido ofrecen valiosa información al dar cuenta de aspectos objetivos y subjetivos

de las experiencias previas. Pero, al ser producidos en un momento en que se van acercando a la finalización del trayecto formativo, también evidencian modos de mirar la experiencia y a sí mismos característicos del momento en que fueron escritos. Si bien, el tema se aborda en el Capítulo 6, pueden rastrearse ya algunos elementos que ayudan a apreciar tanto aspectos que se mantienen de los imaginarios previos como otros que están en mutación o en revisión.

Se analizaron todos los documentos producidos y se identificaron temáticas. Se citan textualmente las opiniones de los estudiantes, en particular en este tramo, en sus referencias a la experiencia deportiva infantil y juvenil. Se producen consideraciones teóricas a partir de la lectura crítica de los textos, en su relación con la problemática general. Luego se avanzará sobre otras temáticas abordadas por los estudiantes.

Deporte y género

Se puede percibir una relación estrecha de los deportes con lo masculino. Parece estar más afianzado el recorrido deportivo y las necesidades de continuar por él en los varones. Las mujeres tienen una relación “más blanda” con el deporte. Manifiestan, en muchos casos haber realizado actividades físicas y su perspectiva laboral está más repartida, con mayor sensibilidad hacia las propuestas con diversos públicos, trabajo en gimnasios, rehabilitación. El dato más fuerte es la elección de la orientación.

En 2007/08, considerando 25 estudiantes que han elegido su orientación, las proporciones son casi exactamente simétricas. Más del 80% de los varones eligen Deporte y más del 80% de las mujeres eligen Salud.

Grupo 2007/08	DEPORTE	SALUD
VARONES: 17	14 (82%)	3 (17%)
MUJERES: 8	1 (12,5%)	7 (87%)
TOTAL: 25	15 (60%)	10 (40%)

Para el grupo de 2009: La tendencia en la elección de la Orientación es muy definida para los dos grupos

Grupo 2009	DEPORTE	SALUD
Varones: 13	11 (85%)	2 (15%)
Mujeres: 13	0	13 (100%)
Total: 26	11 (42%)	15 (58%)

Para el grupo de 2010, comienza un proceso de emparejamiento; las mujeres se incluyen más en el grupo deportivo, los varones se resisten a abandonarlo:

Grupo 2010	DEPORTE	SALUD
Varones: 15	11 (74%)	4 (26%)
Mujeres: 16	7 (43%)	9 (56%)
Total: 31	18 (58%)	13 (42%)

Sumando 2011 y 2012, sin discriminar; es más pareja la distribución, tanto entre los géneros como entre las orientaciones (puede haber diversos motivos, pero por lo que afirman en las consideraciones, más allá de los gustos personales, la salud empieza a ser vista como una alternativa laboral más potente que la inserción en el mundo del rendimiento deportivo):

Grupo 2011/12	DEPORTE	SALUD
Varones: 28	16 (57%)	12 (43%)
Mujeres: 25	10 (40%)	15 (60%)
Total: 53	26 (49%)	27 (51%)

Para el grupo de 2013, se retrocede levemente hacia el estereotipo:

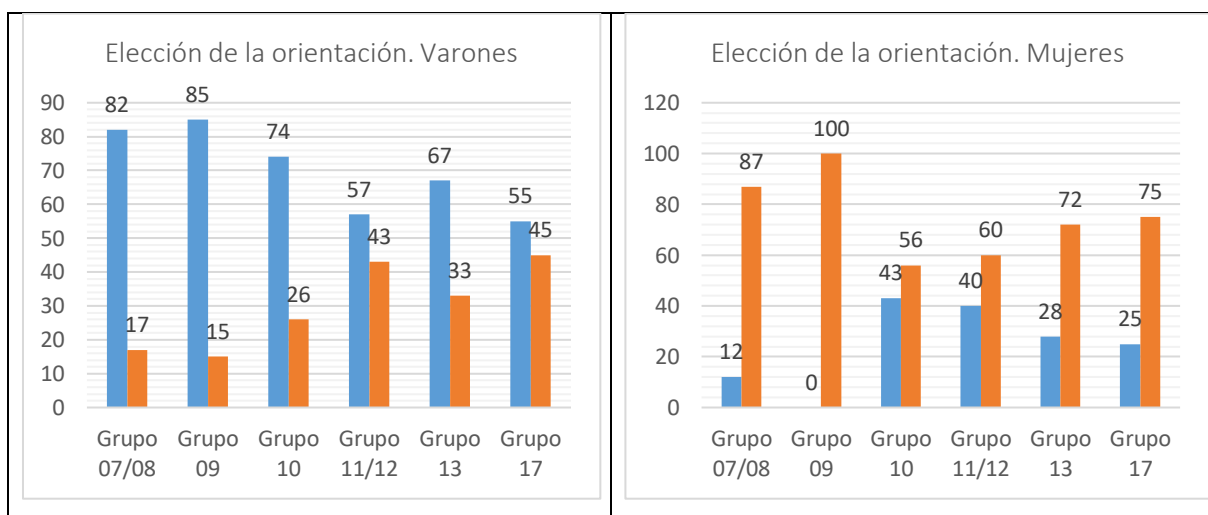
Grupo 2013	DEPORTES	SALUD
Varones: 18	12 (67%)	6 (33%)
Mujeres: 7	2 (28%)	5 (72%)
Total: 25	14 (56%)	11 (44%)

Finalmente, para el año 2017, en un grupo más inmaduro, con algunos que no han decidido, pues faltan varios meses (cursarán cuarto en 2018):

Grupo 2017	DEPORTES	SALUD
Varones: 9	5 (55%)	4 (45%)
Mujeres: 16	4 (25%)	12 (75%)
Total: 25	9 (36%)	16 (64%)

En términos generales, se puede afirmar que, si bien los varones se reparten un poco más, las mujeres acceden considerablemente menos a la Orientación deportiva.

Recapitulando el período considerado, a partir del cuestionario administrado frente al comienzo del cuarto año, puede resumirse:



El deporte. La experiencia deportiva

La práctica de deportes, el deporte, la experiencia deportiva; de distintas formas aparece la referencia al deporte como motivo, señal o fuente de decisión para estudiar EF. Se naturaliza la relación. El deporte, en el horizonte de quien elige la carrera de EF, puede ser *antecedente*, expectativa de *continuidad* (hacer deportes como actividad principal durante la práctica de formación) y/o perspectiva futura en el *plano laboral*. Todo ello, de diferentes formas. Abunda una ininterrumpida secuencia de lugares por donde el deporte se une, se vincula con la EF y la EF con el deporte. Se citan las palabras de los estudiantes, representativas de todas las expresiones, referenciando el año de producidas (estudiantes en el último período de cursado de la carrera).

Dice Luis (2007/08), con respecto a la decisión: “Desde chiquito decía que iría a estudiar Prof. de EF, porque era un apasionado de todos los deportes; era lo que más me gustaba.” Del mismo grupo,

Cristian dice: “Yo elegí estudiar EF por mi relación con los deportes, el ambiente deportivo en el que me crie y porque me gusta estar con gente a la que puedo ayudar con lo que sea.”

(De 2009), Fernando expresa: “Lo que me hizo venir a estudiar EF es el gusto que tengo por los deportes y el placer que me genera participar de ellos ya sea como jugador o como entrenador enseñando cosas nuevas a los demás; particularmente disfruto del enseñar y aprender algo nuevo siempre para poder enseñarlo.”

Por su parte, leemos de Facundo (2010): (Elegí EF) “Debido a que realicé el curso de instructor infantil de fútbol en el 2006 y trabajo en el club en el fútbol infantil. Entonces la idea fue seguir por el camino del deporte, la actividad física, etc.”

Gisela F. (2010) comenta sobre su decisión: “Esta carrera siempre me gustó, me encantaban las clases de EF tanto en la primaria como en la secundaria, participé en los intercolegiales, en los Juegos Pampeanos.” Sobre su experiencia formativa: “Cuando entré en la carrera de EF sabía que esta no estaba solo formada por deportes ya que, en mi infancia, en mi escolaridad, me mostraron muchas cosas de la EF.” Y termina: “A su vez me gusta lo que es estar bien, no me veo trabajando en un club dando deportes.”

Parece que Gisela acudía informada sobre cierta amplitud de la propuesta de contenidos de la EF, no se muestra sorprendida por encontrarse otras materias y ello no lo ha vivido como contradictorio con la decisión a partir de una experiencia deportiva (en este caso, parece ser de carácter escolar). Y no se siente comprometida con el universo deportivo.

Fernando (2010) dice: “Decidí comenzar esta carrera ya que me gustaba hacer deportes y me iba bien en la mayoría, y bue, me interesaba seguir haciendo lo que me agradaba.”

Deporte y subjetividad

1- Como marco naturalizado, es posible visibilizar características anticipadas en el Capítulo 2, que podrían definir la *mirada deportiva* y están presentes en las palabras de los estudiantes.

Relaciones de sexo y de género. Heteronormatividad compulsiva, dominio de género (machismo). Patrones de vínculo. 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 ello en una identificación a través del *eje nosotros/ellos*.

2- El deporte 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. Va por fuera de lo político.

Se destaca un término, aquí y en numerosas respuestas: la palabra SIEMPRE. Muchos incluso la reiteran dentro de una misma frase. Hay algo atado a la vida de quienes eligen esta carrera. La práctica deportiva y su propia vida están conducidos por un mismo hilo.

Paola (2013) escribe: “Decidí estudiar EF porque *siempre* en mi formación como sujeto las prácticas corporales *siempre* fueron parte de mí, ya sea haciendo atletismo, natación, bailar, ir a un gimnasio, salir a correr, creo que por eso elegí esta carrera. ¡SENTIDO!”

Natalia (2010) refiere su experiencia deportiva: “...porque desde muy chica que realizaba deportes, *siempre* me gustaron, hacía 3 por semana, diferentes, participaba en campeonatos, Juegos Pampeanos, *siempre* estuve vinculada con eso, no fue para mí muy complicado o decisivo decidir al finalizar la secundaria con qué quería seguir.”

3- La experiencia deportiva no es igual en todos los casos. Los estudiantes provienen de diferentes localidades, en su mayoría de la Provincia de La Pampa y de Buenos Aires. Las localidades son distintas y ello genera experiencias deportivas diferenciadas. Al menos, pueden distinguirse las localidades por densidad poblacional o “tamaño del pueblo”, como se nombra en la zona. La experiencia deportiva acompaña de alguna forma estas diferencias. Las localidades más pobladas (G. Pico, S. Rosa, E. Castex y alguna otra) 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. Igualmente, los clubes han hecho esfuerzos especiales para que participen sectores sociales postergados, aunque con efectos fluctuantes. Las localidades más pequeñas (en población), tienen una institucionalidad más débil y una presencia permanente del Estado como alternativa de resolución de la oferta deportiva. Asimismo, una sentida carencia de alternativas para el tiempo libre de adolescentes y jóvenes. La participación de los niños y jóvenes en la práctica deportiva se da en el “espacio urbano” (reducido), pudiendo 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 a nivel provincial o nacional. Los deportistas recuerdan que gracias a su práctica han recorrido

otras localidades, han viajado y conocido otras personas. Se habla también del “ambiente deportivo”, significando cosas distintas en localidades pequeñas o más grandes. Hay grados intermedios de población, con desarrollos quizás también intermedios. El perfil deportivo parece ser el dominante entre quienes eligen la EF como carrera. Sería de interés rastrear ingresantes que no se corresponden con ese perfil o representaciones acerca de la EF entre quienes no han elegido esta carrera.

Nelson (2010) proviene de Lonquimay y manifiesta que “fue una decisión que tomé desde muy chico, siempre tuve la idea de estudiar esta carrera. Fue porque no me dificultaba en su mayoría ningún deporte, de ahí que practicaba lo que más podía dentro de las posibilidades que me daba el pueblo (no había mucho para elegir, pero me las arreglaba). Me gustó y agradó desde siempre realizar actividad física y en el colegio me interesaban mucho las horas de EF, me interesaba y preocupaba dentro de las mismas y por sus contenidos.”

Emerge una categoría de interés 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. El deporte, en gran medida, *orientado*, dirigido intencionalmente, como propuesta social ligada a lo educativo, a la contención, al pasatiempo, al moldeo de juventudes, también en ocasiones a la perspectiva de rendimiento o trascendencia (de las personas, del pueblo o de la provincia).

Joana (2010), una estudiante también de un pueblo o localidad pequeña, explicita su decisión como un proceso desde muy temprano: “El estudiar esta carrera profesional es un deseo desde hace muchos años desde mi infancia, siempre quise ser como el profe de jardín. Al pasar los años me fui acercando y apropiando de algunos deportes principalmente el vóleybol; creo que eso incidió más en mis deseos de ser profe, al transcurrir los años seguía teniendo esa idea de realizar dicha carrera y acá estoy muy contenta y satisfecha de esperar recibirme este año.” Elige la orientación en deportes.

Rocío (2010), de una pequeña localidad en 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.”

Para quien lee estas afirmaciones emerge un lugar para la práctica deportiva y el mandato de realización. No hay quien dé o enseñe deporte, aunque ella realizó deportes y participó competitivamente, recorriendo el territorio provincial. Lo que es visto como falta, debe ser reparado y ella puede ser la encargada.

Alexis, de una localidad pequeña: “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.” Agrega luego: “cuando era chico me gustaba el deporte,

ahora que conozco acerca de la EF me gustaría seguir en el deporte porque me sigue gustando, pero además me gustaría desempeñarme en cualquier ámbito de la EF.

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.

Asimismo, Alexis *ha descubierto la EF* ya cursando la carrera, antes sólo visualizaba deporte. “Ahora que la conozco, me sigue gustando.” Habría alguna contradicción oculta, aunque la EF parece haberle dado conocimientos nuevos sobre el deporte. Ahora aprendió un oficio y quiere desempeñarlo en cualquier ámbito.

Sobre el tipo de práctica deportiva en el pueblo, relata Enzo: “Elegí venir a estudiar EF porque en ese momento me gustaban mucho los deportes, los practicaba todo el tiempo en mi pueblo. Hice fútbol, vóley, tenis, etc., ya que tenía mucho tiempo libre y en mi pueblo no había otros entretenimientos que no fueran los deportes o prácticas deportivas y los hacía todos los días, si no era un deporte era otro.” Si bien escapa a las posibilidades de este estudio, algunos interrogantes se presentan. ¿Qué consecuencias subjetivas propone uno u otro modelo urbano-deportivo? Es necesario indagar por otros medios; profundizar en los perfiles deportivos diferenciados.

4- Algunas características en la relación del sí mismo y la experiencia deportiva. En los textos y en las conversaciones cotidianas con deportistas y con los estudiantes durante el recorrido formativo pueden distinguirse algunas regularidades en la *subjetividad deportiva*.

Deuda conmigo: nunca se logran todos los objetivos, siempre queda un logro (o muchos) por alcanzar (y no se alcanza, 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 en tanto institución. El haber estado allí, obliga al sujeto a incorporar a otros a ese mundo. Sobrevuela un mandato: “el deporte me necesita” (podría asumirse como un mandato secundario o justificativo, el que “los chicos me necesitan y yo tengo para darles el mundo deportivo”). Idea de iniciación, ambiente deportivo que debe ser alimentado o reproducido.

De 2007/08, dice Luis. “Desde chiquito decía que iría a estudiar Prof. de EF, porque era un apasionado de todos los deportes; era lo que más me gustaba.” En cambio Franco, señala como motivos, en primer lugar “tuve buenas experiencias escolares en clases de EF; siempre practiqué deportes variados, aunque no competitivamente; me gustaba trabajar con chicos; hubo una identificación importante con mi PEF; me gustaba la preparación física.”

Del mismo grupo, dice Cristian: “Yo elegí estudiar EF por mi relación con los deportes, el ambiente deportivo en el que me crié y porque me gusta estar con gente a la que puedo ayudar con lo que sea.”

De 2009, Fernando expresa: “Lo que me hizo venir a estudiar EF es el gusto que tengo por los deportes y el placer que me genera participar de ellos ya sea como jugador o como entrenador enseñando cosas nuevas a los demás, particularmente disfruto del enseñar y aprender algo nuevo siempre para poder enseñarlo. Otra cosa que inconscientemente influyó fue haber crecido al lado como vecino de un profesor y tener el club a una cuadra y la escuela enfrente donde me metía al patio a jugar.”

Facundo (2010): (Elegí EF) “Debido a que realicé el curso de instructor infantil de fútbol en el 2006 y trabajo en el club en el fútbol infantil. Entonces la idea fue seguir por el camino del deporte, la actividad física, etc.”

Quizás quien mejor resuma estas cuestiones, es Daniel (2013): “Decidí estudiar esta carrera porque durante mi infancia y mi adolescencia estuve vinculado con distintos deportes. Si bien mi sueño era ser deportista, al no poder concretarlo en niveles profesionales, decidí que podría formar a otros para que lo sean y seguir vinculado con los deportes. Me gusta mucho ayudar a la gente y creo que es una buena carrera para servir a la comunidad.”

5- Si se hace deporte, *no hace falta el pensamiento 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 EF* (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 sólo hacer deportes.

6- En estos textos realizados en momentos avanzados de la carrera, los estudiantes parecen reconocer que su matriz no cambia, (o, al menos, puede leerse entre líneas). En muchos casos, a la realización de deportes se agregan aspectos vinculados al hacer docente: ya sea enseñar o trabajar cuestiones ligadas a la salud. Muchos se mantienen en la preparación física, el entrenamiento de deportistas o, de algún modo, en la iniciación de otros al deporte. En estos casos, sólo agregan herramientas para hacer lo que el mandato deportivo ya había establecido en su experiencia.

Algunos casos del grupo 2007/08 marcan posiciones diferentes, pero sustancialmente expresan una línea de continuidad. Dice Luis, con respecto a la decisión: “Desde chiquito decía que iría a estudiar Prof. de EF, porque era un apasionado de todos los deportes; era lo que más me gustaba.” Con respecto a los cambios durante la cursada, agrega:

“Antes de ingresar al ISEF, yo me imaginaba que aquí sólo iba a practicar mucho deporte y que el material teórico iba a estar más que nada vinculado a esto y un poco de base pedagógica y biológica. Hoy que ya he cursado tres años, mi punto de vista cambió totalmente ya que creo que, al ser un profesorado, la parte pedagógica es muy importante para poder desempeñar el rol de profesor.” (Luego sostiene que le gustaría trabajar de preparador físico en un club).

Franco, del mismo grupo, en relación con su pensamiento actual, sostiene: “Me di cuenta de que, ante todo, voy a ser un docente (...) desde 3º año me interesa el área de salud.”

Por su parte, Vanesa, quien manifestaba su voluntad de unir la experiencia deportiva con la docencia, de su proceso, dice: “Con respecto al pensamiento anterior lo mantengo, pero no sólo por los deportes sino también porque con las materias teóricas ya abordadas puedo entender mejor la carrera como así también puedo saber enseñarla con un montón de contenidos más, que antes desconocía.”

Miguel, que manifiesta la preocupación por su propio rendimiento como motivo de ingreso, sostiene: “... la carrera me serviría para mejorar y poder asimismo realizarme en mis preparaciones.” “Mi objetivo de seguir compitiendo y yo mismo poder ayudarme a mejorar mi rendimiento no ha cambiado; lo que sí ha cambiado es darme cuenta la amplitud de campos que tiene esta profesión; también me di cuenta que me gusta mucho dar clase.”

Nicolás N. menciona su “historicidad deportiva”. “Esa idea no me cambió, se me agregaron cosas que me gustan, como enseñar lo que he aprendido, tanto a nivel deportivo como educativo.”

Se reconoce que las matrices básicas no cambian, sólo aceptan agregados. Particularmente los casos de varones. Sobre este asunto, se ampliará en otros apartados.

Una mujer, Romina, afirma para la primera cuestión que le gustaba todo lo relacionado con la actividad física, hacerla o enseñarla a otros. Lo distinto durante la formación: “En cierto modo mi idea se modificó porque a esta altura de la cursada, me interesa mucho más esta cursada porque me di cuenta que no es sólo realizar AF sino y lo que es mucho más importante, enseñar diferentes contenidos relacionados a diferentes actividades físicas con diversos tipos de públicos.” El deseo para trabajos futuros: “en todos los ámbitos, preferentemente escuelas, jardín, centros de rehabilitación, gimnasios, clubes.”

Gisela (en la primera respuesta dijo: “porque siempre hice deportes y en los últimos años empecé a enseñar...”) afirma: “Pensé que iba a haber más deportes o que la carrera se refería más a eso, pero me equivoqué en algún sentido y estoy contenta de que haya sido de esa manera, distinta a la que yo imaginaba.” Con respecto al futuro, “me gustaría trabajar primeramente en escuelas, ya que probé enseñar en instituciones y me gusta y me siento cómoda, luego o a la par en un centro de salud y tener un gimnasio para enseñar danzas y gimnasia.”

De 2009 varios mencionan que sólo conocían los deportes, pero en el Instituto conocieron otras posibilidades (contenidos). Aun así para los varones, la primera elección para el futuro sigue siendo el club. La escuela aparece muy presente, pero ven como un campo de difícil acceso. El gimnasio y otras alternativas se ofrecen en el horizonte de posibilidades.

Del grupo 2010, Alexis, comenta: “cuando era chico me gustaba el deporte, ahora que conozco *acerca de la EF* me gustaría seguir en el deporte porque me sigue gustando, pero además me gustaría desempeñarme en cualquier ámbito de la EF. Creo que este deseo de poder seguir con el deporte sale del hecho de haber aprendido muchas cosas acerca del mismo.”

Dados los elementos conceptuales y las palabras de los estudiantes en sus referencias a la experiencia deportiva, el siguiente paso es la presentación similar de lo consignado que alude más directamente a la experiencia de la EF escolar.

Nuevos aportes de los estudiantes de cuarto año

Sobre la autopercepción

La pregunta que orienta: ¿Qué soy? ¿Quién soy, este que elige ingresar en la carrera de EF?

En varios estudiantes encontramos referencias que perfilan características asumidas. Por un lado: pasión por el deporte, experiencia deportiva (o en actividades físicas), mandato de reproducción, dedicación futura al deporte. Por otro, reconocen algunos que eligieron esta carrera porque no querían estudiar, o no querían las materias teóricas, o en la escuela sacaban 10 sólo en EF. Otro elemento a considerar tiene que ver con la experiencia escolar. Muchos sostienen que les gustaba la asignatura o su práctica (lo que allí ocurría), otros señalan críticas a sus profesores por la mediocridad o pobreza de sus propuestas. *Poco se dice sobre el aprender como resultado del tránsito en la EF escolar.* Asimismo, varios señalan la importancia del contexto familiar en la decisión, la consulta a los padres. Se puede pensar que el concepto familiar acerca de la carrera asigna el *contorno de decisión* según rasgos de los sujetos, limitando o condicionando las características que esta carrera tendrá para ellos. Todo ello conforma un perfil que entrelaza la percepción de la EF como carrera y la autopercepción de quien la elige.

Anticipando algunas cuestiones que se abordan más adelante, pueden leerse ya elementos que enlazan imaginarios previos con los primeros tramos institucionales de la formación. En su colisión, se tornan visibles. Vale la mención aquí pues perfilan más detalladamente los imaginarios previos.

Es mayoritaria la *expresión de sorpresa frente al contenido real de la formación*. La presencia de asignaturas teóricas, el sesgo pedagógico del Instituto, la amplitud del mundo de la EF presentado a los estudiantes aparecen como *quiebres en la percepción previa* de la carrera. Transitarla debe implicar también algún quiebre en el estudiante, *una reformulación de sí mismo*, limitada, tal vez transitoria.

Es válido preguntarse ¿cómo se modifica la autopercepción cuando el estudiante se encuentra frente a la noción de que lo que eligió es más importante o trascendente de lo que se imaginó en el momento de la decisión? *¿Cómo se tramita el yo* ante ese descubrimiento? (ante yo mismo y ante la actividad, los otros, los padres); ¿se agrega o cambia algo en relación a los mandatos (más o menos autoimpuestos) de continuidad deportiva para los niños?

Los informantes (estudiantes en su cuarto año) son jóvenes que han superado las etapas más críticas de esa revisión. En el momento de poner su palabra, están viendo el fenómeno desde el lugar de quien ha podido superar, al menos parcialmente, los obstáculos que se les presentaron. Una cuestión a señalar, pero también a continuar indagando tiene que ver con ¿qué aspectos de sí mismo han variado

como para que el sujeto que es *testigo y testimonio de una mutación de representación* se mantenga en carrera? En casi todos los casos, manifiestan que la EF es mucho más que lo que conocían, que es más importante que lo que refleja la práctica de muchos profesores, que no es sólo deportes. Indican, incluso, satisfacción por ese descubrimiento. Aquel que se negaba al estudio, ¿se considera merecedor de un recorrido (aunque sea, relativamente) exitoso? ¿Cuánto tiempo y cuántos intentos ha transitado con las asignaturas? Quienes ingresaron en una carrera de escaso valor, al reconocer un valor mayor, ¿se sienten a la altura del nuevo desafío? ¿Qué ha pasado con el 50-60% de los estudiantes que no terminan la carrera? ¿Habrá entre ellos, quienes no han podido o no han querido transformarse?

Algunas pistas a estas preguntas pueden vislumbrarse en el Capítulo 6. Pero su profundización requiere de otros estudios, algunos incluso un abordaje psicológico o un estudio de casos de estudiantes, tanto de aquellos que han podido transformarse como de los que han desistido de cursar o han completado la carrera sin cambios sustanciales de su subjetividad.

Aportando al perfil de ingresante, Mauro T. (2007/08) dice: “Decidí estudiar EF ya que no me gustaban los números y ni lo teórico, también porque me interesaba aprender sobre los niños.” ¿Por qué sigo estudiando? “para aprender sobre los niños y también para aprender sobre mi cuerpo, cómo cuidarlo para que pueda estar saludable (esto último no lo había pensado antes, sino que ahora con el transcurso de los años en el Instituto)”.

Vanesa (2007/08), sobre su decisión: “Porque durante mi infancia y adolescencia estuve ligada al aprendizaje de deportes y esto me gustaba como también la docencia por lo que me pareció bueno unificarlo y estudiar EF.” Y de su proceso: “Con respecto al pensamiento anterior lo mantengo, pero no sólo por los deportes sino también porque con las materias teóricas ya abordadas puedo entender mejor la carrera como así también puedo saber enseñarla con un montón de contenidos más que antes desconocía.”

Gisela (en la primera respuesta dijo: “porque siempre hice deportes y en los últimos años empecé a enseñar...”) afirma: “Pensé que iba a haber más deportes o que la carrera se refería más a eso, pero me equivoqué en algún sentido y estoy contenta de que haya sido de esa manera, distinta a la que yo imaginaba.” Con respecto al futuro, “me gustaría trabajar primeramente en escuelas, ya que probé enseñar en instituciones y me gusta y me siento cómoda, luego o a la par en un centro de salud y tener un gimnasio para enseñar danzas y gimnasia.”

Miguel se refiere a la preocupación por su propio rendimiento como motivo de ingreso:

“... la carrera me serviría para mejorar y poder asimismo realizarme en mis preparaciones.” “Mi objetivo de seguir compitiendo y yo mismo poder ayudarme a mejorar mi rendimiento no ha cambiado; lo que sí ha cambiado es darme cuenta la amplitud de campos que tiene esta profesión; también me di cuenta que me gusta mucho dar clase.”

Nicolás N. menciona su “historicidad deportiva”. “Esa idea no me cambió, se me agregaron cosas que me gustan, como enseñar lo que he aprendido, tanto a nivel deportivo como educativo.”

Se reconoce que las matrices básicas no cambian, sólo aceptan agregados. (¿Varones con historia deportiva?)

Analisa ha sido una destacada deportista. Menciona que: “al encontrarme la mayor parte de mi vida relacionada con los deportes me di cuenta que sería lo mío. Además, porque me encanta trabajar con chicos.” Para la carrera, afirma: “La carrera... respondió a uno de mis gustos que es trabajar con chicos enseñándome qué contenidos trabajar en cada edad, cómo tratarlos, cómo llevar adelante una clase, pero por otro no me respondió todavía cómo poder entrenar a una persona para los diferentes deportes ya que para mi gusto los talleres tienen poca carga horaria.” (Informe 2007/08)

Sobre el perfil de la carrera y del estudiante (¿y del profesor?), César(2007/08: “Vine a estudiar EF ya que siempre me gustó realizar diferentes tipos de deportes y saber cómo se enseñan, es decir, poder estar a cargo de un grupo de chicos... En realidad, elegí esta carrera ya que era la única materia en primaria y secundaria que me sacaba 10, entonces creí que iba a ser fácil poder llevar la carrera, pero cuando vine fue otra cosa.” ¿Sigo pensando lo mismo sobre la carrera de EF? “No, en realidad me di cuenta al comenzar a cursar, ya que nunca me había imaginado estar 2 horas sentado frente a un profe que solamente me hablaba de la materia, pensé en un principio que se trataba de algo más práctico y no tanta teoría, pero con el tiempo me fui dando cuenta que esto no es así y que tenía mucha importancia saber conceptos que no sabía y poder así aplicarlos a la práctica.” Le gustaría tener un gimnasio.

De 2017, Dice María Sol: (Del ISEF) “...tenía muy buenas referencias, por más que también sabía que esta carrera era muy pedagógica y poco deportiva.”

Expresa Daiana: “Decidí estudiar EF porque me gustaba la actividad, es decir, no podría estudiar una carrera que fueran sólo horas teóricas. Por ello elegí una carrera que sabía tendría actividad física dentro de sus horas de cursado.”... “Me enteré por folletos que aquí en General Pico estaba la orientación, lo cual por comentarios sabía que era buena, pero al mismo tiempo era de cierta forma “esquivada” por su carga pedagógica.”

Karen comenta: “Este Instituto se encuentra en la ciudad en que vivo y es 50% práctico y 50% pedagógico.”

Se manifiesta con claridad la sorpresa frente a la exigencia de estudiar. Y esta sorpresa expresa a la vez un conflicto político de múltiples caras: las tradiciones del campo que se resisten a introducir la palabra, el argumento, el conocimiento que discute y desnaturaliza; la autoridad del “saber práctico” vs “la teoría” (el saber académico) y del deporte como mandato antes que como conocimiento. Y las particulares expresiones que estos conflictos han presentado en la zona.

Modos del perfil, a partir de la autopercepción y la representación de la EF Natalia (grupo 2010) expresa: “Elegí esta carrera por mí, fui un poco egoísta en ese sentido ya que pensé en mí, en lo que me gusta, al pasar por el instituto, me empecé a dar cuenta que me gusta relacionarme y enseñar a niños, especialmente en la escuela de zona desfavorable, cambié mi pensamiento ya que me di cuenta que me gustaría transmitirle conocimientos.”

Parecería una declaración de *culpabilidad* por elegir una carrera sesgadamente sobre los deseos de continuar haciendo deportes y luego entender que *se trata de otra cosa*. La EF, luego del recorrido formativo comienza a ser visto como *un lugar de conocimiento*, de transmisión. Puede ser un cambio completo de eje en la mirada de la EF o una síntesis entre la naturalidad deportiva de la vida con la enseñanza para que otros inicien ese camino.

De 2011/12, por su parte, Elizabet plantea un perfil con *inquietudes sobre los otros*. “Poder transmitir y enseñar los beneficios que tiene el llevar a cabo una actividad física de manera cotidiana, tanto para lo que respecta a una vida sana y saludable como para llevar a cabo una AF con un determinado rendimiento (a nivel competitivo) y determinados objetivos a alcanzar.”

A Betiana (del mismo grupo) “Lo que me motivó fue que desde muy chica me gustaba realizar deportes, participar de competencias y siempre me gustó la EF en las escuelas.” Darío, por su parte, afirma que “mediante esta profesión podría enseñarles a los demás, transmitir conocimientos en un ámbito diferente al aula.” Una tarea docente con especificidad. Por su parte, Giovana, “siempre me gustó trabajar con niños más que nada y poder transmitirles una enseñanza...”

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); 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... Las preocupaciones por la salud, la rehabilitación, la discapacidad, los adultos mayores y otras alternativas podrían ser parte del primer modo o formar un tercer grupo, cercano a aquel. Podría hipotetizarse de varios modos: uno es que se trata de un discurso emergente en un campo que está en renovación y ampliación de sus horizontes laborales. Puede ser también una manera de adaptarse a una propuesta institucional original de este ISEF, o una visualización inteligente de los cambios en el mercado laboral o nuevas sensibilidades que expresan inquietudes sociales en renovación. El deporte participa de diferentes formas: un deporte para sí o desde sí y un deporte como asunto de enseñanza, de los otros. En este segundo formato, se asocia a la salud, a la escuela, al otro. Se pueden reconocer diferentes sensibilidades hacia la práctica deportiva, hacia los otros y hacia sí mismo en tanto se asume el cumplimiento de algún mandato.

La experiencia escolar.

Aparecen referencias a la experiencia escolar, con diferente intensidad en los grupos. Siempre en una medida muy inferior a la experiencia deportiva. Y las referencias son diversas. Algunos la refieren con

cariño y destacando lo positivo de la EF transitada en la escuela. Varias mujeres critican a los profesores de su infancia, aun así eligen esta profesión.

Franco, de 2007/08, afirma: “tuve buenas experiencias escolares en clases de EF; siempre practiqué deportes variados, aunque no competitivamente; me gustaba trabajar con chicos; hubo una identificación importante con mi Profesor de EF.”

Aquí la experiencia escolar y la presencia del profesor de EF son señaladas como claves para la elección de la carrera. Si bien hay referencias a la práctica de deportes, se señala que no ha sido con carácter competitivo. La *definición a partir de lo escolar* parece estar cerca de un mundo no deportivizado.

En el grupo de 2009, hay varias referencias a lo escolar y la enseñanza como motivos para la elección de la carrera, si bien no refieren experiencias escolares concretas. Varios mencionan a sus profesores como referencias. *Una mujer señala la danza* como referencia de elección de carrera.

Del grupo 2010, M. Celeste: “De chica jugaba a que era profesora y con el paso de los años descubrí que yo me identificaba con mi profesor de EF. Antes de venir tuve la experiencia de estar frente a un grupo y presentarme como profe lo que me terminó de convencer y motivó qué carrera elegir.”

Joana, por su parte, afirma: “El estudiar esta carrera profesional es un deseo desde hace muchos años desde mi infancia, siempre quise ser como el profe de jardín.” En una línea similar, Paola, de la Capital provincial, expresa: “Elegí estudiar EF porque me gusta enseñar y porque siempre realicé deportes. Otra de las causas que me llevó a estudiar esta carrera fue porque siempre admiré a mi profe de EF que tuve en el secundario y fue la que me empujó para que me decida y me anote en esta carrera.”

Con un matiz de interés, Alejandra dice: “...siempre me pareció que los profesores de EF sabían mucho pero enseñaban poco... Tuve otras experiencias fuera del ámbito escolar en donde empecé a ver que la EF tenía muchos beneficios tanto corporales como psicológicos y me gusta hacer sentir bien a los sujetos a través de la EF.”

Las referencias a la experiencia escolar incluyen una consideración de importancia, un aval a la formación y a la vez *una posición crítica*.

Gisela F. comenta sobre su decisión: “Esta carrera siempre me gustó, en encantaban las clases de EF tanto en la primaria como en la secundaria, participé en los intercolegiales, en los Juegos Pampeanos.”

Sobre su experiencia formativa: “Cuando entré en la carrera de EF sabía que esta no estaba solo formada por deportes ya que, en mi infancia, en mi escolaridad, me mostraron muchas cosas de la EF.”

Y termina: “A su vez me gusta lo que es estar bien, no me veo trabajando en un club dando deportes.”

Parece haber una mirada positiva de su experiencia escolar, complementaria a otras experiencias.

Florencia (grupo 2011/2012), en una posición crítica, señala: “Yo decidí estudiar EF porque siempre me gustó esta materia pero a pesar de mis malas experiencias con los profes, por ejemplo: ver y jugar siempre al vóley, en los casos que tuve practicantes me demostraron que EF iba más allá de ese vóley que yo creía, que era el que siempre jugaba.” Rocío, del mismo grupo, “Decidí estudiar EF, porque me gustaba hacer actividad física y quería aprender a enseñarla. Además, siempre, en el secundario,

estaba disconforme con los contenidos que nos daban (1 solo deporte) y quería saber qué otras tareas se podrían realizar.”

Las estudiantes se animan a criticar sus experiencias escolares. De algún modo, se rebelan contra algún aspecto de ellas, sobre todo lo referido a la *pobreza en la propuesta* y, en el marco de un gusto por la actividad física, acuden al Instituto *a buscar lo que les arrebataron en la escuela*. Podríamos estar frente a una *decisión reparadora o justiciera*. Vienen al Instituto a reparar para la profesión lo que sus exponentes le están quitando o a dar a la gente (los niños, las personas mayores, según, pero muy especialmente en la escuela) lo que la EF podría darle y no da.

Quizás en sentido opuesto, Sebastián declara: “Elegí esta carrera porque siempre tuve una experiencia muy buena, es decir que en la escuela primaria y secundaria, siempre me gustó la materia y en ese momento, ya empezaba a ver qué era lo que quería estudiar y llevar a cabo en el futuro.”

Dos ideas o motivos opuestos se manifiestan: en un caso, se elige la profesión por lo buena que ha resultado la experiencia y en el otro por lo pobre, por cierta sensación de defraudación (en un marco de potencia positiva y gusto personal)

Pero José, retomando una línea sostenida sobre todo por muchachas, quizás en una posición intermedia, dice “Mi decisión fue porque siempre me gustaron las clases de EF que tenía en el colegio, aunque existieron algunos profesores que no hacían lo correcto.”

No parece tener una misión asumida sino sólo un matiz de crítica. Pero esta crítica puede ser producto del recorrido formativo y no formar parte de la decisión.

Darío afirma que “mediante esta profesión podría enseñarles a los demás, transmitir conocimientos en un ámbito diferente al aula.” Una tarea docente con especificidad.

Kevin afirma: “Lo que me motivó a ser profesor es porque, por un lado, en mi escuela nuestro profesor todo el tiempo nos hablaba de su carrera y cómo había influido en su vida. Por otro lado, me gustaba enseñar y tenía la idea de estudiar algo referido a esto. Sumado a que me gustaban los deportes y la actividad física.”

En el grupo de 2013, Florencia ha elegido la carrera por gusto de la EF en el colegio, junto a la experiencia de líder en colonia de vacaciones y estar a cargo de grupos. Santiago, por su parte, se identifica con el deporte realizado en la escuela. Cinthia señala su experiencia de trabajo en colonias.

En 2017, promediando su tercer año, Santiago dice: “Decidí estudiar EF porque siempre me gustaban las clases de esta materia en la escuela, desde el jardín, pasando por la primaria y luego por la secundaria; por otro lado, también porque toda mi vida realicé prácticas corporales y motrices muy variadas y es de aquí que no sólo me gustaba aprender, sino también que lo que iba aprendiendo, poder enseñarlo a otros compañeros, en el club, en el barrio, en la escuela. Me gusta mucho que otros aprendan por mí y yo poco a poco ir mejorando en esa propuesta de enseñanza.”

Sobre los ámbitos de decisión. El deporte, la escuela, la colonia, el ISEF
Según los relatos de los estudiantes, el ámbito mayoritario en que se decide la elección está asociado a los espacios de práctica de deportes. La escuela de fútbol infantil, el mundo federativo, el deporte del pueblo, el deporte escolar. Este último marca un perfil asociado al mundo escolar, pero matizado por la intervención en las experiencias deportivas, por haber formado parte de la selección deportiva que realizan las escuelas.

En cambio, hay quienes mencionan la EF escolar, el jardín, la primaria y la secundaria. O la colonia como ámbito específico o significativo. Estas posibilidades reclaman un seguimiento de los perfiles de estudiantes y de profesores según el contexto de la decisión de ser profesor. Más allá del gusto por los deportes, o de las experiencias diversas transitadas, algunos reconocen la EF. Aparecen numerosas elecciones que mencionan su “gusto por la EF”, dicho como cuerpo, como objeto, como campo. Supera a la visión del gusto por el deporte, que es predominante y sugiere que hay un impacto del ISEF, de muchos de sus egresados en el elemento motivacional. No es sólo la “vida deportiva”, ni la federativa “pura” ni la más difusa de los pueblos. Es una construcción identitaria propia, la Educación Física. Debería describirse detenidamente, con otros instrumentos.

M. Belén tal vez represente un caso híbrido: “Decidí venir por el hecho de que siempre me gustó EF y en la escuela y secundaria (sic) siempre hacíamos deportes y creo que fue eso también lo que me llevó a elegir esta carrera. Y porque después de ver a mi hermana estudiando eso, me dieron ganas de estudiar eso.” *Es EF y es deportes, pero en el marco de la escuela. Claro que dice “hacíamos deportes”, en cambio no dice “aprendíamos deportes”.*

Javier, atleta de un pueblo cercano de la Prov. de Bs As: “Lo que motivó venir a estudiar acá porque siempre realicé varios deportes, me gustaba entrenar y me gusta enseñar. Siempre de la infancia realicé varios deportes y estuve mucho tiempo en un ambiente de alto rendimiento.” El contexto deportivo es claro.

Diferente es lo que dice Anahí: “Decidí estudiar EF porque me gustan mucho los deportes y además, por la experiencia que tuve en la colonia de vacaciones, ya que allí me di cuenta que además de gustarme todo lo relacionado a actividades en el medio natural (algo que me gusta desde siempre), me gustaba trabajar con chicos y enseñarles algo. Y por último, lo que terminó de convencerme fue el trabajar con abuelos en el proyecto Cumelén.” El gusto personal está presente, pero se asocia claramente con una sensibilidad con el otro y el impacto de experiencias de enseñanza y acompañamiento de personas diferentes.

Giovana, (grupo 2011/12), refiere a la importancia familiar y el ambiente. “Cuando pensé en estudiar EF fue porque gran parte de mi vida, viví en ese “campo” ya que mis padres ejercían la profesión; siempre me gustó trabajar con niños más que nada y poder transmitirles una enseñanza...” En un sentido similar, David nos dice: “La decisión de venir al ISEF tiene mucho que ver con mis experiencias

dentro de la EF a lo largo de mi vida ya sea en la escuela, clubes, ayudando a mi viejo a dar clase en escuelas rurales, etc. Las experiencias siempre fueron buenas.” David proviene de un pueblo pequeño del oeste de la Prov. De Bs As y su padre es profesor de EF. El contexto familiar es claro.

Para Hernán (2010), el contexto de la decisión fue después de fracasar en otra carrera y tener que trabajar, una familia de G. Pico le propone ingresar a EF y sostenerlo económicamente. Registra una experiencia en el alto rendimiento en ciclismo.

El propio ISEF ha comenzado a ser un “contexto de decisión”, marcando un cambio notable y una incidencia creciente de la institución formadora provincial en las preferencias de algunos jóvenes. Tal vez convenciendo a muchos de que vale la pena entrar a esta carrera y espantando a otros que, ya decididos a comenzar el profesorado de EF, prefieren emigrar o elegir otra institución por caracterizarse el ISEF de G. Pico por tener un perfil pedagógico o ligado al estudio (con escasa “práctica”, léase deportes).

Matías (2010), había venido desde el Oeste a G. Pico pero no a estudiar EF. “conocí a chicos que estaban estudiando EF, los cuales me contaban lo que hacían en la misma, lo cual me interesó mucho.” Valeria (2011/12), dice: “Decidí estudiar EF porque cuando estudiaba para profesora de nivel inicial, conocí parte del campo de la EF, me interesó y cuando me recibí vine a estudiar al ISEF, por la formación pedagógica que tiene.

Parece ser el propio ISEF pampeano y su propuesta “pedagógica” un motivo de decisión. El último grupo propone varios ejemplos.

Para la pregunta “¿por qué decidiste estudiar EF?” dice Nahir: “Porque empecé a juntarme con alumnos del Instituto y me gustó cómo llevaban la carrera, de qué se trataba. Comencé a hacer averiguaciones al respecto y logré llegar a la conclusión de que era la carrera que quería. Lo voy confirmando año a año, porque me doy cuenta de que cada vez me gusta más.” Dice María Sol:

(Del ISEF) “...tenía muy buenas referencias, por más que también sabía que esta carrera era muy pedagógica y poco deportiva.” Expresa Daiana: “Decidí estudiar EF porque me gustaba la actividad, es decir, no podría estudiar una carrera que fueran sólo horas teóricas. Por ello elegí una carrera que sabía tendría actividad física dentro de sus horas de cursado.” ... “Me enteré por folletos que aquí en General Pico estaba la orientación, lo cual por comentarios sabía que era buena, pero al mismo tiempo era de cierta forma “esquivada” por su carga pedagógica.” Karen comenta: “Este Instituto se encuentra en la ciudad en que vivo y es 50% práctico y 50% pedagógico.”

A medias entre motivos de elección y lo que podríamos identificar como contextos de decisión por la carrera, se comienza a registrar el propio ISEF y sus egresados o estudiantes. Es decir, enterarse del ISEF y sus características empieza a aparecer como motivo para decidirse por la EF. Una sostiene que en su localidad existe una marcada diferencia entre los profesores egresados de este ISEF y de otros. Y eso fue motivador.

Haciendo una revisión podría afirmarse que los primeros grupos (en los primeros 90) veían al ISEF con desconfianza e incertidumbre asimismo por la carrera, aunque le colocaban sus propios deseos de práctica deportiva estudiantil como preponderante. Luego (en los 2000), ya conociéndose algo más de lo que ocurre allí, hay variedades de apreciación. Notamos prejuicios y ambivalencias, se menciona que el ISEF es “demasiado pedagógico”. Ahora parece que esas mismas referencias juegan de otra forma. Una afirma que “a pesar” de lo pedagógico lo elige (grado intermedio de influencia). Pero algunos deciden elegir esta carrera porque el ISEF está y propone una carrera atractiva o interesante. En general, parece haber un crédito, llegan aconsejados, con una evaluación positiva, con expectativas de estar en un buen lugar, que vale la pena. También se muestra una importante *participación familiar en la decisión*. La apreciación positiva de la institución es también cuestión familiar, o de adultos. Probablemente, esto forme parte de un reposicionamiento de la EF como profesión en el ambiente provincial. “No es algo tan fácil, tan sólo de practicar deportes, es un lugar de estudio”. Los estudiantes y sus familias le dicen “la facultad” o “la universidad”, cosa que hace unos años no se presentaba. Hay una variación en las relaciones de los estudiantes con sus experiencias en EF escolar. Entre los ingresantes, se muestra una mirada ingenua de recuerdo positivo de su experiencia escolar. Luego, en la vida académica, en diferentes momentos, con expresiones hasta el final, pero sobre todo en el cursado de primero y segundo y al comienzo de tercero, sobreviene una actitud condenatoria, revisionista. En estos textos, en varios estudiantes, se menciona el placer obtenido en su experiencia escolar de EF, o en su valoración positiva o de los profesores que ha tenido. ¿A qué responde esto? ¿Cuánto contiene de aceptación o resignación frente a los límites de su experiencia de practicantes? (que está en plena marcha en este momento). O de rescate de lo positivo, frente a una actitud anterior de ruptura (ahora, reconstrucción, mayor realismo).

Se retoman las Entrevistas de estudiantes por estudiantes

Se retoman las entrevistas de los estudiantes que en su tercer año, realizaron a otros estudiantes de 2º, 3º o 4º año, como práctica investigativa. Las preguntas fueron sobre los motivos de la decisión de elegir EF y los cambios que se produjeron a partir de su ingreso y trayectoria. Se consideran 10 entrevistas. Se consignan aquí los aspectos diferentes en las respuestas.

En la entrevista de Federico con Ayelén, ella dice: “yo me esperaba algo más físico que teórico... no pensaba que íbamos a tener tanto pedagógico, esta fue mi primera impresión.” En la entrevista de Emanuel, puede leerse: “cuando empecé me sorprendió la parte teórica, pero me gustó mucho porque mezcla la teoría con práctica y te enseña cómo jugarlo pero también cómo enseñarlo a otro.” En el texto de M. Luz, se lee: “Pensaba que no teníamos tantas materias teóricas como las que tuvimos, sino que creía que tendríamos casi todas materias prácticas y que aprenderíamos todo sobre los deportes.” En la entrevista de Flavio con Nazareno, se lee: “Mi impresión cuando me anoté en el ISEF fue la confianza que había en el instituto, al tener la visión de otra institución y ver cómo era el ambiente acá adentro me sorprendió la diferencia que había.” Frente a la pregunta por los objetivos personales, un

estudiante de 3° año responde: “En un primer momento mi objetivo era poder aprender todos los conocimientos que yo traía con respecto a las prácticas deportivas que yo había practicado en toda mi infancia y adolescencia.”

Comentarios

Es notable la unanimidad acerca de la imagen previa: sólo contenido deportivo, expectativas de realizar sólo prácticas (sobre todo deportivas), idea de contraponer “lo físico” a “lo teórico” y la ausencia de lo primero en la formación a pesar de ser “la esencia” de la EF ¿real?, ¿vívida?

Es ambigua la satisfacción por la novedad. Se menciona la sorpresa, se valora el aporte teórico pero se extraña la práctica como actividad dominante.

La sorpresa centralmente sería el estudio (“teoría” es el título, se trata de asignaturas que no consisten en realizar actividad física sino en estudiar). Implica la imagen (previa) o un perfil de *estudiante-que no estudia (sino que hace)*, consistente con la representación generalizada y la experiencia previa de la EF como un hacer. ¿Es posible un estudiante-que no estudia? (en tanto identidad prevista y padecida).

Todos mencionan que cambiaron su idea previa acerca de la EF. Algunas preguntas emergen en la lectura, que se derivan a otras profundizaciones o quedan para el lector: ¿Cómo es posible que hayan elegido una carrera y esa carrera no resulta ser la que eligieron? Y finalmente la continúan y la completarán. ¿Ocurre esto en otras carreras, de forma tan generalizada?

De la narración de la experiencia escolar en EF, tercera lectura

Los estudiantes de cuarto año de 2017, 39 en total, en el cursado de una asignatura de revisión crítica, escriben un texto breve sobre “Mi experiencia escolar en EF”. La redacción del texto se enmarca en la revisión en perspectiva histórica y epistemológica, de la EF como propuesta escolar. Se solicitó a los estudiantes un relato despojado de consideraciones teóricas, sin análisis.

Se presenta aquí una tercera lectura (ver más arriba las dos primeras lecturas).

Se presenta la tercera lectura, en la que se consideran fragmentos que abordan variados tópicos que refieren a la experiencia escolar en/de la EF

La clase de EF: cambios en los diferentes niveles

Del texto de Tomás: “Mi experiencia con la EF arranca cuando tenía 5 años e iba al jardín, era una de las cosas que más me gustaba ya que lo tomaba como una hora libre y de recreación... A mis 6 años realizábamos muchos juegos y actividad física y era un lugar que compartía con mis compañeros fuera del aula; cada vez que el profesor no venía era una gran desilusión. A medida de los años me di cuenta la diferencia entre el recreo y la hora de EF, aunque en las 2 jugábamos, la clase estaba continuada con los juegos y tareas propuestas por el docente. Lo que más me gustaba de la EF era ir a poder competir.”

Diego R. relata las diferencias en las propuestas recibidas en los diferentes ciclos escolares. “En el nivel inicial, mi experiencia motriz fue variada, el profesor proponía desde manchas, juegos de lanzamientos y carreras. También realizábamos juegos expresivos, siempre se presentaba un lugar o espacio agradable y en lo personal me sentía cómodo... Hasta tercer grado, para mi experiencia, todo lo que

se presentaba en el espacio de EF era nuevo, el cual me generaba una motivación para jugar, participar y de esa forma aprender. Ya finalizando la primaria los juegos comenzaron a reducirse y la propuesta en lo personal no era tan motivadora ya que era repetitiva, sólo jugábamos manchas, básquet, vóley y fútbol. Comenzando EGB, los contenidos se acotaron más, reduciéndose solo a la práctica de vóley y fútbol. El rol docente sólo se podía diferenciar por una persona adulta y no como un profesor/enseñante. Es decir, no generaba situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Expresa Tamara G.: “Se me vienen muchos recuerdos lindos acerca de las horas de EF que pasé en la escuela primaria, esas horas que esperaba tan ansiosa, porque salíamos al patio a jugar juegos de rondas, cantadas o sacábamos las colchonetas y cajones para hacer juegos corporales al aire libre... A medida que iba pasando de grado, las clases eran diferentes; ya no jugábamos para divertirnos y aprender a través del juego, si no que aprendíamos técnicas y estábamos motivados a salir a competir a pueblos vecinos, actividades atléticas... En el colegio secundario, todo más diferente aun. Las clases ya no eran mixtas, sino de género separado, las horas eran contra turno. No eran esas horas tan ansiosas que esperaba como cuando era niña, si bien participaba de todas las actividades, podía observar que muchas de mis compañeras no asistían a las clases, porque no se sentían hábiles para jugar al vóley y siempre les otorgaban la función de estar en el tablero poniendo los puntos o fijándose si la pelota se iba afuera... Todas las clases de EF fueron destinadas desde el día uno para los intercolegiales.”

Florencia I. narra una experiencia en una pequeña localidad entre provincias. Se diferencia claramente el recorrido por el nivel inicial de las siguientes etapas. En el primero, con el profesor Javier, las experiencias fueron variadas, los contenidos múltiples y la participación en la fiesta final era vivida con alegría. “Nos divertíamos demasiado; puedo decir que fue una hermosa etapa en la cual son lindos los recuerdos de mi paso por allí.” De la primaria, en cambio, con el profesor Eduardo, “puedo decir que fue una etapa muy pobre de contenidos, casi siempre hacíamos lo mismo y no había un aprendizaje significativo.” En la secundaria, con el mismo profesor, “... los contenidos que desarrollábamos eran vóley, handball, atletismo, fútbol, pero todos estos deportes eran vistos por arriba, es decir, no había un aprendizaje explícito, debido a que no había una buena enseñanza, sino que nos tiraban la pelota.” Es dominante a sensación de declive en la consideración o en el apego sentido por los momentos de clase de EF en los niveles sucesivos de escolaridad.

Valor general

“Creo que, si en algún momento pensé que mi educación escolar, en cuanto a la EF, fue satisfactoria, se debe a mi optimismo como jugador empedernido y a mi actividad extraescolar que me permitió tener un aceptable dominio de mi cuerpo, como para desenvolverme en los mínimos problemas que plantearon mis profesores a lo largo de toda mi formación.” Es la síntesis que expresa Luciano.

Florencia M. escribe: “Puedo recordar que en muchas ocasiones, la clase de EF se usaba para practicar o ensayar para los actos... Puedo decir que no tuve muy buena experiencia en EF escolar, porque

además de que no tuve gran abanico de posibilidades de conocer distintas prácticas corporales y motrices, las clases de EF eran reemplazadas por otras situaciones como actos, ensayos, excursiones, viajes, etc.”

Rubén expresa: “En la escuela primaria, la EF era tomada como un pasatiempo, salir del aula donde estuvimos tanto tiempo sentados y llegar al salón para movernos, divertirnos.”

“La hora de EF fue siempre la más esperada y la que más disfruté” (Antonella)

Se evidencian los sentimientos y la expectativa por la actividad (en los niveles iniciales de la escuela) y la visualización de una jerarquía devaluada frente a otros requerimientos de la institución.

El profe

Fernando G. Comenta: “La clases de EF, a mi entender, no eran muy buenas. El profesor, aprovechándose de la situación de que éramos todos varones, decidía únicamente darnos fútbol. Obviamente que todos nos poníamos contentos de jugar a este deporte, ya que lo único que queríamos era divertirnos y el fútbol suele ser el deporte preferido de los chicos. Estas clases además estuvieron atravesadas por los intercolegiales, con la selección de los *mejores* y la exclusión de los *malos*.”

Recuerdo una situación particular, vivida con este profesor, en la que llegó con el diario bajo el brazo, se dirigió a buscar una pelota de fútbol y sus palabras fueron: tomen, jueguen al fútbol y no rompan las bolas.”

En otro registro, puede leerse: “En nivel inicial, recuerdo que las clases de EF siempre fueron las más divertidas... Al pasar a primaria, recuerdo haber tenido diferentes profesores. Los mismos hacían juegos y algunas actividades que nos servían para pensar y tratar de ayudarnos en cuanto a lo mental... Al llegar al último año de primaria, tuve un profesor que nos dejaba hacer lo que queríamos, o sea, *nosotros planificábamos entre todos qué hacer la clase siguiente*. En todos estos años las clases fueron mixtas, pero en el último año, al dejarnos el profesor realizar o plantear los juegos, mayormente elegíamos juegos donde estén las mujeres separadas de los hombres, eligiendo nosotros los deportes y las mujeres otros juegos. Ya en secundaria tuve profesores que se diferenciaban mucho unos de otros. Los primeros tres años, tuve una profesora que nos daba clases mixtas y remarcó la idea de realizar juegos y actividades que no siempre estén ligadas a algún deporte. Recuerdo mucho a esa profesora desde el lado positivo de la EF... Esos años no tuve faltas a la hora de EF.”

“En el polimodal tuve un profesor que le gustaba mucho el atletismo. Ese año no me gustó mucho. No nos motivaba mucho para hacerlo. Al pasar al segundo año, siguiendo con las clases divididas por sexo, tuve un profesor que parecía no importarle mucho lo que realizábamos en sus clases. Llevaba las pelotas de diferentes deportes y nos la tiraba diciendo jueguen a lo que quieran. Nos divertíamos jugando mientras observábamos al profesor hablando por celular.”

Parece haber una notable importancia por quién o cómo es el profesor que le toca, sus gustos personales y su actitud frente a la tarea. ¿La EF, una *disciplina centrada en la persona* antes que en los contenidos? Toda una *tipología de profesores* podría cimentarse sobre estos comentarios.

Sol afirma, comentando sobre su profesora de primaria: “Mi experiencia en la escuela primaria se puede decir que fue buena porque la primer profesora que tuve nos daba un amplio abanico de contenidos... No le gustaba dar su hora para practicar los actos escolares. Era una profesora muy firme y gritona, cuando se enojaba daba miedo y más de una vez me mandaba debajo de la campana por reírme o porque era muy inquieta. A pesar de eso, sabía cómo motivarnos para que queramos jugar y aprender.” Avanza con otros perfiles de profesores y se detiene “en el último año (secundaria), vuelve la docente titular, una mujer grande con años de experiencia y docencia. Amaba las clases de esa mujer. Lograba que todos quisiéramos jugar bien, nos motivaba, ponía variantes en los juegos, era innovadora, creativa, paciente y cuando hablaba, decía cosas importantes. Fueron pocas las clases con ella, pero las mejores en años.”

Por su parte María Sol, refiere “De primaria mis recuerdos son muy variados. Con la profe vimos muchos contenidos, en los primeros años jugábamos muchos juegos en ronda, con pequeños materiales y carreras. Aprendíamos muchas canciones y estábamos en constante movimiento. Me encantaba desde el comienzo las clases de EF, era la mejor parte de ir a la escuela. En polimodal fue muy diferente la EF, era en contra turno y fui muy poco. Mis recuerdos de aquellos años es haber jugado vóley en forma mixta todo el tiempo. Tuvimos varios meses practicantes del ISEF, nos dieron muchísimos contenidos desconocidos para la mayoría. En el Colegio Ch, tuve una profesora increíble, muy comprometida con la EF, vimos muchísimos contenidos... se preocupaba para que nosotros aprendiéramos. Ella fue una de las personas que me dijo que estudie EF que me iba a ir muy bien y el día que le conté se puso muy contenta.”

Facundo relata: “El secundario lo realicé en la localidad de Santa Rosa; podría decirse que, en la EF *en este lugar no tuve casi nada de experiencia*. Las clases durante tres años siempre fueron iguales, alguna vez el profe nos tomaba el test de Cooper. Una clase estudiamos los huesos del cuerpo, pero esto sin ningún fin; el resto de las clases siempre llegaba el profe al parque, se sentaba en uno de los bancos, algunos jugábamos al fútbol y otros al básquet hasta que pase la hora.”

Dice Rubén de su secundario: “Las clases eran muy cortadas, los profesores faltaban, sacaban muchos certificados médicos, venían profesores suplentes, los cuales faltaban...”

Relata Antonio: “Ahora ya con la experiencia en el profesorado analizando esas clases de EF me doy cuenta que había muy poco aprendizaje, que experimentamos *distintos deportes sin ningún objetivo*. Otro aspecto que puedo analizar es la *escasa intervención* de los profesores de la primera etapa de mi vida escolar, transformaba la hora de EF en un *recreo largo*. Durante el colegio secundario tuve muchos profesores, algunos fueron *autoritarios*, otros se mostraron *desinteresados* a realizar su tarea de enseñanza.”

Antonio está prefigurando una tipología de sus profesores, con la preocupación en el lugar que la actitud de estos colocaba la asignatura. La importancia o la jerarquía de la EF están “jugados” en los formatos de la experiencia propuesta a los alumnos.

Continúa luego: “Mis experiencias de EF en la escuela me llevan a pensar que era más que nada usado como *un espacio de tiempo libre, descarga*, donde se jugaba o se utilizaba el cuerpo de forma fraccionada, olvidando la cabeza. Jugaba, me divertía, pero creo que no aprendí mucho durante los años que tuve EF más allá de una serie de juegos o actividades aisladas. Para mí hay muy poco interés o se le da muy poca importancia a la EF. Los profesores no tenían mucha participación en las clases... pero igual me gustaba mucho tener clases de EF, las esperaba con ansiedad y *la relación que establecía con los profesores era distinta a la que tenía con el resto de las maestras/os de la escuela.*”

Se puede visualizar la idea de cuerpo o de participación corporal en la EF, ligada a tiempo libre, a descarga, a ausencia de pensamiento, que debe ser confrontada con las decisiones de muchos estudiantes a la hora de elegir la carrera, cuando afirman que han elegido la EF por su práctica, porque suponían escasa teoría o porque les iba bien en la EF de la escuela (en un lugar sin exigencia intelectual). A su vez, la escasa jerarquía dada a la disciplina, poniendo esto en la actitud de los propios profesores y en particular, en su no participación en la clase o intervención pedagógica. Se rescata, aun así, el gusto personal por las clases y, como elemento destacable, la “relación distinta” con el profe de EF.

“Yo puedo decir que conocí al profe que tira la pelota y ni siquiera al fútbol aprendí en EF, porque lo que sé lo aprendí en el club”, afirma Santiago.

Florencia I. en su relato, consigna: “fue una experiencia muy pobre y hoy día pude ver que me perdí de haber aprendido mucho, ya que había tanto para que nos enseñen; me perdí la etapa más linda de aprendizajes por un profesor que no tenía ganas de enseñar.

Por eso, para culminar quiero decir que elegí esta carrera, *para poder aprender todo lo que me perdí* y para que el día de mañana en mi querido pueblo se enseñe con ganas y sean ricos en experiencias y contenidos y no les pase lo que me pasó a mí, que la mitad de la vida la perdí sin haber aprendido nada.”

La revisión de la experiencia escolar, le presenta sentimientos de resarcimiento, de mano justiciera necesaria para reparar el abandono de los que la precedieron. Esto es acompañado por el cariño por su pueblo, que requiere agentes reparadores.

Se entiende que los relatos de los estudiantes forman parte de la constitución de los sentidos subjetivos que dan cuerpo a los imaginarios sobre la profesión, perfilando tipos posibles de profesor. Puede formalizarse, a partir de sus palabras, tentativamente, una tipología emergente de estos relatos,

realizando un listado de posibles profesores, llamativamente centrado en las diferencias de actitud antes que en la calidad de su saber. Podría contener profesores:

- Divertidos, con quienes hacíamos lo que queríamos
- Que seleccionan a los mejores y dejan de lado los malos
- Que dejan la decisión o la planificación a los alumnos
- Que proponen alternativas (¿enseñan?); no ligadas al deporte
- “Innovadora, creativa y paciente”
- Autoritarios
- Desinteresados
- El que tira la pelota

Y en todos los casos, la experiencia escolar de la EF (significativamente más que en la experiencia deportiva) está muy condicionada por *el profesor que me tocó*.

Varones y mujeres

Matías refiere, entre otros aportes: “La EF en la escuela primaria era vista como una simple distracción para nosotros, dejar de permanecer sentado durante horas para salir al patio y correr libremente jugando a la mancha, a la escondida entre otras, lo cual resultaba divertido y placentero para nosotros. Ya llegando a 5° y 6° dentro de las clases de EF comenzaba a regirse una división entre varones y mujeres (aunque eran mixtas); los varones realizábamos un único deporte como el fútbol en el patio de afuera, mientras que las mujeres jugaban al vóley o básquet pero ya en el patio de adentro de la escuela. Sólo cuando llovía lográbamos jugar varones y mujeres todos juntos en forma mixta al delegado.”

En el texto de Franco M. se puede encontrar una referencia que relaciona la perspectiva deportivista con el género: “De primer grado a tercero, realizaba actividades con pequeños materiales, también jugábamos a juegos populares... Cuando empecé cuarto comenzamos a realizar actividades atléticas y algunos deportes como por ejemplo, vóley pero con reglas adaptadas para que podamos jugar todos, muy pocas veces realizamos deportes con la regla de estos. En quinto y sexto profundizamos lo visto en cuarto. En esos años realizábamos EF varones y mujeres juntos, no había separación por sexo. Cuando comencé el EGB, las clases de EF las realizábamos separados, lo que realizamos en esos años eran deportes como el fútbol, básquet, vóley, hándbol. En polimodal, las clases seguían siendo separadas y realizábamos los deportes más conocidos, ya que participábamos en los intercolegiales y el profesor miraba para seleccionarnos para jugar. En el último año tuvimos practicantes y realizábamos actividades atléticas y deportes con reglas adaptadas para que todos podamos jugar, actividad física y salud, circuitos...”

Para Antonio, la separación por género comenzó muy tempranamente: “Los juegos estaban determinados por género tanto en jardín como en los primeros años de la escuela. Esto me fue reforzando la diferencia de géneros desde las filas separadas, los juegos determinados para tal o cual

género; las actividades en EF eran siempre los varones por un lado y las mujeres por otro nunca en forma mixta.”

En el texto de Franco D. encontramos: “El profesor siempre nos separaba de las mujeres, nunca les prestaba atención a lo que ellas hacían y ellas no sabían si lo estaban haciendo bien o no. Algunas de las chicas se quejaban porque decían que las hacía ir a perder el tiempo porque nunca les decía lo que tenían que hacer y que siempre estaba arriba de los hombres porque le gustaba el fútbol.”

En casi todos los casos, la afirmación y descripción de un contenido deportivo predominante, coincide con la separación genérica o 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.

Las mujeres, adentro

Nos dice Rubén: “En 5° y 6°, aunque todas las clases eran mixtas, por un lado los varones jugaban al fútbol en el patio de afuera y por otro lado las mujeres jugaban al delegado en el patio de adentro y muy pocas veces al vóley. Cuando llovía, jugábamos todos juntos al delegado.

Esto lo confirma Santiago: “Durante mis primeros años de jardín no tengo muchos recuerdos... siempre andaba alguna pelota de fútbol dando vueltas, a los varones les encantaba, caso contrario las chicas tenían sus juguetes adentro del jardín, ahí jugaban. No salían mucho al patio.”

Por su parte, de Antonella: “En el paso por EGB comenzaron las clases divididas por sexo. En realidad la hora era la misma para ambos, pero las mujeres íbamos a un extremo del salón a bailar reguetón y los varones al otro extremo a jugar básquet, fútbol o cualquier otro juego deportivo.... No es que no me gusta bailar, de hecho me encanta, pero en las clases me atraía más jugar los juegos que supuestamente eran para los varones. Tampoco era que podíamos elegir, hacer juegos deportivos o bailar, sino que las mujeres una cosa y los varones otra. De a poco me iba acercando hacia los chicos. Les preguntaba si podía jugar, nunca se negaron, de hecho se mostraban muy predispuestos a que jugara. Recuerdo que la profesora al finalizar la hora, me decía: Antonella, siempre metida entre los varones... Quizá nunca observó que estaba toda la clase “metida” con ellos”

Eventos

Santiago recuerda: “De 1° a 3° tampoco tengo muchos recuerdos, pero lo que sí hacíamos mucho era jugar al fútbol; era infaltable la fiesta de EF donde hacíamos distintas cosas con aros, cintas y pelotas; no eran muy exigentes pero algo se preparaba todos los años para dicha fiesta, la vestimenta debía ser para todos la misma, un tiempo antes ensayábamos en la clase de EF. Ya de 4° a 6°, las fiestas de EF tenían otro nivel de complejidad, eran más exigentes. Durante estos años, nos introducimos en el atletismo... los “mejorcitos” salían a competir y los demás, en las fechas de competencia, no tenían clases.” En el secundario rural al que asistió, “el profesor faltaba siempre y cuando venía nos hacía jugar al fútbol, las pocas chicas que había no hacían directamente nada, porque ni pelotas de vóley les

daban. Cuando había una competencia por ahí íbamos por ahí no, como éramos un colegio rural ya perdíamos con el nombre nomás; igual nunca nos preparaba para las competencias, nos llevaba para cumplir nomás.”

Recuerda Franco D.: “Practicábamos mucho esos deportes porque nos preparábamos para los intercolegiales y el profesor de EF siempre quería llegar a nuevas instancias y por sobre todo ganar. Siempre elegía a los chicos federados que estaban jugando en los clubes y a otros que no jugaban tan bien, los dejaba afuera. Les inculcaba a los chicos que tenían que ganar o ganar, no le importaba incluir o motivarlos para que jueguen o participen de los juegos. Yo por suerte pude participar de los intercolegiales de fútbol y atletismo... El profe nos había prometido que si ganábamos nos iba a pagar un asado; en el colegio nos hicieron un reconocimiento por llegar a esas instancias.” “Resumiendo mis pasos por el Secundario, lo que más me marcó fueron los juegos intercolegiales, que en ese entonces era lo más lindo, lo que más me gustaba... El profesor lo que les decía a los alumnos que quedaban afuera que vayan a alentar a sus compañeros. Yo siempre estuve del lugar del jugador y nunca estuve del otro lado, hoy lo veo de otra manera...”

Federico, revisando la experiencia de intercolegiales, en su momento vivida con alegría, se formula varias preguntas, ya en la perspectiva de profesor:

“¿Dónde estaba escrito que sólo deben jugar chicos con experiencia en el fútbol o federados?

¿Por qué los demás alumnos del colegio no tuvieron la posibilidad de formar parte de ese equipo y vivir la experiencia que yo sí viví? ¿Qué valores estaba transmitiendo el colegio a sus alumnos...? ¿Para qué sirven estos encuentros intercolegiales?; ¿Cuáles son sus objetivos?”

Sol refiere a las fiestas de fin de año

“En primaria también tenía fiesta de fin de año que era la de EF; hacíamos alguna coreografía con elemento armada por los alumnos, gimnasia artística o si una docente tenía alguna temática por ejemplo, fiesta navideña, se hacía algo así.”

La escuela, la institución

Las referencias a la institución, son en su mayoría señalando conflictos o valores ligados al éxito. En los relatos correspondientes a jardín o primaria, la escuela es ese fantasma que quita horas de EF para dedicarlos a actos o salidas, lo cual genera dos actitudes visualizadas por parte del profesor de EF: aceptación o resistencia. Los buenos profesores se resisten. La escuela también es aquel lugar sutil que saluda complaciente cuando los alumnos regresan con un trofeo de un intercolegial o un certamen nacional. Es también la sede de las fiestas de la EF. En términos más interpretativos, es la madre que todo lo acepta y tolera: al profesor que no enseña, a la separación de géneros. En el marco de la actividad formativa, particularmente para afrontar las tareas ligadas a la Práctica Pedagógica, como estrategia didáctica y a partir de estas consideraciones generales, se requiere profundizar, con técnicas específicas: ¿cuál es la imagen de escuela, de su función, de sus necesidades y del lugar a construir para el alumno y para la EF que porta cada estudiante? Aquí sólo aparecen algunas pistas.

Lo que falta

No aparecen en los textos:

Referencias a otras elecciones sexuales o problemas de alumnos en la elección del grupo de pertenencia para la realización de la actividad o la participación en eventos o situaciones ligadas a la interacción entre personas con elecciones sexuales diversas.

Referencias a la participación o exclusión de personas con discapacidades evidentes o alumnos en procesos de integración escolar.

Referencias a trabajos con otras áreas escolares, a propuestas interdisciplinarias, a la participación de profesores de otras áreas en alguna experiencia de EF. Sólo alguna mención a experiencias campamentales o de salidas al medio natural en EF

Referencias a las características de los entrenadores o profesores de los ámbitos federativos

4. La experiencia escolar y el imaginario en EF. Primeras conclusiones.

Contando ya con la mirada de los estudiantes en estado de ingresantes (primera parte), los primeros intentos de interpretación (segunda parte) y las palabras de los estudiantes que cursan la carrera refiriendo a los imaginarios del ingreso y sus procesos constitutivos, un poco a modo de conclusiones provisionarias, se avanza en este proceso de teorización planteado como método de trabajo (ver Cap. 3). Se vinculan los textos producidos con las categorías teóricas definidas y con nuevas categorías que emergen como necesarias para la comprensión. Todo ello se contrastará luego con la trayectoria de los estudiantes.

En este proceso de teorización, se orienta específicamente hacia las posibilidades y necesidades de incorporar algunas de estas ideas a la elaboración de instrumentos para mejorar la formación.

El imaginario y el docente interno

La utilización de adecuados instrumentos de indagación que ponen en el centro la palabra propia y ponen en juego los imaginarios de cada quien, permite personalizar la tarea de formación. Reconocer, por ejemplo, qué es lo que ha convencido al estudiante, verdaderamente, para elegir esta profesión, con cuál EF han construido un vínculo más sólido y qué han podido o querido, realmente modificar o enriquecer durante la formación. Junto a ello, qué profesor imaginan. Si se proponen alguna misión a realizar en su desempeño profesional. Se podría intentar *dar a luz*, la imagen internalizada de la EF y sus profesores, que han conocido y asumido para decidir la carrera y los destinos posteriores de esa imagen. Elegir entre:

- La EF en el jardín; la EF en la escuela primaria; la EF en tercer ciclo, polimodal, secundaria
- La EF de los intercolegiales, de la fiesta de la EF; la del “recreo largo”; la de aprender

- La de los profesores que les daban una pelota, la de aquellos que proponían un espacio libre para realizar un deporte repetitivo y sin enseñanza; la de los profesores que les daban contenidos variados; la de los practicantes del ISEF.
- Una EF con interacción igualitaria de géneros, o, mejor, sin referencias estructurales o funcionales al género, sino con una interacción habitual no discriminada ni discriminatoria.
- Una EF que mantiene los patrones de la diferencia como imposibilidad y dominio sexista.
- Una EF en la que se planteen problemas a resolver, que invite y desafíe la inteligencia.
- Una EF basada en un modelo competitivo, selectivo y jerarquizante.
- Una EF que significa una “experiencia intensa” de juego, vida, vínculo, aprendizaje.
- Una EF intrascendente, una “pérdida de tiempo”, una instancia obligatoria, un trámite escolar.

Si pueden dar cuenta de lo que harán como profesores frente a lo que ocurre en la escuela: aceptación – resignación – combate – disputa – comodidad – valoración – duda.

La cultura experiencial de los estudiantes del Profesorado de EF, según lo registrado en sus propias afirmaciones, está atada a las experiencias deportivas y la identificación de la EF con el deporte. La ausencia de didáctica en las propuestas escolares, le quita sentido escolar en tanto espacio localizado en la escuela. Tal vez la EF haya sido, en la experiencia de muchos, el espacio menos escolar de la escuela. Y es la escuela la que otorga o al menos, tolera ese lugar desescolarizado. Es posible que el gusto por la EF en la escuela y la decisión por la carrera, estén atados a esa representación de lo “no escolar” que contiene la EF. Un “docente especial”, nombrado así por la misma administración educativa. En el imaginario previo al ingreso, ¿cuánto tiene de docente? Tanto la mención de los motivos de elección como la narración de la experiencia por parte de los grupos de estudiantes brindan algunas pistas que señalan una voluntad mayoritaria por mantenerse en el universo deportivo y en cambio, respuestas menos definidas en relación con una voluntad docente.

El adolescente que transita la EF en la escuela vive un mensaje y un vínculo pedagógico sin una didáctica que lo operacionalice. Su práctica corporal queda atrapada en ese registro, lo que provoca sorpresa luego en la formación. La práctica deportiva, el hacer deporte, ocupa el lugar de la falta de enseñanza, obturante para la formación pedagógica. Puede ampliarse con las referencias a las competencias oficiales en las que suelen participar las escuelas, que materialmente reemplazan a las clases y que no tienen un discurso pedagógico que las avale. Sólo fórmulas acríticas ligadas a las bondades de la práctica deportiva, sin referencias a la enseñanza y naturalizando prácticas expulsivas (Acosta et al; 2006).

Lo que queda en la experiencia de la EF escolar es el deporte no recontextualizado (con escasa perspectiva educativa). Otros contenidos escolares quedan deslucidos o ausentes en los registros. Más allá de lo político, en tanto sumisión a la institución y la cultura deportiva; más allá de lo didáctico, como contenido dominante escasamente elaborado, el deporte se constituye como *el nudo* de la experiencia escolar de la EF. *Su presencia es demarcatoria*: abre el espacio a los que quedan dentro,

que son los que establecen una relación positiva con él, generalmente, aquellos que viven el deporte federativo o lo disfrutan como el entretenimiento posible en su localidad. De esa cantera emergen los estudiantes de EF. También constituye sujetos que quedan excluidos. Esos son los efectos de la cultura deportiva, la presencia fuerte de la institución deportiva, expresada en el *dispositivo deporte en la escuela*.

Podría profundizarse esta línea de análisis mediante etnografías que describan los conflictos que se presentan en las escuelas entre las expresiones de la cultura institucional con la cultura deportiva ¿De qué modos procesa la cultura de la escuela, los embates culturales de la institución deportiva?¹⁷

En los registros se evidencia la EF como un lugar donde se hace deportes. En muchos de ellos, se asocia la EF en la escuela con el hacer y el club en cambio, se señala como el lugar donde se aprendió la práctica deportiva. En el club se aprende: "necesito aprender para poder ganar". En cambio, en la escuela la práctica deportiva tiene un carácter de pasatiempo. Sólo adquiere dimensión de alto compromiso para el grupo elegido para las competencias. Allí se tensa el problema de la búsqueda de resultados. Los jugadores son seleccionados entre los que han aprendido el deporte en el ámbito federativo. Se presenta de este modo, una *paradoja educativa* en la relación entre la EF y el Deporte. Más allá de las consideraciones didácticas, se puede afirmar, a partir de los registros, que en la escuela vivida por los estudiantes del ISEF, se hace deporte, como una práctica reproductiva; no es, en general, vivida o implementada como actividad de enseñanza y aprendizaje.

La participación en prácticas deportivas escolares, puede asociarse a la búsqueda de otros criterios de éxito (escolar)¹⁸. "Me iba bien en deportes", "participé en los intercolegiales", "era la única materia que me sacaba diez", dicen los ingresantes. Si en Inglaterra o para las escuelas de elite, el deporte ha significado una estrategia de *diferenciación social* para lograr destacarse en "actividades gratuitas" mostrando la *posibilidad social* de dedicarse a ellas, en el medio estudiado, actualmente puede significar una diferenciación cultural, renunciando parcialmente a intentarlo en la cultura letrada para hacerlo en la cultura corporal. "La exaltación del deporte como escuela del carácter encierra cierto matiz de antiintelectualismo" (Bourdieu, 1990; 147). Se aprecia claramente en la oposición que realizan muchos de los estudiantes, sobre todo en su ingreso hacia las *materias teóricas*; "la EF no necesita teoría, excepto un estudio del cuerpo".

"El campo de las prácticas deportivas es sede de luchas, donde está en juego, entre otras cosas, el monopolio para imponer la definición legítima de la actividad deportiva y de su función legítima (...) asimismo el campo en sí está inserto en el campo de las luchas por la definición del *cuerpo legítimo* y del *uso legítimo del cuerpo* (Bourdieu, 1990; 148). Se ha podido ver en las encuestas iniciales, a través de las palabras que los ingresantes asocian a la EF, dos formas de valorar el área: una asociada al placer

¹⁷ En los trabajos de los grupos asociados a la REIPEFE abundan las referencias a este asunto, aun así, están faltando trabajos específicos que describan casos de tensiones producidas al interior de las escuelas

¹⁸ Como afirma Bourdieu (Capítulo 2)

y la otra a la disciplina y el esfuerzo. En el imaginario de los estudiantes conviven conflictivamente visiones diferentes acerca del uso legítimo del cuerpo. Algunas de ellas dan cuenta de la asunción de un cuerpo para lucirse o para compartir, o de una actividad física como pasatiempo o actividad importante. Asimismo, se establecen relaciones del cuerpo, su uso, con las adscripciones de género, con la integración y el intercambio entre géneros. Todos asuntos para profundizar y revisar en situación, en las tareas de formación, en los espacios en que se presentan experiencias ligadas a la práctica corporal.

Coincide el lugar en el que se aprende, que no es la escuela sino el club o la localidad, con el lugar de *la iniciación* (como ritual de paso a un mundo particular de simbolismos y acciones: el *mundo del deporte*).¹⁹ Al ser la escuela un lugar devaluado pero constante en relación con la práctica deportiva, asume los significados otorgados desde la institución deportiva: “más que aprender, en el Deporte se trata de ingresar”: o sea hay que adaptarse a ese mundo, hay que tener dones o talentos para sostenerse y hay que aceptar las reglas para sobrevivir en él. La institución escolar acepta ese lugar reproductivo y a la vez subsidiario.

Como se describe más arriba (Deporte y subjetividad, apartados 3 y 4), la institución deportiva (mediante dispositivos diversos), genera subjetividades dependientes y en deuda, niveles naturalizados de insatisfacción, que le imponen al profesor el mandato de continuar los esfuerzos por el avance del deporte, desde su nuevo lugar. En el lugar de entrenador en el club, no hay conflicto. En la escuela, se genera un espíritu competitivo opuesto a la tarea educativa. Al estar influido por la forma deportiva, la identidad docente en EF, traslada “naturalmente” la imagen y función del entrenador del club al rol del profesor en la escuela.

En esa *identificación EF=Deporte* comienzan su formación quienes han decidido por la carrera de EF. Y ello viene asociado con ideas en torno a la EF, al Deporte, a los sujetos. Los contextos de la decisión, la experiencia concreta de cada uno, podrá ofrecer información válida para recuperar en la formación, sobre todo en aquellos espacios que están destinados a ofrecer alternativas didácticas para la enseñanza.

Sobre las reglas, los dispositivos, los saberes, los imaginarios

Retomando lo afirmado en el Capítulo 2, con B. Lahire, los modos en que la *experiencia* del alumno sea recurrente en determinados modos de gestionar la regla, la organización y el comportamiento, dará forma a los modos aprendidos de *hacer* frente a nuevas experiencias del mismo tipo. En este caso en estudio, las experiencias deportivas son configuradoras de una decisión vinculada con la profesión docente, por lo que se establece la relación de identidad o equivalencia entre los modos deportivos de gestión social y la tarea pedagógica. Se naturalizan estos modos (deportivos) como los modos docentes. Lo encontrado en el material empírico, permite visualizar que, en gran parte de las

¹⁹ Consultar en Capítulo 2, el rito de institución.

experiencias escolares de EF, la regla del deporte ocupa el lugar de la regla pedagógica. Manejo del tiempo, decisión sobre el contenido, la organización de aspectos centrales de la clase o del grupo en la clase, todo esto suele quedar en manos de los alumnos sin intervención del docente. Pero no en un sentido constructivo de autonomía política (ciudadanía), sino en dejar librado a la espontaneidad de las decisiones ¿arbitrarias? de los alumnos. Y el contenido de lo que ocurre, es práctica deportiva, de modo que sus reglas son las únicas externas a la decisión de los alumnos, pero eficaces para la organización de los comportamientos. Se juegan modos de la gestión política y también de la gestión de saberes. Pero los saberes son la pura práctica y su fuente tiene poco que ver con las propuestas del profesor, antes bien, son los dominantes en otros ámbitos de definición de la práctica deportiva. De este modo, en el escenario pedagógico predomina la reproducción.

A su vez, el uso de la actividad deportiva como medio económico de control de la clase y de las energías de los alumnos²⁰, tiene efectos formativos entre los adolescentes. Se vincula con lo señalado sobre los usos legítimos del cuerpo, repercute en la valoración de la profesión y de la autoestima de los estudiantes y forma parte de los imaginarios que obstaculizan la instrumentación didáctica durante la formación.

Se podrían distinguir las tres diferentes experiencias deportivas que están en la historia formativa de los estudiantes. Tres dispositivos pedagógicos, uno escolar, dos deportivos extraescolares. 1- El deporte realizado en la clase de EF y en los eventos escolares (deporte escolar o clase de EF – deporte). 2- El deporte realizado en ámbito federativo. 3- El deporte de pueblo. Los estudiantes dan cuenta de un recorrido rico en deporte. Suele predominar una de estas tres vertientes, o dos de ellas. En una diferenciación individualizada de la experiencia, seguramente resulta provechoso revisar con cada estudiante esa trayectoria y relacionarla con la formación política ciudadana y la relación con el saber. B. Lahire, (2006; 302) resaltando la importancia que puede adquirir el estudio sociológico de las prácticas deportivas para la educación, sostiene: “El deporte, con sus programas de entrenamiento más o menos sistemáticos y duraderos, sus tiempos de prueba, sus resultados y sanciones positivas o negativas, es, primero y ante todo, una experiencia socializadora que trabaja a los individuos que entran en él, que les modela su cuerpo, pero también su relación con el esfuerzo y el sufrimiento, su moral, su relación con el poder, con lo colectivo, su espíritu de solidaridad en la competencia o de competencia en la solidaridad, etc.” Por otra parte describe lo que denomina un modelo político informal y arbitrario, que es el familiar. “Históricamente la escuela se basa en un enorme trabajo de objetivación y codificación y es la instancia de socialización donde aprendimos históricamente a no obedecer a una persona sino a reglas suprapersonales (impuestas tanto al alumno como al maestro).” (op. citada; 316)

²⁰ Señalada en el Capítulo 2

Lo reunido en los registros, permite ver en las propuestas deportivas dominantes en clases de EF que la regla que organiza los comportamientos, proviene de otro universo de socialización, que es la institución deportiva. La renuncia de muchos profesores a intervenir, 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.

En la escuela, “el Saber y el poder se despersonalizan en la medida que se separan de la persona y la subjetividad del docente.” Para ello se generan dispositivos específicos, públicos, transparentes, que incluyen la enseñanza y la evaluación (polo cognitivo) y los aspectos organizativos y disciplinarios (polo político). Cuando esos dispositivos no existen o carecen de publicidad y transparencia, se expresa una ambivalencia: la regla la imponen los alumnos (pero proveniente de mundos hiperreglados con criterios no escolares, como el mundo deportivo) o, en el fondo depende de la voluntad del momento que tenga el docente.

Por otro lado, cabe preguntarse por la forma deportiva de resolver el acceso al saber y las reglas que organizan la convivencia y las relaciones con la autoridad, más allá de la experiencia deportiva escolar. El mundo federativo es dominado por dos circuitos de reglas, casi siempre fuera del alcance de los jóvenes: la regla del deporte específico, que permite, autoriza y sanciona conductas concretas (complementado por las reglas de uso que rodean el evento y el espectáculo deportivo) y el ejercicio de la autoridad por parte de entrenador y árbitro, generalmente inapelables. En el segundo circuito, arbitrarias, personales, que responden a estilos particulares, generalmente orientadas a la búsqueda de la performance máxima, con los costos personales residuales. En el caso del árbitro, es ejercicio de una autoridad dada por un reglamento transparente y un ámbito federativo de respaldo, pero de implementación personal e inapelable.

Los dispositivos institucionales deben asumir estos imaginarios instalados en la experiencia deportiva y deportiva escolar de los estudiantes y, a través de revisiones y nuevas experiencias tanto didácticas como de convivencia institucional y en los formatos de acceso al saber docente se puedan conformar alternativas.

Sobre la experiencia y la experiencia escolar

El recorrido realizado, autoriza a valorar la experiencia previa de los estudiantes y su relación con la constitución de los imaginarios acerca de la carrera y la profesión elegidas.

Dos cuestiones aparecen nítidas de lo consignado de Giorgio Agamben en el Capítulo 2. Por un lado, la idea de pobreza de experiencia que toma de Benjamin y por otro la diferenciación entre hacer y tener experiencia. Para lo primero, avanzando sobre esas ideas, parece evidente que *la EF escolar, en muchos jóvenes, incluidos a quienes eligen la carrera, no ha producido experiencia perdurable*. Con esto podría aportarse una llave para caracterizar el peso relativo de elementos diversos del imaginario construido frente al objeto EF. En gran cantidad de futuros profesores, que se forman para trabajar en las escuelas, la experiencia escolar de la EF es escasamente significativa.

Tal como se afirma en el Capítulo 2 las trayectorias de los sujetos por la EF escolar, por la práctica deportiva, por la formación profesional, siempre son relaciones de sujetos en situaciones vitales contextualizadas en una organización, como es la escuela, mediadas por la *configuración interna* con que se presenta esa organización, que da en llamarse *cultura escolar*. A la vez de atravesar esas situaciones en tanto sujetos, simultáneamente se constituyen como tales. La constitución subjetiva se registra a través de lo vivido y lo percibido. Esas situaciones vitales, pueden configurarse como experiencias y registrarse como tales, dejando señales de modificación o constitución de la subjetividad, abriendo, como afirma Larrosa, el saber de la experiencia a la posibilidad de transmitir y poner en palabras ese saber que, “en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos, abre posibilidades.”

En la configuración de la identidad del estudiante se ha documentado la incidencia fuerte de la experiencia deportiva y una más débil de la experiencia escolar. En numerosos casos, esta última está ausente de las referencias biográficas, como inexistente o impotente para generar significados de consideración. “Ser profesor”, como decisión vital, tiene pues aristas complejas que establecen tensiones entre el oficio (a través de la cultura docente específica del área) y el rol docente, particularmente cuando se despliega en la escuela. Como afirman Dubet y Martuccelli, no es el rol de estudiante el que garantiza una configuración firme de las expectativas vinculadas a la profesión, sino los modos de cada uno de gestionar la propuesta escolar para el rol de estudiante, junto al de deportista en la misma escuela y en la institución deportiva, a lo que probablemente deban sumarse aspectos de la cultura familiar y de otras influencias.

A partir de estas ideas y de las evidencias recogidas, puede afirmarse que una de las regularidades a considerar para caracterizar la EF escolar y los modos de diseñar la formación, tiene que ver con la potencialidad de generar experiencia en la escuela y, mediante ella, la modificación de los modos de estar “sujetados” a las experiencias anteriores o simultáneas. Dicho de otro modo, la EF de la escuela, para ser realmente significativa y productiva en términos educativos, coherente con las funciones y modos escolares, debe ser capaz de introducir formas de interrupción o cuestionamiento por parte de los niños y jóvenes de sus experiencias corporales extraescolares.

¿En qué sentido se está afirmando la debilidad de la experiencia en la EF escolar? Por un lado, lo que aparece en los imaginarios reconocidos en los textos, incluido lo que no aparece y por ello mismo puede destacarse, es la relación entre práctica y experiencia (Diker, citada en Cap. 2) que es deportiva, en un contexto (deportivo) y en el otro (escolar). En el primero de los contextos, claramente se hace y se tiene experiencia deportiva, con sus impactos formativos ligados a la forma deportiva y a la pasión asociada, a la constitución de un imaginario ligado a un agente deportivo que debe actuar en la difusión de la actividad, en la formación del semillero, en la construcción del mejor. En la escuela, en cambio, sólo se manifiesta un hacer deportes, una práctica deportiva. Aquellos que no tienen una fuerte formación deportiva, la viven en forma intrascendente y los que sí la tienen, realizan una confirmación, una copia devaluada de lo vivido en el club.

Por otro lado, la experiencia deportiva en el contexto federativo, con sus componentes motrices y también afectivos y sociales, es vivida como una formación para la vida, como un modo de ser que posiciona al sujeto para enfrentar diversas contingencias. En cambio en la escuela, parece que la práctica de la EF-deporte sólo es útil para poder transitar sin contratiempos ni retrasos, las etapas escolares. Asimismo, la calidad del recuerdo internalizado de lo vivido en la escuela, aparece muy ligado a las cualidades de cada profesor que ha tocado en suerte. En ningún registro de la vida deportiva, se menciona las cualidades del profesor o el entrenador. Tan frágil es la primera experiencia, tan fuerte la segunda. De todos modos, aún en su pobreza, deja marcas en la autopercepción y en las relaciones con los otros y con la cultura, en particular con la cultura de movimientos.

Imaginarios, aprendizaje, saber y vida cotidiana

Sostiene Ana Quiroga (1994; 13) que “Nuestra historia individual de aprendizaje contiene o está marcada por un duelo: el de la fantaseada unidad con el objeto de gratificación, amor, conocimiento. Está señalada por la renuncia a la fantasía narcisista de *ser uno con el objeto*, o de controlarlo omnipotentemente. Está signada por el doloroso reconocimiento de la discontinuidad.” Hasta cierto punto, parece que los estudiantes manifiestan resistencias al abandono narcisista de ser uno con el deporte de sus amores. Y esa resistencia es un obstáculo para delimitar el *significado real del deporte* al interior de la carrera. Un agregado suele complicar la situación: es la perspectiva de los profesores formadores y de la propia organización cuando no participa de la ruptura de la representación que traen. La institución debe cumplir el rol social asignado a toda institución educativa (Lahire, 2006): instaurar la regla que rompa lo cotidiano-familiar y re-signifique la formación en un plano social más amplio, superando la visión individual, narcisista. La escuela, sosteniendo el dispositivo deporte en la escuela, no colabora. Podría formularse de este modo: cuando la institución formadora de profesores en EF reproduce el formato deportivo, no lograría romper el molde narcisista.

En los próximos capítulos se presentan nuevos elementos que dan cuenta de estos problemas.

CAPÍTULO 5 - El dispositivo institucional en la formación

Con el ejercicio físico, o, más bien dicho, con los diversos sistemas o métodos preconizados para su enseñanza, ocurre lo que con las diversas creencias religiosas: cada cual cree que fuera de la suya no hay salvación (Pourteau, 1897), (en Galak; 2019)

Los imaginarios acerca de la carrera y la profesión son producidos y modificados en los diferentes momentos formativos. En quienes eligen ingresar en la institución formadora para ser profesores de EF, la experiencia escolar y la deportiva, ha dejado las señales más personales. Como se señalaba en el Capítulo 2, el concepto de imaginarios se entiende como esquemas de inteligibilidad de la realidad social. “Estos proporcionan a los ciudadanos de una sociedad las categorías de comprensión de los fenómenos sociales” (Fiorucci; 2013; 48). El imaginario no sólo abarca el campo de la moral y la política, sino que también penetra en el mundo de lo cotidiano.

Es objetivo de este estudio describir los imaginarios de los jóvenes que han ingresado a la carrera de Profesorado en el ISEF de General Pico, La Pampa y sus transformaciones durante el proceso de formación. Del mismo modo en que se buscaron las referencias para caracterizar los antecedentes biográficos que configuran el imaginario con el que ingresan (Capítulo 4), es necesario establecer los contextos productivos que pueden ocasionar modificaciones o continuidades durante la etapa formativa. Aún con elementos comunes, las instituciones formadoras configuran sus prácticas y proponen experiencias que son diferentes de acuerdo a varios factores. El Plan de estudios, como explicitación del programa institucional, muestra la organización formal del contenido determinando las unidades curriculares y las condiciones de su tránsito y aprobación. La decisión que da lugar a su implementación recorre caminos complejos y requiere del acuerdo político a niveles de las jurisdicciones intervinientes. Dicho Plan no nace de la nada, sino que es producto de una historia de transformaciones en las problematizaciones sociales y pedagógicas y de los movimientos en los campos específicos que influyen en las decisiones curriculares. Pero más allá del Plan, que es un documento de valor legal, existen múltiples determinaciones curriculares que operan al nivel de la organización. En la combinación entre el Plan oficial (de orden nacional o provincial), las decisiones de los equipos de trabajo al interior de la organización, la gestión curricular y la intervención de los actores se despliega la oferta de prácticas docentes e institucionales que dan lugar a las experiencias formativas. Cada organización define, en el marco de condicionalidades diversas, el contenido real de lo que le ofrece a sus estudiantes.

Las instituciones superiores en las que se forman los profesores comparten numerosos factores históricos, culturales y curriculares. También muchas de las características de los estudiantes se reiteran en los diferentes marcos organizacionales específicos. Inclusive, en muchas ocasiones, los mismos profesores se desempeñan en más de una institución. Este estudio podría haberse realizado en cualquier institución formadora, incluso, sería enriquecedor replicarlo para establecer

consecuencias compartidas. Por cuestiones metodológicas, sobre todo, de acceso a la información, se ha definido la localización en el ISEF de General Pico, La Pampa. Si bien el objeto de conocimiento no es la institución formadora, no puede evadirse su caracterización pues el marco en que se producen los procesos que se intentan describir forma parte de lo que le ocurre a los estudiantes allí. Las condiciones institucionales son muy relevantes en los procesos de cambio o continuidad de los imaginarios en los estudiantes.

Frente a la necesidad de dar marco a las posibles transformaciones en el imaginario de los estudiantes, se requiere describir la oferta institucional real. Para ello se propone, en este Capítulo, presentar los aspectos centrales del dispositivo institucional para la formación desde la mirada de sus diseñadores y gestores, la mirada oficial. En el Capítulo siguiente se intenta visualizar los efectos de esa propuesta curricular considerando la palabra de los estudiantes.

Se retoman ideas del primer capítulo acerca de la formación docente y se explicita con algún detalle la propuesta del ISEF.

1. Antecedentes en la formación de profesores

Recorriendo algunos textos actuales de Pablo Scharagrodsky (2006), Ángela Aisenstein (2006), Marcela Cena o Alejo Levoratti (2015) y algunas fuentes antiguas como el libro de Gilabert (1991), puede reconstruirse la configuración de las tradiciones en la formación de los profesores, particularmente en los institutos superiores. Sólo algunas breves referencias a modo de guion.

La formación se encuadra en la tradición normalista

- Hubo importantes y continuas disputas entre militaristas y pedagogos, con momentos claves: 1901, en los inicios de los primeros cursos de Romero Brest para desplazar a los maestros de Esgrima del Ejército; 1910, en polémicas en torno a los batallones escolares; 1914, con un frenesí guerrero al comenzar la Primera guerra mundial; 1924, con la Comisión revisora de la formación; 1930, con el golpe de Estado de Uriburu, la Década infame y los proyectos militaristas nacionales, la jubilación de Romero Brest y el gobierno de Manuel Fresco en Buenos Aires
- Sistema argentino. Se impuso un sistema gimnástico elaborado por el Dr. E. Romero Brest, tomando la gimnasia sueca como base y los fundamentos fisiológicos europeos.
- Se da importancia a las ciencias biológicas y al laboratorio correspondiente
- Prevalencia de mujeres en los cursos durante las primeras décadas
- En la gobernación de Manuel Fresco, se publica un “Manual de Normas y Clases Infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos”, en 1936, expresando perspectivas militaristas, un claro orden (sexual) del movimiento y de ordenamiento de los cuerpos. Los juegos eran considerados un agente pedagógico secundario con respecto a la Gimnasia por no poseer un carácter científico. Este manual fue inspirado en las consideraciones del Director de la Escuela de Tiro y Gimnasia del Ejército Argentino, Mayor Horacio Levene y su edición fue avalada por el consejo General de Educación

- Creación de la Dirección de EF y cultura, en la Prov. De Bs As, 1938
 - Consejo Nacional de EF (1937), influencia del Gral. Arana
 - Dirección General de EF, César Vázquez, 1938, que establece el Departamento de EF en los colegios secundarios, la fiesta de la EF y las competencias intercolegiales
 - Creación del INEF General Manuel Belgrano, sólo para varones, internado, con un sistema de becas
- Cena, basándose en Scharagrodsky (212) recupera algunos pasajes de Levene de 1939 que ilustran la idea sobre los ejercicios metodizados y cómo estos aportan a la concepción de patria, familia y sociedad; sentimiento de deber y honor, dado que *“la gimnasia sin orden perturba la entidad física y moral.”* El orden, se suponía, era garantizado con aquellas decisiones políticas extendidas a todas las escuelas públicas y privadas bajo las ideas de separar por sexo las clases de EF. Esto posibilita el orden, la moral, y las características de pudor, mesura y elegancia de las mujeres. Ellas no se podían mezclar con el vigor, energía, resistencia y fuerza del varón.

La creación de la primera Dirección de EF y Cultura se vincula a la Reforma Educativa de 1937, cuyos pilares fueron el desarrollo físico y la enseñanza de la religión católica. Ambas como ruptura y crítica al excesivo verbalismo, intelectualismo y enciclopedismo; al laicismo y al modelo pedagógico consolidado a partir de la ley 1420. Ya en 1924, las críticas a las ideas de Romero habían estado centradas en el intelectualismo y escaso espíritu práctico de los profesores.

- Se establecen, a partir de la creación del Instituto General Belgrano, de varones, las condiciones de ingreso: biométricas y de antecedentes deportivos; un riguroso proceso de selección de aspirantes, centrado en la excelencia corporal (es decir, en una biografía motriz deportiva muy desarrollada)
 - Las mujeres permanecen en otra instalación. No hay interacción entre géneros. Se valora la carrera para varones, en función de la falta de profesores para cubrir las necesidades escolares.
 - Se establecen fuertes rituales de ingreso, al modo de los internados militares. Principios de sumisión y la pertenencia como valor fundante. También una identidad fuerte de hermandad a partir de la convivencia en el internado.
 - En otros institutos se repiten los mismos rituales. En el caso del Profesorado de Córdoba, describe Cena (74): *“Se advierte que en el ritual del Bautismo, históricamente primó agresión, vejación, sometimiento más que el sentido de bienvenida, recibimiento y actitud lúdica. Este tipo de ritual refuerza mediante sistemas simbólicos de diversos tipos las diferencias existentes entre estudiantes. Puede decirse que la matriz simbólica de varios rituales, desde sus orígenes respondía a criterios eugenésicos, de obediencia debida, respeto por la relación jerárquica, supervivencia del más apto, “el cuerpo del aguante”; “para pertenecer no hay que chistar”, “es el precio que hay que pagar”.*
- En este tipo de rituales el blanco del poder es el cuerpo. Pues así, domesticando al cuerpo se domestica al sujeto. Operan con sistemas de órdenes y señales-gestos, en procura de disciplinamiento-sometimiento. Prácticas que sin ser curriculares, sus efectos eran más poderosos en la construcción social del cuerpo.”

- Modos de cursada en grupos estables, de fuerte filiación social antes que cognitiva
- Apropiación a-crítica de una monocultura deportiva hegemónica, con elementos gimnásticos tradicionales
- Uniformes de calle y uniforme interno
- Gran espíritu corporativo en los agrupamientos de profesores. Efecto similar a otras corporaciones, con algunas peculiaridades, en torno al cuerpo y las destrezas físicas, antes que a los conocimientos y las lecturas y en torno a la defensa colectiva de los “espacios ganados” en materia laboral y de los espacios políticos.
- Adjudicación de autoridad a las ciencias positivas
- Preparación a espaldas de las necesidades de la población

Aquí quedan expuestos aspectos medulares de las tradiciones formativas en EF, marco para cualquier institución del campo.

2. La formación en los 90, conflictos y cambios

El ISEF “Ciudad de General Pico”, ubicado en esa localidad de la Provincia de La Pampa, es propiedad de un club deportivo que en el momento de su apertura, contaba ya con 70 años de historia. En el año 1989, se realizaron las gestiones correspondientes y la entidad propietaria fue autorizada a inscribir para comenzar a ofrecer la carrera de profesorado de Educación Física para el año lectivo de 1990, bajo la dependencia del Ministerio de Educación de la Nación, representado por la SNEP, Superintendencia Nacional para la Educación Privada. El Plan de Estudios era único para todos los institutos de dependencia nacional.

El Plan de Estudios vigente en ese momento, emana del Decreto No. 926/80. En julio de 1980, con la firma de su Director Héctor José Barovero, la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación, publica el Reglamento de Evaluación y Promoción de los Alumnos aprobado por Resolución Ministerial No. 341/80. Y por Resolución Ministerial No. 1013/80, se establecen las Normas Físico Médicas para el ingreso y Permanencia de los alumnos de los Institutos Nacionales del Profesorado de Educación Física.

En la citada RM 341/80 se sostiene: “Desde el mes de julio de 1976, ha sido preocupación del Ministerio de Cultura y Educación, instrumentar una serie de medidas tendientes a optimizar el desenvolvimiento de los Institutos del Profesorado de Educación Física de su dependencia y en procura de elevar el nivel de formación de los recursos humanos que demandan las actividades de la especialidad en el ámbito educativo formal y en ámbitos que escapan al mismo.” En el mismo texto agradecen “a los expertos de la Escuela Superior de Deportes de la ciudad de Colonia de la República Federal de Alemania profesora Liselot DIEM y Doctor Clemens MENZE.”

El programa heredado. Decreto No. 926/80:

<u>Ciencias biológicas</u>	<u>Ciencias humanísticas</u>	<u>Didácticas</u>
1- Anatomía aplicada	6-Filosofía	18- Gimnasia
2- Fisiología aplicada	7-Introducción e historia de la educación física	19 - Natación
3- Educación sanitaria y primeros auxilios	8 Psicología evolutiva	20 -Atletismo
4 Análisis del movimiento	9- Pedagogía	21 - Hándbol
5 Teoría y práctica del entrenamiento	10- Didáctica general	22 - Pelota al cesto
	11- Administración de la Educación Física	23 - Educación Física Infantil
	12- Psicología educacional	24 - Recreación
	13- Didáctica especial	25 - Rugby
	14- Evaluación aplicada	26 - Hockey
	15. Teoría de la Educación Física	27 - Vida en la naturaleza
	16- Introducción a la Investigación	28 - Danzas folklóricas Argentinas
	17- Sociología aplicada	29- Básquetbol
		30 - Vóleibol
		31 - Gimnasia deportiva
		32 - Softbol
		33 - Danza creativa educacional
		34 - Fútbol
		35 -Asignaturas optativas

Según consta en el documento citado, tiene las siguientes características:

- 1) La totalidad de los estudios abarca cuatro años, divididos en dos ciclos. El título de Maestro Nacional de Educación Física se otorga al finalizar el 3er. año de estudios. El título de Profesor Nacional de Educación Física al finalizar el 4to año.
- 2) El plan está estructurado en áreas: Área de Ciencias Biológicas, Área de Ciencias Humanísticas y Área Didáctica y ofrece la posibilidad de materias optativas, facilitando así a los alumnos la profundización en aquellos aspectos para los cuales se encuentran especialmente dotados. La preparación filosófico-psicológica y docente responde a las exigencias de los currículos actuales en la especialidad.”

Perfil profesional

El egresado tendrá los siguientes rasgos:

- capacidad de interioridad y adhesión a valores trascendentes que orienten su vida personal y profesional;
- profundo sentido ético profesional;
- identificación con los valores de la cultura y del ser nacional;
- compenetración con la misión profesional, en un marco de equilibrio en el área específica de conocimientos científicos y la capacidad pedagógica efectiva;
- actitud de permanente actualización y perfeccionamiento en el campo científico, humanístico, didáctico, técnico y físico y de acuerdo con el momento histórico;
- definida identidad profesional que le permita la adaptación y respuesta a situaciones múltiples, variables y cambiantes.

Objetivos de cada área:

La formación académica se realizará a través de tres áreas de conocimientos y contenidos prácticos:

- Área de Ciencias Biológicas
- Área de ciencias Humanísticas

- Área Didáctica

Los objetivos de dichas áreas serán los siguientes:

4.1. Área de Ciencias Biológicas: Asegurar la integración de conocimientos acerca del hombre en sus aspectos anatómicos, fisiológicos, higiénicos y mecánicos en relación con el movimiento, a fin de contribuir científicamente a elaborar los instrumentos del aprendizaje.

4.2. Área de Ciencias Humanísticas: Asegurar una formación de base filosófica, psicológica, pedagógica y sociológica que facilite comprender la relación de la Educación Física con la cultura individual y social.

4.3. Área Didáctica: Asegurar el conocimiento de los agentes y actividades de la Educación Física y las modalidades de su enseñanza, a fin de crear las condiciones para una acción eficiente en la orientación y conducción del aprendizaje.

Consideraciones

Se pueden realizar varias consideraciones. En primer lugar, se trata de un Plan de Estudios diseñado y puesto en marcha en momentos de dictadura y algunos términos y conceptos corresponden a la época. Se puede observar particularmente en el Perfil del egresado. Este Plan formó parte de un convenio firmado por el gobierno militar con la República Federal de Alemania, cuyos profesores fueron piezas claves en las definiciones y se construyeron con la financiación de ese país, las obras que modernizaron las instalaciones del INEF, futuro Centro de Alto Rendimiento Deportivo Nacional.

Este Plan viene a reemplazar a uno anterior de 1967 y conserva muchas de sus características, a su vez, herederas de las tradiciones impuestas en la década de 1940. Alarga la duración de la carrera, imponiendo los cuatro años.

El Plan es doble, pues se formula separadamente uno para varones y otro para mujeres, con asignaturas y cargas horarias diferenciadas. Esto viene acompañado por otras reglas, que acentúan la forma del dispositivo pensado, como que sólo profesores varones debían dar clases a varones y lo mismo con las mujeres, en las asignaturas “didácticas” (también denominadas “prácticas”).

La división en áreas “de conocimientos y contenidos prácticos”, refiere a dos áreas de conocimientos (Ciencias biológicas y Ciencias humanísticas) y uno de prácticas (Área Didáctica). Legítima la división, de antigua data, entre la teoría y la práctica, que en el marco de la vida institucional se traduce también entre “los (profesores) teóricos” y “los (profesores) prácticos”. De estas dos, sólo un área de conocimientos (la biológica) es considerada pertinente, pues asegura “la integración de conocimientos acerca del hombre”, entendiendo al hombre como un organismo biológico y es el área que permitirá “contribuir científicamente a elaborar los instrumentos del aprendizaje”. La otra área, humanística, sólo asegura “una formación... que facilite comprender la relación de la Educación Física con la cultura”. En la práctica real, esto significa que lo humanístico es accesorio, un precio a pagar al nivel superior de educación.

Por su parte el Área Didáctica es la encargada de “crear las condiciones para una acción eficiente en la orientación y conducción del aprendizaje.” Es decir, allí está el secreto del buen profesor. Y se trata de asignaturas de predominio o formato deportivo.

Este Plan fue el que sostuvo el ISEF en sus primeros 10 años de actividad académica. Hereda una postura epistemológica tradicional. Configura un dispositivo pedagógico que obstaculiza el despliegue de ideas transformadoras para el campo de la EF. Pero ya desde el comienzo, en el ISEF se propusieron modalidades de trabajo diferentes del formato sugerido. Algunas de ellas:

Trabajo mixto en todas las actividades. Agregado de “asignaturas co-programáticas”, provenientes del mundo del arte (teatro, plástica, música), de las TICs y prácticas corporales y deportivas no previstas en el Plan. Inclusión de prácticas de intervención en la comunidad. Organización de numerosas prácticas pedagógicas y experiencias “nodales” o articuladoras en momentos clave de la carrera. Propuestas variadas de experiencias de prácticas en el medio natural. Propuestas de diseños de proyectos de investigación social. Contenidos de enseñanza dirigidos a ámbitos no formales, en particular al trabajo con adultos.

De esta manera, se creaba un dispositivo diferente, aun dentro de los formatos impuestos por la propuesta del Estado, producto de décadas de formación de profesores durante las cuales se fueron instalando modos de relación con el cuerpo, la cultura y los sujetos. Modos de entender el conocimiento, modos de silenciar los valores puestos en juego. Era un dispositivo de transición, con elementos nuevos sobre moldes tradicionales.

3. La definición del proyecto institucional (el diseño y la gestión curricular a partir del 2000)

La década de los 90 fue de experimentación en los modos de gestión curricular, de recambio de profesores, de afianzamiento institucional y de preparación de un proyecto curricular propio.

Relata un grupo de estudiantes que ha investigado aspectos de la historia del ISEF (Archivos institucionales; 2015).

“Cuando comenzó el ISEF todo era nuevo para los profesores y alumnos. El primer desafío planteado por el Rector fue a este plan ortodoxo (Plan de Estudios, Decreto 926/80), implementar actividades comunitarias, donde empezó una investigación en algunos barrios, postas y guardería para la realización de estas actividades. Aquí había mucha resistencia por parte de los alumnos que tenían que realizar la actividad, ya que no comprendían la tarea que debían desempeñar y la mayoría de los estudiantes venían de una época de dictadura o post dictadura en donde salir a la calle para relacionarse con un otro desconocido, en un barrio les producía un cierto rechazo.” (*Ideas tomadas de las entrevistas a los ex alumnos del instituto hoy profesores*).

“A partir de aquí se empezó a repensar la idea de educación física y comenzó la resistencia por parte de los alumnos y de los profesores de la institución acerca de ¿qué se debía enseñar en la educación

física? Desde la dirección y desde algunos profesores se quería cambiar la concepción de la educación física, se quería llamar a la reflexión y revisar los contenidos, y que esta práctica no sea meramente deportiva, que se le dé lugar al sujeto/alumno a participar, criticar y reformular las actividades que se llevaban a cabo, además en cuanto a la concepción de cuerpo se pensaba, no en un cuerpo domesticado, no restringido y cuadrulado a lo deportivo, sino en que pueda ser más expresivo, que pueda vincularse más con la cultura, que se pueda ampliar...” (*Material de entrevistas a Rodolfo Rozengardt*)

En junio de 2008, la Revista del ISEF, con la firma de su director, publicaba un artículo reflexivo para participar en las polémicas curriculares que atravesaban el campo académico y político y que tendrían un jalón con la confección de las Recomendaciones que publicó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), al año siguiente. El artículo revisa las limitaciones de la estructura curricular tradicional, que en La Pampa ya habían sido en gran medida, superadas con la reforma del año 2000. Se transcribe un segmento de ese texto, titulado *Diez problemas y estrategias*.

Describimos algunas cuestiones que nos planteamos en el ISEF en los momentos de definición del Plan de Estudios y frente a cada decisión curricular importante. Se nos imponen nuevamente en esta oportunidad.

1- Problemas en la lógica curricular y en la distribución del poder simbólico entre los docentes. Las tradiciones en la formación en Educación Física producían la coexistencia de dos lógicas curriculares: unos modelos *deductivos aplicacionistas* (sostenidos sobre las “materias teóricas”, humanísticas) que marcan la necesidad de acumular saberes para aplicar luego en la práctica y unos modelos *inductivistas* (arraigados en las “materias prácticas”, ligadas al mundo del deporte y el rendimiento motriz), que valoran la experiencia motriz personal generalizada. Se producen fisuras y luchas al interior de los equipos docentes. Romper este esquema binario y fragmentador requiere la inclusión del sujeto que aprende y su praxis formativa, reflexionada, cuestionadora y productiva y desarrollar una estructura curricular que articule saberes. Pueden leerse los trabajos de los estudiantes en los números anteriores de La Pampa en Movimiento o el Proyecto Curricular Institucional (1999)

2- Falsa identificación entre teoría y práctica. “Los prácticos” o “materias prácticas” como los que hacen y “los teóricos” (o mejor, “las teóricas”) como aquellos que discursan pero no hacen. En la realidad no hay un hacer sin teoría ni teoría válida que no procese una empiria vital y cognoscitiva. El problema aparece cuando se silencian o se descalifican los discursos que fundamentan unas prácticas o se niega la actuación del otro desde un “saber puro” o desde discursos alejados de las necesidades y posibilidades de acción. En la formación de Educación Física, todos los espacios formativos tienen sus ideas fundamentadoras y sus procedimientos de producción, circulación, aplicación de conocimientos y una experiencia social que los sostiene. Son todos teóricos y prácticos. La Práctica en sentido completo es *la intervención educativa* con grupos o personas en el contexto de instituciones y

apelando a las prácticas corporales como contenido y medio educativo. El Plan de Estudios debe definir y articular trayectos de fundamentación, otros de práctica profesional y otros articuladores (Puede leerse también en números anteriores los registros sobre las prácticas y el Mapa Curricular).

3- Concepción de la Educación Física, su contenido y su función social. Requiere de la revisión de las funciones tradicionales, las asignaciones silenciadas o naturalizadas, su valorización como un área del saber y del hacer, de una disciplina curricular que se justifica a partir de un saber público tematizado a enseñar. Y todo esto, a lo largo de todo el recorrido formativo, no sólo en un eje o en una asignatura. Se polemiza hoy con concepciones aparentemente renovadoras pero que vuelven a plantear a la Educación Física en una función restrictiva y dicotomizante, funcional al lugar alejado de la enseñanza. Nos referimos a la visión de la Educación Física como el área dedicada a la “construcción de la corporeidad” o a la formación de “maestros del cuerpo”. Sostenemos que hay que pensar en sujetos, antes que en “cuerpos” y en contenido que pueda recontextualizarse a partir de los saberes públicos y las prácticas culturales ligadas al cuerpo y al movimiento.

4- La elaboración de un proyecto curricular integral que contemple el concepto de las experiencias formativas de los estudiantes, articuladas entre sí y con sentidos coherentes. Estas experiencias formarán parte, al menos, de lo que hemos denominado “cuatro calles formativas”: a) las experiencias por dentro de las asignaturas curriculares (“las clases” en el Instituto), b) las que transcurren en la relación con las instituciones y grupos de Práctica Pedagógica, c) las ligadas a la investigación (en general a la producción de conocimiento) y d) aquellas que se presentan en las tareas de extensión (que son muchas a lo largo de la formación). Pueden rastrearse en numerosos artículos de *La Pampa en Movimiento* este registro de experiencias. De todas ellas, los estudiantes del ISEF dan cuenta en su Informe Final.

5- La ausencia heredada del sujeto de destino. Ya sea en las fórmulas más tradicionales en que se desarrollaban los contenidos sin perspectiva de enseñanza (cada uno de los deportes o la gimnasia por separado, sólo matizado con la inclusión de la EFI) o en las que intentan una síntesis superadora (“la gimnasia y su enseñanza”, “el atletismo y su didáctica”, “el fútbol y su enseñanza”, etc.), se desdibuja el sujeto al cual va dirigida la perspectiva de la enseñanza (con el peligro de generalizar “metodologías” para la enseñanza). Tampoco alcanza, desde nuestra perspectiva, la “didáctica para el Nivel Inicial”, “Primario”, por fuera del planteo de los contenidos (separando los contenidos de los métodos y de los sujetos). La manera de resolver esta cuestión sumamente complicada ha sido desarrollar en el currículo una propuesta de saberes específicos para la enseñanza del contenido educativo de la Educación Física por público de destino. Tenemos así un conjunto de unidades temáticas para las infancias, para los adolescentes, para los jóvenes y para los grupos especiales. Se impone hoy la consideración de los adultos en diferentes contextos como sujetos destinatarios de nuestras prácticas.

6- Necesidad de incluir en la formación una experiencia corporal motriz amplia, adecuada y coherente con los principios sustentados, que a su vez ayude a revisar críticamente la biografía personal como

“alumnos de Educación Física”. A su vez este recorrido formativo por la actividad motriz debería ser campo de revisión por parte de otras áreas de la formación y campo de experimentación de formas de enseñanza, de vínculos interpersonales, relaciones con el conocimiento y de evaluación. También vimos imprescindible la experimentación personal sobre los contenidos tradicionalmente incluidos en el “currículo nulo” de la Educación Física. Como las actividades expresivas, los juegos de oposición, el atletismo no dirigido al rendimiento, las gimnasias formativas, los juegos populares, los programas de actividad física dirigidos al mantenimiento y la salud, los juegos deportivos modificados. Cada contenido en su integridad, en transparencia, con conceptos, procedimientos y actitudes coherentes y revisados, sin apelar a las fórmulas simplificadoras y confusionistas sostenidas sobre clasificaciones parciales (“deportes de habilidades cerradas”, “abiertas” “sociomotrices”, etc.). En el Número 2 de *La Pampa en Movimiento* se explicita el recorrido de los estudiantes por los espacios de “Disponibilidad corporal y motriz” de primero a cuarto año.

7- El lugar de la Práctica pedagógica siempre ha sido difícil en la formación, por el cruce de sentidos, de expectativas y de luchas de poder y legitimidad. Siempre el afectado ha sido el estudiante. Ese lugar sensible, requiere de una revalorización, de entenderlo como central en la formación, como espacio de producción antes que de aplicación de conocimientos. Debe comenzar tempranamente en la carrera, re-orientando vocaciones, revisando prejuicios, poniendo en contacto al estudiante rápidamente con el campo laboral y proponiendo formas cooperativas de producción de saber. La inclusión de espacios curriculares complejos desde el primer año y el desarrollo de las experiencias en comisiones de estudiantes mezclados (de 2º, 3º y 4º año) en un dispositivo transversal llamado Taller Vertical es el aporte que venimos implementando desde el año 2000. Puede consultarse la Revista *La Pampa en Movimiento* N° 1 y luego los testimonios de los estudiantes en todos los números.

8- Necesitábamos transformar el valor del conocimiento para los estudiantes. Algunos criterios en ese sentido han sido: que cada asignatura debería plantear sus conocimientos en forma procesual, provisoria, y sus modos de producción/investigación; que se puedan articular los discursos de la ciencia con los del arte, la filosofía, la política; que se valore la tarea de investigación, a partir de la comprensión del docente como un productor de conocimiento y de valorar el conocimiento de primera mano, produciendo informes y sistematizando la producción intelectual del campo. La inclusión de seminarios de investigación los cuatro años ha colocado en un lugar destacado esta función de todo docente, de las instituciones y del campo académico (en gestación) de la Educación Física. Ver en este mismo número el ejercicio de práctica reflexiva de dos estudiantes.

9- Vimos necesario acompañar a los estudiantes en la revisión de su biografía y en la construcción del “relato personal”, como el recurso para significar las experiencias formativas e incluirlas en la propia vida. La Línea de vida (Revista N°1) que escriben en primer año, los diferentes relatos posteriores y el Trabajo Final para el egreso, son los testimonios de este trabajo productivo.

10- Los cambios en el universo laboral del profesor de Educación Física, las dificultades y los largos períodos para ingresar al sistema educativo, las necesidades (y derecho) de todos y todas a una actividad física saludable, obligan a formación específica para diversos ámbitos laborales. La formación, articulada con las postulaciones, debe dirigir argumentos formativos, al menos a: ámbito escolar, el deporte asociativo federativo, el ocio y la salud. En el ISEF, hemos implementado dos de estas orientaciones en la cursada del último año, con aplicaciones comunitarias.

La necesidad de modificar tanto los discursos como las prácticas, en la formación docente y en la enseñanza de la Educación Física en todas las instituciones en la que está presente. Y esperamos que continúe allí, para dar cabida a los profesores que se formen en nuestros institutos y para poder hacer un trabajo serio, para felicidad y bienestar de nuestro pueblo.

En estas líneas se expresan las tensiones que ponen de manifiesto los dispositivos, por un lado, el formato heredado, sus revisiones y los planteos innovadores que se fueron implementando, aun con numerosas limitaciones, contradicciones e inconsecuencias. (Retomando a Chartier, 2002; Rockwell, 2010; Southwell, 2011).

Plan de estudios 2000

Línea 1 Psico Socio Histórica	Línea 2 Fundamentos biológicos	Línea 3 Práctica Profesional e Investigación	Línea 4 Competencias	Línea 4 Problemáticas
Historia Problemáticas educativas	Biología I	Aproximación al campo (Seminario de investigación)	..... .....	Disponibilidad corp. y motriz I (Taller deport. y gimnástico - Taller de juego y expresión)
Problemáticas educativas	Biología I	Aproximación al campo (Seminario de investigación)	..... .....	Disponibilidad corp. y motriz II (Natación - Deportes - Gimnasia - Campamento)
Psicología	Biología II	..... .....	Infancia	Disponibilidad corp y motriz III (Natación - ; Deportes - Aptitud física)
Psicología	Neurobiología	Participación asistida (Taller vertical) (Seminario de investigación)	Infancia	Disponibilidad corp y motriz IV (Deportes - Aptitud física)
Problemáticas sociológicas	Biomecánica	Intervención pedagógica (Taller vertical) (Seminario de investigación)	Adolescencia	Disponibilidad corp y motriz V (Deportes - Aptitud física
Política	..... .....	Intervención pedagógica (Taller vertical) (Seminario de investigación)	Adolescencia Especial I	Disponibilidad corp y motriz VI
Psicología aplicada	Fisiología aplicada	Gestión, teorización, investigación	Especial	

		(Residencia- Taller vertical) Trabajo final	Actualización en contenidos (opción)	
Educación Física en Educación Psicología aplicada	Fisiología aplicada	4. Residencia y trabajo final (Taller vertical V)	Actualización en contenidos (opción)	

Una gran complejidad adquirió el diseño curricular, incorporando, entre otros asuntos:

- Diferente base epistemológica, que se expresó en las agrupaciones de los contenidos por espacio curricular, por línea de asignaturas y por los cruces entre estas, en formatos no lineales. Desaparecen los deportes como asignaturas, que se organizan en un formato denominado Disponibilidad corporal y motriz junto a otras prácticas corporales, que se visualizan como cultura y a la vez como conocimientos y saberes a apropiarse por los sujetos.
- El diseño de este formato, como un sistema modular, intenta brindar una EF pensada para el estudiante del ISEF, como experiencia personal y como apropiación de una rica cultura de movimientos, sin pretensión de generalización didáctica.
- Los profesores se organizan por sus identidades epistemológicas y por año de cursada, dando formato conjunto a los programas.
- Incorporación de espacios opcionales, de modo de posibilitar a cada estudiante, el diseño de un recorrido personal.
- Se establece la elección de una orientación, a través de una intensificación de contenidos en cuarto año. Las orientaciones sostenidas desde el comienzo hasta la actualidad son Rendimiento deportivo y trabajo en equipos de salud.
- Implementación de un trayecto de práctica pedagógica desde primer año, organizando un Taller vertical, que propició el trabajo en comisiones mixtas entre estudiantes de diferentes estados de avance en la carrera, con características autogestionarias.
- Intento de generar una propuesta didáctica, es decir, la teoría de lo que corresponde enseñar y los modos de hacerlo a diferentes sujetos, articulada entre el contenido y los sujetos de destino. Didáctica de la EF para las infancias, Didáctica de la EF para las adolescencias, Didáctica para grupos especiales, para adultos y adultos mayores.

4. Ajuste del Plan en 2010

Toda esta complejidad, resultó por un lado una modalidad fuertemente innovadora para todos los actores de la organización y a la vez provocó complicaciones en la organización, en la dinámica del personal y en el recorrido de algunos estudiantes. En 2010, mediante algunos pasos atrás (en la dinámica del Plan de Estudios), se consolidó la perspectiva conceptual a la vez con menores posibilidades de variantes en los recorridos y con más orden en la administración.

<u>Primer año</u> 1.1 Pedagogía 1.2 Historia y política educacional 2.1 Biología I 2.2 Psicología 3.1 Disponibilidad corporal y motriz I 5.1 Práctica I 5.2 Alfabetización académica	<u>Tercer año</u> 1.5 EDI I, Taller de construcción de prácticas de ciudadanía 2.5 Sociología y Antropología para la Educación Física 2.6 Biomotricidad 3.3 Disponibilidad corporal y motriz III 4.2 Didáctica de la Educación Física en las adolescencias y juventudes 4.3 Didáctica de la Educación Física en las escuelas especiales 5.5 Práctica III 5.6 Programas y Proyectos II
<u>Segundo año</u> 1.3 Didáctica General 1.4 Sociología de la educación 2.3 Psicología y cultura infanto juvenil 2.4 Biología II 3.2 Disponibilidad corporal y motriz 4.1 Didáctica de la Educación Física en las infancias 5.3 Práctica II 5.4 Programas y Proyectos I	<u>Cuarto año</u> 1.6 Las TICs y la Educación: Cuatrimestral 2.7 Teoría y epistemología de la Educación Física 2.8 Cultura de los Adultos y Adultos mayores 3.4 Disponibilidad corporal y motriz IV 4.4 Didáctica de la Educación Física en Adultos y Adultos mayores en instituciones 4.6 Didáctica especial de jóvenes y adultos en Rendimiento / Salud 5.8 Programas y Proyectos III 5.7 Práctica IV

Del texto de una intervención en el Congreso de Educación Física y ciencias en la Universidad Nacional de La Plata en 2017, se extraen algunos pasajes:

La organización curricular puede ser entendida como un despliegue de contenidos a ser enseñados. Pero también hay otra estructura que se le superpone, que puede designarse como el tránsito por las experiencias, *la formación*, tomando lo que afirma Larrosa, en un contexto de experiencias, en un viaje personal. Experimentar (experimentar tal vez sea más adecuado), es como hacer un viaje y elaborar el relato de él. En ese sentido, reconocemos tres y una cuarta categorías o clases de experiencias que son fundantes en la formación de los profesores de EF. Experiencias ligadas al estudio, experiencias de la disponibilidad para la acción motriz y las experiencias con los otros.

En referencia a la primera clase que llamamos las *experiencias ligadas al estudio*, nuestros estudiantes estudian, porque nosotros les imponemos el estudio aunque ellos no traen en su representación la idea de que en esta carrera se estudia. No suelen acudir con una disponibilidad para el estudio. Nosotros tenemos que lograrla. Por lo que hay toda un área (o zona) de experiencias que no es solamente darles material, que lo lean, lo estudien, dar clases expositivas, sino tratar de generar ese espacio de “enamoramiento” con el conocimiento, con la lectura, con la puesta en cuestionamiento de los conocimientos consagrados. Ninguna ciencia es producto de un día. Es valioso que los estudiantes se encuentren con el conocimiento en tanto proceso, antes que el conocimiento como algo terminado. A esto llamo, el logro de la *disponibilidad cognitiva*, intelectual, para el estudio, para el conocimiento.

Una segunda área de la experiencia, es la de la *disponibilidad corporal para la acción motriz*. Esto es fundante de nuestra área, es característico y todo el mundo espera que en la carrera de EF haya mucha práctica corporal. El problema es que lo que esperan es que haya repetición de lo que ya conocen y de los modos consagrados por la cultura dominante que son modos sexistas, jerarquizantes, elitizantes, competitivos, no cooperativos, no saludables. De lo que se trata por ello, en esta área de la experiencia es conocer el amplio mundo de la cultura de movimientos, pues llegan con un conocimiento muy parcial y empobrecido (conocen tres o cuatro deportes y no conocen otra cosa), generando una cultura de movimientos amplia y a la vez un modo de relación con la cultura y con el saber que sea diferente. Un modo que sea co-educativo en todos los planos: en los géneros, en las diferencias culturales, de las habilidades motoras. Un modo que promueva versiones saludables de las prácticas y den lugar a la emergencia de sujetos felices. Esta disponibilidad con el movimiento y para gozar del propio cuerpo debe ser parte central de la formación, sacudiendo, transformando los modos con que los estudiantes llegan al profesorado.

La tercera área de la experiencia, ligada a lo curricular es la *experiencia con los otros*. No hay nada más importante para un docente que formarse para darle lugar al otro. Uno no puede ser docente si no puede pensarse en función del otro que lo está necesitando y lo está reclamando en el rol docente. Nada es más importante que esto. Si alguien no puede dejar un lugar de sí para que el otro ingrese, para ver al otro como otro y no como la proyección de uno mismo, no puede ser docente. Y esto no es sólo saber cómo conducir una clase, o qué le pasa a un niño de 10 años, sino cómo me vinculo con una persona distinta, con sus propias necesidades y experiencias. Esto lo podemos llamar el área de la *disponibilidad con el otro*. Se vive en todo el recorrido y fundamentalmente en lo que es la práctica formal e informal, en los trayectos de Práctica pedagógica y de extensión. También se constituyen en la tarea cotidiana, en las relaciones con los compañeros y los profesores.

Puedo recortar una cuarta área de la experiencia, que podríamos llamar de la *experiencia cotidiana*, de construcción de ser alumno, en proceso de ser profesor. Aquí influyen las señales que la institución les brinda.²¹ Cómo la institución toda está dispuesta y disponible para ofrecer experiencias realmente formativas en que los estudiantes puedan apropiarse de las formas deseables de ser profesor. A veces las instituciones, por razones ligadas a las tradiciones, a un clima autoritario, o por burocratismo, les niegan a los estudiantes la posibilidad de vivir experiencias democráticas y reflexivas.

Estas son algunas cuestiones centrales que definen el dispositivo pedagógico institucional. De estos modos están pensadas, aunque en la práctica cotidiana, las inconsecuencias y las limitaciones de los aportes de cada actor institucional, pone diferencias entre lo pensado, lo actuado y los efectos que se producen. La consideración de los efectos forma parte del capítulo Trayectorias (Cap. 6).

²¹ Refiere a las prácticas institucionales, mencionadas más arriba.

Zonas críticas

El diseño propone zonas de trayectoria que requieren particular atención para la valoración de las experiencias. Una breve enumeración.

El Área de Disponibilidad corporal, que produce situaciones de tensión, de diferencia de experiencias; en particular en el primer año.

Las experiencias de Prácticas en Ambiente Natural, que producen efectos sociales intensos

Didáctica de las Infancias y Adolescencias, que producen sorpresa

La Práctica pedagógica, que requiere acomodamientos personales

Las orientaciones en cuarto año, que reclaman definiciones con consecuencias de futuro

Sobre la Disponibilidad corporal para la acción motriz

Es un concepto epistemológico y didáctico clave, un área²² de la experiencia, un organizador curricular como área de organización del contenido y una unidad curricular con organización modular, con dispositivos desplegados en los cuatro años de la carrera.

Cada año, incluye un conjunto de espacios con formato de talleres; cada uno de ellos aborda un recorte cultural y didáctico específico, reconocido como una expresión de la cultura de movimientos. A su vez, cada módulo presenta un Taller de Integración, en el cual se intenta dar lugar a la reelaboración, reflexión y registro de lo que va ocurriendo en las prácticas de movimiento (ver el artículo de La Pampa en movimiento, en este mismo Capítulo).

Talleres que eligen los estudiantes del ISEF a lo largo de su formación (ofrecidos hasta el momento):

Básquet I y II; Rugby; Musculación; Tenis I y II; Fútbol I y II; Baile; Vóleybol I y II; Hockey; Balonmano; Aeróbica y Ritmos; Céstobol I; Juegos; Sóftbol; Atletismo A y B; Vida en el Medio Natural II y III; Tango y Folklore; Acrobático; Ritmos Latinos; Juegos y Deportes de Raquetas A y B; Gimnasia Deportiva (Masculina y Femenina); Juegos y deportes de Oposición y Combate; Waterpolo; Paracaidismo; Natación II; Habilidades motrices básicas y especiales (HMBE-preparación física general); Acrobacias y Malabares. De todos ellos, Natación II, HMBE, Fútbol I, Vóleybol I, Básquetbol I, Atletismo, Gimnasia Deportiva y Juegos tienen la obligatoriedad de cursarlos en algún momento de la carrera. Todos deben cursar 15 talleres, entre los cuales deben estar los obligatorios. Otros talleres elegidos por los estudiantes, pasan a formar parte de un espacio curricular opcional que amplía los créditos obtenidos.

El voluntariado

A partir del año 2014, tomando como referencia los programas universitarios, se despliega en el ISEF un programa de voluntariado. Los estudiantes en su tercero y cuarto años, participan de actividades conjuntas con escuelas y organizaciones de la comunidad, desarrollando un plan de trabajo conjunto. Los proyectos han sido: Liga deportiva colegial y escolar, actividad deportiva extraescolar en las escuelas, con niños y púberes. Arco Iris, una propuesta integral colaborativa con todos los colegios

²² Sobre el final de la investigación, se denominará como *zona de la experiencia*.

secundarios de orientación en EF de La Pampa. “Mi Club”, escuela de EF infantil en los clubes de General Pico. Integración en las escuelas comunes, propuesta destinada a conformar parejas pedagógicas en las escuelas para facilitar la integración de chicos y chicas con discapacidad a la clase de EF. Los chicos de la plaza, acompañamiento a los jóvenes que realizan actividades no formales en el espacio público (skate, break dance, etc.). Deporte infantil, para documentar todo lo que ocurre en el mundo del deporte infantil en la Provincia.

Síntesis

Los estudiantes atraviesan una propuesta de formación que se ha diferenciado de las tradicionales. El ISEF de General Pico ha intentado innovar la formación desde el inicio. Primero, dentro del marco de un Plan de estudios clásico, a través de clases sin separación sexual o genérica, de la implementación de asignaturas no tradicionales, como las disciplinas artísticas y expresivas, prácticas deportivas no hegemónicas y una puesta en contacto con un abanico amplio de prácticas pedagógicas, incluyendo el universo no formal y comunitario. A partir de la definición del Plan de estudios propio, en 2000 y sus modificaciones posteriores de 2011 y 2015, la base epistemológica que estructura esas propuestas se torna palpable y profundiza las diferencias con las tradiciones. El paralelo fortalecimiento del equipo de profesores y el recambio generacional, que comienza a incluir egresados propios, complementa el proceso. La inclusión de la escritura del estudiante, la revisión biográfica, la valoración de las narrativas, las experiencias variadas en el terreno de la investigación desde el primero al cuarto año y la participación en programas sociales diversos, ha marcado los acentos de la gestión curricular. Pero todo ello corresponde a las intenciones y las gestiones de los actores que han conducido la tarea y tiene, con toda seguridad, una distancia con lo vivido por cada uno de los estudiantes. En el siguiente capítulo, se busca describir algo de esto a través de la palabra de los estudiantes, pero no a modo de balance o de calificación de sus resultados, sino con el foco colocado en los procesos que ellos han vivido en la conformación subjetiva que da lugar a la modificación o sostenimiento de los imaginarios acerca de la carrera y la profesión elegida, la del profesor de Educación Física.

CAPÍTULO 6- Las trayectorias de los estudiantes: sus procesos subjetivos, sus imaginarios; modificaciones y continuidades

Gracias a Kevin, por sus aportes para este capítulo

«...fue Spinoza el que dijo eso de «nadie sabe lo que puede un cuerpo», es decir, que un cuerpo no es lo que es, sino lo que puede, su propia potencia de corporeidad, y eso es algo que no se sabe sino que se explora, se experimenta, se prueba, se cata o se verifica. El cuerpo no es otra cosa que la experimentación de sus posibilidades.» Jorge Larrosa

En su último día como estudiante, los jóvenes exponen el Trabajo Final ante un tribunal docente. Algunas voces siguen resonando...

“En el ISEF hay un mundo totalmente distinto de la EF que se vive e175n la escuela”, dijo Maxi.

“Nosotros acá, además de lo pedagógico, lo biológico, lo sociológico, tenemos la posibilidad de hacer EF, eso es lo diferente.” Mateo

“Venimos a buscar algo pobre, algo sencillo” Mirko

“Jugar con mujeres, eso sí fue algo nuevo para mí.” Diego

“Creo que volver a ver al otro como importante, cosa fundamental en el proceso, es lo que me marcó en la formación. Yo antes estaba en otro lugar. Quizás más centrada en mí. Yo decía, tengo que aprender, aprender porque después voy a enseñar esto. Pero era todo para mí. Volver a ver el lugar del otro, creo que es donde yo encontré mi fundamento como profe.” Antonella

1. Presentación

Los documentos que se presentan en este capítulo recogen momentos y situaciones diferenciadas en el recorrido de los estudiantes. Se pretenden visualizar los procesos de transformación o permanencia en los imaginarios de los estudiantes, en el marco del dispositivo de formación, desde la perspectiva de los que lo recorren y a su vez, vincular los efectos producidos con las experiencias formativas, considerando sus propias palabras.

En primer término, un procesamiento detallado de los procesos de los ingresantes de las cohortes correspondientes a los años 2017 y 2018, en su ingreso y el primer año de cursada, intentando ahondar en los imaginarios que comienzan a ser impactados, dando lugar a unas características específicas para los estudiantes que pasan a segundo año.

Posteriormente, se retoman dos fuentes ya abordadas en el Capítulo 4: una entrevista que estudiantes de tercer año realizaron a compañeros de diferentes cursos, los textos de una década, en el contexto de la asignatura Proyecto de extensión, de los estudiantes que inician el cuarto y último año. Ambas intentando rastrear registros de los cambios producidos durante la cursada.

Siguiendo, toman la palabra egresados que discuten aspectos de su experiencia formativa en el ISEF, en el contexto de propuestas de participación en proyectos institucionales o en el desempeño de tareas docentes. Una reunión provocada para opinar sobre lo vivido y la necesidad de ajustes curriculares, una entrevista a un egresado y un testimonio escrito por una egresada de tres años de trabajo como profesora. Dos entrevistas grupales. La primera de ellas con cuatro estudiantes a punto de recibirse. Ellos refieren aspectos vivenciados en el recorrido y marcan los quiebres profundos que

han debido realizar en sus imaginarios previos. La segunda, se trata de tres egresados con tres a cinco años de recibidos y que realizan tareas docentes y de investigación en el ISEF, con alta pertenencia.

Luego dos entrevistas individuales, en ambos casos, dos mujeres seleccionadas por alguna característica que califica su punto de vista para tensionar aspectos del dispositivo o de los efectos de la experiencia y las hace *distintas* al público habitual. Daiana es una profesora, con dos años de egreso, que inició su carrera a partir de una experiencia en danza y no en deportes, lo que la ubica en una perspectiva original. Antonella, ha cursado la mitad de su carrera en otro instituto de formación, en la Provincia de Buenos Aires y ha realizado un proceso adaptativo muy intenso para poder completar su recorrido en el ISEF pampeano. Se trata de informantes calificadas por su posición, por su experiencia y porque estuvieron muy dispuestas a la conversación franca.

Finalmente, se agregan fragmentos de los trabajos finales de cinco estudiantes que egresaron en los últimos años y escribieron (al igual que todos desde el año 2003), un documento final integrador. Se seleccionaron algunos por incluir aspectos reflexivos sobre su recorrido o sobre el dispositivo institucional. Se completa con comentarios y unas consideraciones generales.

A diferencia de la descripción formal y más allá de las intenciones de quienes lo diseñan y de quienes lo gobiernan, asunto abordado en el capítulo 5, es en la trayectoria de los estudiantes y en los registros que estos son capaces de hacer, que adquieren cierta transparencia los efectos reales sobre los imaginarios de los estudiantes

Vale como interrogante inicial: más allá de cómo se lo presenta institucionalmente (Capítulo 5), ¿cuáles son los imaginarios que se transforman y cómo es el proceso?

2. Ingresantes de 2017 y 2018. Sus procesos durante el primer año

Aun a riesgo de reiterar algunas referencias aportadas en el Capítulo 4, se expresa a continuación, una consideración detallada de las dos últimas cohortes, los ingresantes de 2017 y de 2018 (que sólo fue presentada con datos generales en el citado Capítulo), con la intencionalidad de mostrar los procesos vividos en el primer año de cursada, a partir de lo que expresan que los trae al ISEF. El primer año parece ser decisivo en los procesos subjetivos de los estudiantes y la reconstrucción del imaginario de ingreso.

Se intenta revisar los procesos que manifiestan los estudiantes ingresantes de los grupos de 2017 y 2018 en su primer año, a través de sus propias palabras. Para ello, se utilizan como fuentes, la encuesta de ingresantes, producida en la reunión informativa previa al comienzo de las clases y un instrumento administrado al finalizar el primer año de cursada. Se realizan comentarios sobre los textos producidos por los estudiantes, se consideran por grupo y se intenta un comentario general. Los instrumentos complementarios son textos producidos en el contexto del “Taller de integración”, dispositivo

perteneciente al módulo Disponibilidad Corporal para la acción motriz I (ver en descripción del dispositivo institucional, Cap. 5)

2.1. Ingresantes del año 2017

El perfil de los ingresantes del año 2017

En primer término, algunos datos para identificar a los estudiantes ingresantes. Los ingresantes al profesorado son en su mayoría varones (64%) y el resto mujeres (36%). Estos datos al inicio no parecen tener incidencia directa con respecto a un factor clave que permita un análisis más profundo sobre el género, pero sí pueden permitir pensar otras respuestas que se manifiestan durante el desarrollo de la investigación. Un aspecto ligado a ello es la carga genérica del rol. Podría ser una figura docente que, a diferencia de las maestras, no tiene a priori una adjudicación femenina, más bien, una impronta masculina. En ese sentido, puede haber mayor cercanía al perfil del docente secundario o universitario. O a una adjudicación social en torno a la relación con los deportes vistos como “coto masculino” (Elias y Dunning, 1995).

Otro asunto derivado, para poner foco, es la revisión del sí mismo y del lugar del otro en la formación, los modos de construir la posibilidad del compartir con otro cualquiera. Esto puede adquirir dimensiones agudas por cuanto se presenta entre ellos, una fuerte identidad deportiva, que, en su forma, sostiene una separación absoluta entre sexos en el desempeño motor.

La elección de los ingresantes por estudiar esta carrera indica que prevalece la experiencia asociada a la práctica, *al hacer antes que al estudiar* y se pueden identificar, en esta perspectiva, dos categorías: la influencia de la institución deportiva donde prima, en cifras similares a los registros históricos, el gusto por el deporte en un 70%. La otra categoría que influye *desde el hacer* en las opciones de elección de carrera, refiere a la institución del tiempo libre, con el 20% que se inclina por el interés sobre la actividad física. Puede sumarse aquí, el 9% que manifiesta el gusto personal por el ejercicio. Existen otros motivos asociados a la tarea educativa, es decir, un pensamiento hacia los otros. Sobresale la preferencia de dar clases con un 23%, trabajar con niños en un 9%, enseñar deporte el 7% y ayudar a personas, el 6%.

Se realizó un mapeo relacionando la cantidad de estudiantes por lugar de origen. El 45% de los estudiantes son de la Localidad de General Pico y el restante 55% son de otras localidades, en su mayoría cercanas. Un estudiante en su encuesta comenta “Elegí este instituto porque tengo conocidos que estudian acá y porque me queda cerca de mi pueblo”. No explicita que haya factores económicos, sino que parecería que no quieren alejarse.

El mapeo indica que los ingresantes son en su mayoría de la región Noreste de La Provincia de la Pampa y que necesitan sentirse “cercanos”. A su vez, la familia acompaña no sólo en la participación para la decisión final de los ingresantes de este grupo en particular, sino que los profesores observamos que vienen acompañados por sus padres en todas las instancias de inscripción. Vinculado a la “cercanía”, se puede asociar que en reiteradas ocasiones los estudiantes dieron como respuesta que le

recomendaron esta institución. Algunas frases: “Elegí este instituto porque tiene mucha teoría y me gustaría escribir más y hacer menos deporte”. Otro dice “Lo elegí porque tengo un amigo que estudia hace tres años acá y me lo recomendó, me queda cerca y tengo parientes viviendo acá”. Otro dice “porque es pedagógico y mi hermana estudió acá”.

Se evidencia que existen conversaciones sobre el Instituto antes de ingresar. Se manifiestan diálogos con amigos que estudian en el ISEF, contactos con exprofesores y familiares que se han recibido allí. ¿Qué es lo institucional que circula previo al ingreso de los estudiantes? ¿Qué más conocen? ¿Los estudiantes ingresan dispuestos a no resistirse a las nuevas ideas? ¿Algunos estudiantes ya ingresan sabiendo que tienen que deconstruir su experiencia previa? ¿Vienen disponibles a compartir con el otro género? ¿Acercarse y compartir antes que a competir? Parece que los estudiantes ya vienen con algo en su mochila, que no está dicho, pero se disponen. La cercanía, la influencia familiar y la presencia cada vez más influyente del ISEF, no son motivos menores.

Frente al pedido de asociar palabras que ellos relacionan con Educación Física, se puede identificar que la mayoría vincula la Educación Física con el deporte (23%), la palabra salud la eligieron en segunda instancia (17%), le sigue la Actividad física (7%), educación y enseñanza (6%), aprendizaje (5%) y ejercicio (4%). Se puede observar al realizar una comparación entre el motivo principal de elección de Educación Física, que es el deporte con un 70% y la palabra deporte, que aparece un 23%, una tensión entre el gusto que predomina por la práctica de hacer deporte y lo que los ingresantes asocian a la Educación Física donde baja la supremacía de la institución deportiva y se equiparan los porcentajes, por lo menos, cuantitativamente. Es un dato significativo que, si bien, el gusto por el deporte se mantiene, es decir, el perfil personal del ingresante no se diferencia de grupos anteriores, al pensar en Educación Física, no sólo se piensa en deporte de manera tan preponderante, sino que la mirada sobre la EF es más amplia y, probablemente, se deja atravesar por otras instituciones que vivieron los sujetos en su experiencia.

Los siguientes casos corresponden al género femenino: “Me gusta la carrera, siempre la quise hacer, ahora tengo la posibilidad” “Elegí la carrera porque desde chica siempre quise ser Profe de Educación Física, me gusta mucho enseñar”; “Porque desde chica quería estudiar esta carrera, me llamaba la atención”; “Elegí esta carrera porque me gusta estar con los chicos y enseñarle actividad física”. Estos casos no manifiestan el gusto por el deporte entre las chicas, por lo menos, como motivo esencial.

Tal vez una lectura en perspectiva de género pueda colaborar a entender qué es lo que traen, debido a que en sus experiencias narran que por lo general las clases de Educación física no fueron mixtas porque el género masculino tiene fuerza y habilidades diferentes al género femenino y hasta llegan a establecer diferencias entre los deportes que son para varones y para mujeres. Son elementos para relacionar con los procesos formativos.

La experiencia deportiva, los ingresantes la reportan tanto en ámbitos específicos federativos como en el escolar. El 70% de los motivos de elección de la carrera, se reparte de algún modo entre diferentes

fuentes. Se puede observar que la práctica de los deportes en las clases de Educación Física marca fuertemente su biografía.

Los ingresantes responden que su experiencia escolar con Educación Física es buena (34%), otros califican la experiencia como muy buena (29%), otros la valoran de manera irregular (9%) y otro subgrupo responde que la experiencia fue excelente (5%). Estos valores son los que más se destacan como respuesta. De este modo, casi el 70 % (con precisión, el 68%), califican positivamente su experiencia escolar en EF, aunque no se sabe si son exactamente los mismos casos que eligen la opción deportiva, pero es llamativo la coincidencia en el dato. Conviene retener que la mitad (el 34%) califica de buena, lo cual puede ser hasta cierto punto una fórmula de compromiso con los encuestadores. En cambio, la otra mitad (también el 34%) está decididamente satisfecho/a con el registro de su experiencia escolar.

Excelente	5%	34%
Muy buena	29%	
Buena	34%	34%

Vinculado a estas calificaciones existen motivos que denotan, por ejemplo, que hacer deportes (31%) se asocia a la buena, muy buena y excelente Educación Física como así también al gusto por hacer dichos deportes (13%). Por lo que muchos o algunos, estudiantes, tendrán una influencia escolar en su gusto por la práctica deportiva.

Los procesos en el primer año. Ingresantes del año 2017

Se considera un documento escrito por todos los estudiantes al finalizar el primer año, en el Taller de Integración de Disponibilidad. Dos asuntos generales se cuestionan: una calificación o relato sobre la experiencia previa al ingreso en el I.S.E.F y los aprendizajes construidos durante la formación en Primer año.

La pregunta principal a responder es ¿Las expectativas de los ingresantes y los significados construidos en su cultura experiencial, como han ido cambiando en el primer año del profesorado?

Un aspecto que parece relevante es la visión crítica que manifiestan los estudiantes con respecto a la Educación Física que han tenido como experiencia en el ámbito escolar. En los talleres que forman parte de Disponibilidad Corporal y Motriz I, los estudiantes experimentan lo que ellos mismos designan como *“Una Educación Física distinta”* principalmente por comprender que existen diversos contenidos a enseñar dentro la Educación Física y que no sólo es deporte. Los estudiantes manifiestan en un 52%, haber obtenido aprendizajes de contenidos variados, el 20% indica que adquirió aprendizajes vinculados a la resolución de problemas, otro 20%, que construyó aprendizajes novedosos (que nunca habían visto) entre los tópicos más destacados.

En su experiencia escolar, pueden distinguir fuertes diferencias en la Educación Física que han recibido. Una en la escuela primaria con el predominio del juego, en un 35%, las clases mixtas, 31% y la práctica de deportes con el 19%. Aparecen en esta temprana edad también los juegos interescolares con el 4%.

En la experiencia vinculada a la secundaria, un 34% señala que las clases estuvieron vinculadas a la práctica del deporte; un 24%, las clases separadas por género, el 12%, con clases donde el profe arrojaba la pelota, el 9%, clases sin contenidos variados y clases vinculadas a los intercolegiales en un 6%.

Renata comenta, sobre lo vivido en los talleres de Disponibilidad: “Con estos talleres me pude replantear la Educación Física que tuve en mi paso por los colegios, tanto primario como secundario y me di cuenta de que fue muy poco lo que me enseñaron en relación a lo que me podían enseñar, más que nada en el secundario, ya que vimos durante 6 años sólo deportes. Además de esto, nuestras clases en la secundaria siempre fueron separadas por género, nunca tuve una clase mixta”. Pero, además Renata pudo deconstruir el ideal con el que ingresó en el profesorado (gusto por el deporte), aprendió que la Educación Física no sólo es deporte. Incluso reflexiona como futura docente, piensa en sus prácticas y dice: “Aprendí mucho y estos aprendizajes que nombré intentaré ponerlos en práctica, como por ejemplo brindar variedad de contenidos.” Menciona pero no describe cómo aprendió los diversos contenidos. Parecería que aún no está en su horizonte discursivo o de preocupación, el aprendizaje en tanto proceso específico.

En los registros de la experiencia, la *relación con los otros* no está muy ligada a la institución educativa (en los justificativos de la calificación, el compañerismo en las clases obtuvo el 1% de elecciones). El deporte prevaleció con un 31%. Esto parece decir que los otros eran vistos como el oponente, cuestión que se modificó mucho en el profesorado. Macarena relata: “Tuve que aprender a interactuar con el otro género porque nunca había tenido clases mixtas”. Nicolás aporta “Podemos ver que a pesar de que todo lo vivido anteriormente fue bueno, no es así. Hubo muchas cosas que no estuvieron bien y que ya están naturalizadas en la sociedad, como las clases donde se separaban por géneros”. Saya por su parte, agrega: “Existe una ley de educación sexual integral, con respecto a esto pienso en dar clases mixtas como futuro profesor”.

En los registros no se evidencian resistencias considerables para interactuar entre géneros, a pesar de no tener experiencias previas. ¿Tal vez, ya conocerían que en el instituto se realizaban clases mixtas y venían dispuestos a compartir? El grupo valora la posibilidad de trabajar mixto en un 40%, trabajar en equipo en un 30%, un 10% ve a los otros como posibilidad de aprender, otro 10% ve a los otros como la posibilidad para aprender a ser compañeros, un 5% aporta que la relación con los otros es una buena oportunidad para aprobar juntos y otro 5% dice que la relación con los otros brinda la posibilidad de integrarse. Es notorio el cambio en relación a cómo ven a los otros, ya no los ven como competidores, sino como un grupo que tiene objetivos en común. Siguiendo con la misma idea, un valor que se modifica considerablemente es que un 25% está de acuerdo en no generar competencia, el 21% declara que en los talleres aprendió a incluir, otro 17% aporta que aprendió sobre la igualdad de género, por ejemplo al momento de aprobar los trabajos prácticos grupal e individualmente de forma mixta. Saya dice: “Aprendimos a compartir, aprendí a jugar sin importar el ganar o el perder”.

Un punto importante en este primer año es que los estudiantes ya piensan en poner en práctica los aprendizajes obtenidos. Particularmente un 25% piensa en propuestas que no generen exclusión, otro 19%, que las clases de educación física no son para entrenar para los intercolegiales y competir.

Se plantea una nueva relación entre deporte y escuela, donde los estudiantes reflexionan críticamente y manifiestan a su vez, en un 12%, que en las clases no debe haber competencia, es decir, que todos deben formar parte de la propuesta didáctica para aprender. Un quinto de los estudiantes sostiene que las clases de Educación Física no deben brindar contenidos pobres y la misma cantidad se inclina por las clases mixtas. Resumiendo, pretenden brindar en sus propuestas lo que ellos no han recibido y tenían como derecho. De alguna manera modificaron el pensamiento de que la educación física en su experiencia fue buena o muy buena, para los cuáles señalaban un 34% y un 29% respectivamente.

En ese sentido, Franco afirma: “Quisiera que trabajemos para que brindemos la educación física que a nosotros nos privaron” y otro caso es el de Samuel: “Hoy en día pretendo una educación física inclusiva, que no haya competencia y con actividades variadas, también que sea mixta. Hoy en día veo una educación física distinta, que presenta igualdad de oportunidades. Además, presenta la posibilidad de que haya discusión sobre lo que se plantea en clase.”

Finalizando el primer año de cursada, se perfila con otros ribetes la idea de Educación Física que tienen los estudiantes del ISEF. El 31% menciona en sus relatos que aprendió una Educación Física distinta, el 26% expresa que aprendió una Educación Física en la que no solo se enseña deporte, otro 26% menciona que aprendió una Educación Física que debe brindar variedad de contenidos a enseñar, otros mencionan con un 13% que aprendieron una Educación Física donde hay clases mixtas y están de acuerdo con ello y el restante 4% manifiesta que aprendieron una Educación Física en la que se aprende. Estas respuestas son bien generales, hay posibilidades de combinación entre las respuestas, por lo cual, la Educación Física es entendida como amplia, variada, inclusiva, no competitiva y sobre todo “cercana”.

Dice Eleno: “Todos los detalles que mencioné indican que tengo una mirada distinta de la educación física, pero que no es fácil cambiar una experiencia que me acompañó durante 13 años.” Por su parte, Alberto: “Todas las actividades aprendidas en el instituto me hicieron dar cuenta que mi educación física escolar fue muy pobre en relación a las diferentes prácticas corporales y motrices que pueden brindarse.” Juliana: “Hoy veo de otra forma la educación física, en el instituto no hay competencia, las clases son mixtas y hay clases teóricas.” Renata: “Aprendí mucho, y estos aprendizajes intentaré ponerlos en práctica, trabajar mixto, incluir, cooperar y brindar variedad de contenidos.” Juan comprendió “que la educación física es distinta, ofrece más cosas y es mucho más compleja.” Y “Aprendí a compartir con el otro, que se pueden hacer actividades mixtas.” Mauricio: “Puedo decir que esta materia no solamente es deportes, sino que es mucho más amplia y se enseña.” Ailén: “La educación física no es competencia, sino compañerismo.” Macarena menciona los diversos contenidos vistos durante cada taller y la experiencia de tener que afrontar problemas a resolver y “tuve que

aprender a interactuar con el otro género porque nunca había tenido clases mixtas.” Según Nicolás, “Acá vemos diversas actividades y nuevas, no es siempre lo mismo.” Y “La educación física que viví fue muy pobre, hay muchas cosas que no estuvieron bien y hay que desnaturalizarlas con respecto a mi experiencia.” Samuel aprendió “la importancia de aprender a trabajar en grupo.” Y “hoy en día veo una educación física distinta, que presenta igualdad de oportunidades. Además presenta la posibilidad de que haya discusión sobre lo que se plantea en clase.” Franco: “Aprendimos a no competir.” Destaca el valor del compañerismo y sostener los ideales aprendidos en el instituto. Agrega: “Quisiera que trabajemos para que brindemos la educación física que a nosotros nos privaron.” Y “Hoy la educación física es muchísimo más que el deporte, aunque el deporte puede ser visto como algo muy importante dentro de la misma.” Ignacio dice: “En primer año tuve una visión totalmente distinta a la que tuve en el ámbito escolar. Las clases dentro de esta institución son de otra manera, acá se construye.”

2.2. Ingresantes del año 2018

El perfil de los ingresantes del año 2018

Se retoman en primer término los interrogantes aplicados al grupo de 2017 ¿Quiénes son los ingresantes? ¿Por qué y para qué vinieron al ISEF? ¿Cómo, en qué circunstancias o contextos decidieron estudiar EF? ¿Qué traen? ¿Qué dicen sus experiencias? Se consideran para ello, las encuestas de los estudiantes que ingresaron al I.S.E.F en el año 2018.

Las encuestas despliegan información en cuanto a género, lugar de procedencia, sentido de ingreso al ISEF, palabras que relacionan con Educación Física, calificación de su experiencia escolar y en el reverso de la hoja narraron una experiencia de Educación Física propia.

Con respecto al género se puede apreciar que sobresale la cantidad de varones que ingresaron (67%) superando a la cantidad de mujeres (33%), valores similares al año 2017, e inclusive un poco superior la cantidad de varones.

¿De dónde vienen los ingresantes? ¿Serán de los mismos lugares de origen o parecidos a los del año 2017? El mapeo realizado con el mismo procedimiento del año 2017 indica que los lugares de procedencia son muy similares, se repiten localidades y ciudades. Los porcentajes se modifican mínimamente, aumentó el porcentaje provenientes de General Pico, con el 48,1% cuando el año anterior fue del 45%. El restante 52% indica que son estudiantes cercanos o muy cercanos a la Ciudad de General Pico. Se reitera una tendencia histórica en épocas de crisis o de incertidumbre económica o social. También persiste la *cercanía*.

Marcelo dice: “Elegí este instituto porque queda en la ciudad donde vivo y porque me lo han recomendado”. Martín expresa: “Una razón es la cercanía a mi ciudad, se me hacía más factible Pico que otra ciudad y otra es por el nivel bueno de enseñanza que hay”. Y por último Gina comenta: “Tengo amigos realizando estudios en esta institución los cuáles me lo recomendaron y está en cercanía a mi pueblo”. Vuelve a coincidir este año que las localidades se repiten y varios responden que le han recomendado el Instituto y seguramente existieron diálogos con amigos o personas que han tenido

contacto y vínculo con este Instituto; por ende, la pregunta se repite ¿qué conocen sobre el Instituto los ingresantes? ¿Saben cuál es la lógica de enseñanza que se propone? ¿Qué saben? ¿Qué traen consigo sobre “algo” de la historia del ISEF? ¿Qué es lo familiar del Instituto que anda por la zona?

Se repite el deporte como la palabra más asociada a la Educación Física con el 28% (término aún más superior en porcentajes que el año 17, que tenía un 23%), en segundo lugar han optado por el término salud con el 12% (menos que el año anterior donde poseía el 17%) y por último se modifica el término con respecto a la tercera posición elegida debido a que aparece el esfuerzo con el 7% (el año anterior figura la actividad física), entre los porcentajes más relevantes. De algún modo la representación principal de los ingresantes sobre la Educación Física sigue siendo el deporte por amplitud al igual que el grupo del 2017 y que todos los grupos de ingresantes.

La elección de los ingresantes por estudiar esta carrera indica que prevalece la experiencia asociada a la práctica y se pueden identificar cuatro categorías: la influencia de la institución deportiva donde prima el gusto por el deporte (63%). El gusto personal por la carrera (38%). La tercera categoría refiere a la elección por la posibilidad de trabajo y salida laboral que ofrece (22%) y por último sobresale la elección por la enseñanza (18%).

Los estudiantes ingresantes califican a su Educación física como buena en un 40%, muy buena en un 37%, excelente el 10%. Los valores son más positivos que en 2017, aun considerando que el valor “buena” puede entenderse como una manifestación de compromiso con la institución. Generalmente asocian a la Educación Física buena, muy buena o excelente por la realización de muchos deportes con el 27% de las respuestas, un 14% destaca el gusto por hacer actividades y un 5% menciona la competencia como un factor asociado a la buena Educación Física. En general hay diversos motivos asociados, pero con menor representatividad.

Excelente	10%	47%
Muy buena	37%	
Buena	40%	40%

Los ingresantes han narrado por escrito una experiencia asociada a la Educación Física. La propuesta era abierta, pero en general las respuestas han sido acotadas, con escaso desarrollo textual. Puede ser por timidez, miedo o falta de familiaridad con la escritura. Por ello las experiencias fueron difíciles de analizar. La mayoría de las experiencias estuvieron referidas al ámbito escolar con el 32%, mencionando como contenido juegos o actividades que han realizado. Otra experiencia narrada (con el 16%) refiere a la práctica de deportes. También un 16% refieren a experiencias laborales, lo que habría resultado el toque definitivo que los ayudó a optar por esta carrera. Y en último lugar hay experiencias fuertes y variadas con respecto a la participación de los intercolegiales, con el 13%. Narran torneos de diferentes deportes y como última instancia destacan las amistades logradas en esos vínculos interescolares. Algunos se animaron a destacar la exclusión que generan estos encuentros.

Las experiencias narradas, elegidas o recordadas, están dentro de los últimos años, es decir, vinculadas generalmente a su adolescencia y a la escuela secundaria.

Los procesos en el primer año. Ingresantes del año 2018

Al igual que para el año 2017, se considera un documento escrito por todos los estudiantes al finalizar el primer año, en el Taller de Integración de Disponibilidad Corporal. La disponibilidad para la escritura ha variado notablemente. Dos asuntos generales se cuestionan: una calificación o relato sobre la experiencia previa al ingreso en el I.S.E.F y los aprendizajes construidos durante la formación en Primer año.

En las referencias a su experiencia en el nivel inicial y primario mencionan clases de Educación Física que propusieron juegos (30%) y clases ligadas al deporte en un 21%. En un 10% los estudiantes mencionan en sus respuestas que no recibieron una Educación Física variada; fueron críticos. El 15% de las respuestas corresponden a la categoría de género, donde mencionan que han tenido clases mixtas. Mientras otro 9% manifiesta que no ha tenido clases mixtas en la escuela primaria, como matiz negativo. Se destaca la competencia. Refieren experiencias donde incluían a los mejores en un 5% y en otro 6% aparecen los juegos intercolegiales, porcentajes altos para el ámbito primario. Por ejemplo, Mónica comenta: “Lo principal es mi adhesión al campo deportivo desde muy chica. Siempre estuve metida en casi todos los deportes como el fútbol y los intercolegiales. Entré con la idea que iba a ser todo competición y entrenamiento, también que iban a ser más clases prácticas que teóricas en el Instituto. Las clases eran entretenidas y siempre fueron con el mismo profesor; él siempre en las clases nos preparaba para competir en los intercolegiales, pero a los que no iban les hacía hacer otra actividad más para que no se paseen por la escuela”. En los ingresantes se aprecia mucho esta continuidad de que al ingresar al profesorado no se esperan clases teóricas y sí más clases asociadas a la práctica, y por lo general, de deportes.

En la experiencia del ámbito secundario se puede identificar el mismo fenómeno o parecido al ámbito primario, el indicador que más sobresale es las clases separadas por género con el 31% de los comentarios, luego se observa con el 28%, las clases vinculadas al deporte y con el 15% resalta la participación de los estudiantes en los juegos intercolegiales. En términos generales se puede identificar un fuerte registro de deporte escolar, una internalización de saberes vinculados a los deportes para mujeres diferentes que para varones, valores asociados a cada género y finalmente la idea de competencia y ser el mejor cuando se realiza una práctica deportiva. No hay mención de la Educación Física como un espacio para aprender o una oportunidad para aprender a construir saberes, sino para *hacer* ¿Es por ello por lo que los ingresantes vienen con la idea de hacer deportes y generalmente no pensando en estudiar? ¿Qué siente el ingresante en sus primeros días de cursada cuando se aproxima a lo nuevo?

Aylén destaca: “Tenía a la educación física como todo deporte, aparte de ser una carrera docente y tener dichas materias, pensé que la cursada iba a ser más relacionada al deporte”. Y Luciano aporta:

“Puedo decir que tanto mi infancia como mi adolescencia estuvieron siempre ligadas al deporte y a un ámbito de competición fundamentalmente. Creo que siempre busqué superarme y competir, además pocas veces tuve intercambio con personas de otro género al desarrollar actividades”. En estos comentarios se expresa la educación física desde una mirada subjetiva, sobre lo que pensaban que era, como dice Aylén y por el lado de Luciano expresa que sus significados están fuertemente arraigados, detecta los significados negativos que construyó en su experiencia previa pero que lo impulsaron a tomar la decisión de ingresar al profesorado. Claramente se evidencian polos opuestos entre el ingreso y la finalización del primer año. Dirían así: “lo que me hizo ingresar al profesorado y lo que pensaba que era la Educación Física, hoy no lo quiero, me ayudó, me gusta, pero pensémoslo de otro modo”.

Jenifer describe: “Desde el nivel secundario mis clases de educación física fueron separadas por género, donde las mujeres tenían un horario y un día distinto al de los varones, cada cual tenía su profesor, para las mujeres una profesora y para los varones un profesor. Antes veía bien esta separación, porque creía que los chicos eran muy brutos y nos podían lastimar. Ahora con lo aprendido este año creo que estas divisiones no son correctas, ya que el mismo programa de la materia plantea la necesidad de clases mixtas en todos los niveles educativos para poder lograr una integración y adaptación de modelos de cuerpos”. Dentro de la misma experiencia existen rasgos vinculados al género, a las actividades para varones y para mujeres, ideales correspondientes a cada género y una reflexión posterior crítica vinculada a las clases mixtas, a la importancia de la interacción de los cuerpos y su visión como futura docente de lo que propondría en sus clases. Dos conceptos, al menos, se incorporan a un discurso en formación: el género y los modelos de cuerpo.

En la documentación producida por los estudiantes al finalizar el año resultan significativas las referencias a todos los talleres que forman parte de Disponibilidad Corporal y Motriz I, que representan *la Educación Física* que les presenta la organización. El aspecto principal para destacar es que identifican “*Una Educación Física distinta*” comparando con lo recibido en el ámbito formal escolar o en ámbitos no formales. Al igual que los ingresantes de 2017, en este caso, asocian a la Educación Física distinta con aprendizajes novedosos que han experimentado en la formación (27%) y, a su vez, se puede articular con el aprendizaje de contenidos variados (22%). Estos primeros datos manifiestan *novedades*. Para su experiencia previa han podido describir sólo desde el lugar del hacer o el gusto personal, sin embargo, en su formación destacan la categoría del aprendizaje como un dato no menor. Caren dice haber aprendido “muchos contenidos y sus detalles. Evolución progresiva de las distintas técnicas y tácticas durante los talleres. Exponer el cuerpo.” A “trabajar en equipo para aprobar individual y grupalmente. La importancia de compartir con otros para aprender.” La cooperación. “Aprendí a ayudar al otro ya que todos somos uno.” Para su rol docente: “Las clases no deben generar competencia porque excluye, como los intercolegiales; se debe incluir.”

Considerando otro concepto sobre cuerpo, Florencia diferencia entre un modelo de cuerpo deportivo al cuerpo a construir en la formación. Cuestiona las planificaciones de los profesores que tuvo en su tránsito escolar. Los califica de “tira pelota”. “Aprendí una Educación física distinta a la que se vive afuera.”

Tobías afirma: “Aprendí en los talleres que no todo es competencia” y “que siendo clases mixtas todo es mejor.”

Matías afirma lo que muchos: “Aprendí a exponer mi cuerpo y expresarme. Aprendí algo nuevo que no sabía, a nadar.” También: “Aprendí a *cooperar* para lograr los objetivos y dejar de lado la competencia. No siempre se juega para ganar.” Sobre la EF, Identificó que para ser profesor hay que aprender muchas más cosas que sólo deportes. La educación física como posibilidad para los alumnos a que no sólo jueguen, sino que *aprendan*.

Quizá como complemento en varios planos, Juan afirma que “en los talleres también aprendí la competitividad” y que “los otros tenían la misma dificultad de expresión y la superamos juntos.”

Brian piensa que la educación física en el ámbito escolar no tiene la *misma importancia* que en otras materias. Recuerda las clases en su secundaria: “Jugábamos al fútbol cuando faltaban muchas mujeres y éramos mayoría varones. Siempre tuvo carácter competitivo.” Se enojaba con el profesor, con las mujeres porque no le ponían ganas, debido a que no le gusta perder.

Reafirmando algo de lo dicho, Franco sostiene: “Como profesor me gustaría que entiendan que la educación física no es una materia donde no se hace nada, como la califican generalmente. Sacaría los intercolegiales porque generan exclusión.” Para Sabrina, en la primaria la educación física era utilizada “para despejarnos”.

Jenifer aprendió que el valor más importante es aprender a *incluir* a todos. Otro valor es ayudar a los aprendizajes de los niños sin juzgar. “La idea con la que ingresé al instituto fue muy distinta con la que estuve trabajando este primer año, yo pensaba que iba a haber mucha más práctica que teoría y mucho deporte. Es decir, que la educación física que aprendí en el instituto innova los contenidos a enseñar.”

Juan T. afirma “me apoyaría mucho en la inclusión. Eliminaría por completo la competencia para que se puedan divertir.” Refiere su experiencia escolar “En la secundaria seguí practicando deportes. A su vez participé de los inter cursos e intercolegiales, en ambos casos se buscaba ganar y no favorecía la inclusión.” Completa sus opiniones describiendo su proceso: “Este año adquirí una visión distinta de educación física, yo pensaba que era solo deportes y de carácter competitivo. La educación física que se da en las escuelas no es muy buena ya que no se dan contenidos variados.”

Agustín: “En la primaria no tuve una buena relación con educación física porque nos separaban por género y nos asignaban actividades distintas.” En el ISEF “Aprendí a controlar mis emociones por querer ganar y lo cambié porque todos participen. Aprendí a disminuir la competencia por el concepto de incluir.”

La idea de cambios, no sólo en lo que ven, en una EF distinta, sino en la necesidad de cambiar como sujeto, en el modo de dar EF, de considerar la situación y al otro. Una EF distinta requiere de un profesor diferente. Contenido, sentido, sujetos (yo, el otro). Veamos. Diferente, diferencia, innovación, innovarse.

Aylén sostiene: “Aprendí a entender mi cuerpo. Siento que como cuerpo me estoy construyendo. Agrega: “Aprendí a entender el cuerpo de mis compañeros. Cada uno debe ser un colaborador o compañero que ayuda al otro.” Sobre la carrera (y las asignaturas): “Pensaba que la educación física era todo deporte, aparte de ser una carrera docente y tener materias, pensé que la cursada iba a ser más relacionada al deporte. Jamás pensé que la educación física consistía en prácticas como la danza.” Sebastián afirma: “Aprendí a estar en un grupo mixto.” Luciano destaca: “Pedía ayuda a mis compañeros para superar las dificultades. Destaco que acá no hay exclusión, discriminación y hechos de violencia.” Describiendo parte de su experiencia en los talleres, Leticia afirma: “Pude mejorar gracias a mis compañeros. Las clases son mixtas y se cambiaban constantemente los grupos.” Y destaca los valores de la cooperación y la inclusión. Matías: “Aprendí otro modelo de cuerpo en el transcurso del primer año del instituto, acá no es considerado el cuerpo deportivo.”

Gastón se ve como profesor “Como profesor quisiera darles a mis alumnos la oportunidad que no tuve yo. Además que tengan conocimientos teóricos y prácticos.” Para Mónica, La importancia de trabajar en grupos en donde nadie queda solo. Existe igualdad de género en las clases de los talleres. “Todos tenemos voz y opinamos sin levantar la voz para llegar a un acuerdo.” Gonzalo: “Al cursar los talleres me di cuenta lo poco que aprendí en mi experiencia escolar. Aprendí muchos contenidos y nuevos que no conocía de la educación física. El mayor aprendizaje fue identificar la diferencia entre juego y deporte.”

Habría que ver si se vincula la preocupación por la importancia, con “lo poco” o lo repetitivo.

Según Brenda: “El profesor de educación física no solo aprende actividades corporales y motrices, debe aprender a planificar y estrategias para dar clases.” Recuperando la importancia de lo didáctico (aún no tematizado). Y de un concepto superador de “la práctica” (la práctica de dar, más allá del hacer).

Julián, “Como profesor propondría grupos mixtos donde no haya exclusión. Enseñar a partir de los juegos y no del deporte. No apostar a los intercolegiales porque genera exclusión. “Pamela manifiesta que hubo aprendizajes en la práctica porque pudo repensar. “Conocí el cuerpo.”

Otros tipos de aprendizajes que se manifiestan en el grupo de primer año son: aprendizajes vinculados a exponer el cuerpo frente a un grupo (23%) estos datos aportan que los estudiantes comprenden que el ejercicio del rol docente se construye exponiéndose y, a su vez, la tarea de ejercer el rol requiere este perfil. Además, identifican otros aprendizajes obtenidos durante la formación inicial, por ejemplo, aprendizajes vinculados al cuerpo propio en acción (14%), aprendizajes vinculados a *resolver*

problemas (10%) dato que también se puede comparar con la educación física que han recibido en el ámbito escolar, (acá) “ya no se hace”, sino que se resuelve.

Un concepto didáctico clave: la resolución de problemas, su relación con la presencia de dificultades a atravesar. Lo que está sorprendiendo es la importancia del aprendizaje y un nuevo lugar para la enseñanza.

Un fragmento de Luciano: “Se me dificultó mucho a la hora de realizar actividades como malabares, practiqué muchas veces cada ejercicio para poder llevarlo a cabo y resolverlo. En ciertos momentos me sentí frustrado por ver como el resto podía y yo no. Pedí ayuda a esos compañeros que tenían más facilidad y al mismo profesor”.

Otra categoría de análisis es lo relacionado al vínculo entre los estudiantes del profesorado. Lugar importante en la carrera de Educación Física es el vínculo con los otros, esos otros “extranjeros” que ingresan al Instituto a la par, que comparten cierta sensación de sentirse solos, y a su vez, la necesidad y disponibilidad para vincularse.

Como parte de la experiencia previa de los ingresantes, se expresa que la relación con los otros en Educación Física, fue de alguna manera “distante” y con características excluyentes. Clases separadas por género (sobre todo en el nivel secundario), pensadas en “ganarle al otro”, clases donde se proponían actividades diferentes para varones y mujeres, vinculadas al *no contacto*, no acercamiento, no interacción. En cambio, desde el inicio del profesorado esa cuestión se modifica notablemente.

¿Cómo es su disposición frente al desafío de vincularse? Algunas observaciones en los recreos y en las aulas, permiten registrar que los primeros “otros” en interacción son del mismo género, hasta que aparece una voz de la organización que destaca que los grupos para las tareas deben ser mixtos. ¿Qué ocurre allí en los sujetos ante este planteamiento? ¿Qué va ocurriendo y como se va dando ese cambio? *Un proceso a indagar.*

Los estudiantes manifestaron que la relación con los otros, particularmente en los talleres, sobresale en que han aprendido a trabajar *en equipo* (23%), otros indican que han modificado la manera de vincularse con los otros, que *están más cerca* (18%) y con el mismo porcentaje comentan que aprendieron a interactuar de manera mixta. Un 10% menciona que se vincula con los otros como *posibilidad de aprender*, otro 10% destaca al compañero como la posibilidad de observarlo y corregir (de manera recíproca). En menor medida aparecen menciones sobre ayudarse para aprobar (8%), el otro como oportunidad para integrarse y generar confianza (con el 5%). Finalmente, consideran al compañero como aquel con quien comparten (3%). Los datos obtenidos, denotan que se repite el fenómeno con respecto al trabajo en equipo con un porcentaje similar que manifestó el grupo del año 2017. Sin embargo, no es similar el porcentaje que se expresa en la forma de trabajar mixto, por ejemplo, en el año 2017 se destaca el trabajo mixto con el 40% de las afirmaciones, y en el año 2018

decae esa opción con el 18%. Sin embargo, surge otra categoría interesante que destaca al vínculo/acercamiento entre los estudiantes como un factor importante en la formación con el 18% de las respuestas. Con menciones algo diferentes, el aspecto vincular forma parte de los señalamientos de alto impacto y transformación.

De algún modo se rompe bruscamente con una tradición con respecto al género en el ingreso. Un ejemplo de la temática deconstruida, se expresa en un fragmento de Luciano, “realizamos varios deportes, pero de una manera que no había experimentado anteriormente. Todos fueron abordados de manera mixta y cambiando siempre de grupos. Más allá de los saberes teóricos, cambié mi forma de ver la educación física, tenía una concepción a partir de mi experiencia que hoy la veo como errónea”. Una pregunta en esta cuestión sería ¿Cómo modificaste o deconstruiste esta concepción? ¿Necesitaste un cierto tiempo o no? ¿Cuál habrá sido el impacto el primer día de clases? ¿Se aceptó desde el primer día de clases o costó resolver esa interacción? ¿En ese caso, donde se produjo el quiebre”? Se trata de preguntas para profundizar.

Para agregar Aylén destaca lo siguiente “El diseño curricular que poseen es muy amplio, está muy bueno, ya que sale de todo lo habitual, nos saca del mundo del deporte y nos hace reflexionar desde lo pedagógico. Según el texto de Rodolfo, puedo identificar un cuerpo a construir, desde mi punto de vista y lo que yo siento es que me estoy construyendo, aprendí a entender mi cuerpo y el de mis compañeros, las distintas capacidades que tienen cada uno y que cada uno de nosotros debemos ser un colaborador o compañero para el otro, para que este también comprenda de lo que se trata y podamos aprender”. En este fragmento hay una crítica implícita en referencia a su biografía escolar debido a que menciona al diseño curricular como un factor principal que produce los cambios en los sujetos y los hace reflexionar, cuestión que tensiona la educación física del hacer o con pocos contenidos recibidos en su experiencia escolar. También puede expresar lo que siente y destaca la importancia de los otros para construirse recíprocamente.

Como consecuencia de esta relación el grupo de primer año del 2018 expresa que han aprendido diversos valores en su formación. El mayor valor considerado en los talleres es sentirse incluidos en las propuestas de enseñanza (38%), otros sostienen que la cooperación es un valor fundamental que han construido en el profesorado (el 23%, valor semejante al trabajo en equipo), por lo tanto, evidencia cierta coherencia entre los comentarios. Otros integrantes del grupo mencionan que *han aprendido a no competir* (12%) dato a destacar debido a que está ligado fuertemente al deporte. Otros estudiantes destacan la importancia del compañerismo (15%), esto indica que se produce una fuerte ruptura en cuanto a no sentir al otro como distante o rival, sino como aquel que aporta para aprender. Algunos han expresado que el respeto y solidaridad (4%) son valores importantes, mientras que otros narraron que la igualdad es importante (2%). En este análisis y comparando con el año anterior, se observa que se repite el mismo fenómeno en cuanto a las categorías de análisis, sólo se modifica el porcentaje principal elegido, en el año 2018 fue la inclusión y en el año 2017 fue no competir.

Como aporte ejemplificador Agustín expresa: “Alrededor de las clases íbamos viendo cómo el resto de los compañeros iban cambiando sus posturas, ya que no todos transitamos la misma educación física, se podía ver como optábamos por diferentes valores que los profesores nos recalaban y que debíamos incorporar, pudiendo así deconstruir esos saberes traídos para así optar por estas nuevas posturas y valores”. Además, Rosario comenta “Transcurrido gran parte de mi primer año en el ISEF, puedo decir que aprendí a realizar tareas en grupo, a cooperar, ayudar. Puedo sostener que revisé mi pasaje por la Educación Física escolar y decir que algunas cosas no las repetiría el día que sea profesora, por ejemplo, no incluir”. Los comentarios de los estudiantes son reflexivos, vuelven a sus biografías para deconstruir y construir nuevos saberes, aportan con sentido y sostienen sus discursos con argumentos teóricos, lo cual indica algunas modificaciones importantes en pensamientos y valores dichos.

Síntesis

¿Cómo son los sujetos que pasan a segundo año, en cuanto a sus imaginarios sobre la Educación Física? Gran parte del grupo 2018 considera que han construido una Educación Física distinta con un (31%), otros estudiantes destacan que la Educación Física debe poseer una amplia variedad de contenidos a enseñar (23%), el siguiente componente elegido es que la Educación Física no sólo es deporte (17%), la Educación Física debe ser valorada como otras asignaturas escolares (11%), los estudiantes también han mencionado que la Educación física es mixta (9%), para finalizar manifiestan que en la Educación Física no se debe arrojar la pelota y es una oportunidad para aprender (4%).

Comparando con el grupo del año anterior se puede decir que el fenómeno se repite.

Finalizando su primer ciclo, este grupo del año 2018 es crítico con respecto a su cultura escolar previa al ingreso al Instituto. Lo identifican como “aquello que no quieren”. “Me brindaron una Educación Física pobre, repetida, exclusiva, con valores deportivos y no educativos, también separada por género”. Es un grupo que reconoce su experiencia, le dan lugar y pueden problematizarla; no así profundizarla y complejizarla en el modo de explicar COMO se han construido los nuevos saberes, cuáles fueron las situaciones de mayor impacto personal y COMO se resolvió.

Existe una crítica fuerte sobre su experiencia previa y la consideran para pensar las propuestas didácticas como futuros profesores. Han podido modificar muchas representaciones fuertes, ligadas sobre todo al deporte y a la Educación Física que han recibido, manifiestan que no quieren eso, que prefieren lo visto en este primer año de cursada. A su vez, hay que considerar el momento histórico en el cual ellos están, debido a la influencia del mercado y de los dispositivos digitales y que el deporte tiene una fuerte imagen social que se manifiesta hora tras hora en pantallas y clubes. Podría considerarse que el mérito del grupo es doble y sumamente importante.

Los estudiantes poseen un perfil vinculado al aprendizaje, abierto a “muchas cosas nuevas”, se van descubriendo con el cuerpo en acción, en el plano discursivo, al menos, no se resisten a los cambios. No hay situaciones en la que ellos narren su propia resistencia. Antes era de un modo y ahora lo

piensan de otro. Expresan, por su parte, algunas críticas a los profesores o a momentos vividos en los talleres corporales. Tal vez carecen de herramientas para detectar obstáculos en sí mismos, a la vez que se visualizan los recursos para su resolución.

Están movilizados por las temáticas de género, por la necesidad de incluir, por plantearse un vínculo diferente con los otros. Ven que para ejercer el rol docente en EF necesitan exponer el cuerpo frente al grupo, que deben aprender del cuerpo propio en acción y a resolver problemas. Destacan haber aprendido a trabajar en equipo.

Manifiestan haber aprendido mucho sobre valores, sobre todo la *cercanía* que tienen con respecto a *los otros*, esos otros que son compañeros, amigos, cercanos, que no son un rival y si son otros que ayudan a resolver y acompañarse mutuamente. Son otros sujetos, distintos, que ya comienzan a pensarse como futuros docentes en sus clases de Educación Física, que han deconstruido y seguirán construyendo saberes interesantes para la construcción del rol docente, para consigo mismo, sus compañeros y los profesores. Son sujetos que prefieren esta “Educación Física distinta” que brinda el ISEF, de la cual ellos y ellas quieren formar parte, están disponibles y quieren cumplir el objetivo principal por el que han acudido al Instituto. Aunque aún les falte palabras para describir los procesos.

Comentarios

En ambos grupos abordados se han producido fenómenos muy similares. La revisión crítica de la experiencia escolar anterior. El asombro por las posibilidades que brinda la EF, mucho más amplias de las que conocían o imaginaban. La necesidad de vincularse con los otros, incluyendo a todos y compartiendo propuestas entre los géneros.

La idea de una EF distinta tiñe todos los recorridos del primer año. El género y la relación con el otro y todo lo ligado a la competencia (“aprendimos a no competir”, “cambiamos competencia por participación”) aparecen en el horizonte de problemas y preocupaciones del estudiante, que está tratando de elaborar una posición propia.

Se citaba en el Capítulo 2 a Southwell (2011; 78), quien, analizando experiencias escolares innovadoras, concluye que estas requieren *desordenar* el formato. Este *desordenamiento* del formato conocido puede ser el origen de esta noción extendida de “una EF distinta”.

3. Entrevistas de estudiantes por estudiantes

Se retoman las entrevistas de los estudiantes que en su tercer año, realizaron a otros estudiantes de 2°, 3° o 4° año, como práctica investigativa (ver Capítulo 4). Las preguntas fueron sobre los motivos de la decisión de elegir EF y los cambios que se produjeron a partir de su ingreso y trayectoria. Se consideran 10 entrevistas, aquellas que permitían lecturas enriquecedoras para el trabajo. En este apartado, se consignan los aspectos diferentes hallados en las respuestas a la segunda cuestión.

En la entrevista de Federico con Ayelén, ella dice: “yo me esperaba algo más físico que teórico... no pensaba que íbamos a tener tanto pedagógico, esta fue mi primera impresión.” En la entrevista de Emanuel, puede leerse: “cuando empecé me sorprendió la parte teórica, pero me gustó mucho porque mezcla la teoría con práctica y te enseña cómo jugarlo pero también cómo enseñarlo a otro.” En el texto de M. Luz, se lee: “Pensaba que no teníamos tantas materias teóricas como las que tuvimos, sino que creía que tendríamos casi todas materias prácticas y que aprenderíamos todo sobre los deportes.” En la entrevista de Flavio con Nazareno, se lee: “Mi impresión cuando me anoté en el ISEF fue la confianza que había en el instituto, al tener la visión de otra institución y ver cómo era el ambiente acá adentro me sorprendió la diferencia que había.” Frente a la pregunta por los objetivos personales, un estudiante de 3° año responde: “En un primer momento mi objetivo era poder aprender todos los conocimientos que yo traía con respecto a las prácticas deportivas que yo había practicado en toda mi infancia y adolescencia.”

Comentarios

Es notable la unanimidad acerca de la imagen previa: sólo contenido deportivo, expectativas de realizar sólo prácticas (sobre todo deportivas), idea de contraponer “lo físico” a “lo teórico” y la ausencia que encontraron de lo primero en la formación a pesar de ser “la esencia” de la EF vivida. *Es ambigua la satisfacción por la novedad.* Se menciona la sorpresa, se valora el aporte teórico pero se extraña la práctica como actividad dominante. La sorpresa centralmente sería *el estudio* (“teoría” es el título, se trata de asignaturas que no consisten en realizar actividad física sino en estudiar). Implica la imagen o un perfil de *estudiante-que no estudia (sino que hace)*, consistente con la representación generalizada y la experiencia previa de la EF como un hacer. ¿Es posible un estudiante-que no estudia? (en tanto identidad prevista y padecida)

Todos mencionan que cambiaron su idea previa acerca de la EF. Parece que han elegido una carrera que no resulta ser la que eligieron y finalmente la continúan y la completarán. Para ampliar en la consulta a otras investigaciones: ¿ocurre esto en otras carreras, de forma tan generalizada?

4. Textos en Proyecto de extensión

Con el avance de la carrera, los estudiantes en su mayoría reconocen que su matriz no cambia, o se debe leer entre líneas. En muchos casos, a la realización de deportes se agregan aspectos vinculados al hacer docente: ya sea enseñar o trabajar cuestiones ligadas a la salud. En los escritos de los estudiantes de cuarto año, de grupos distintos (de 2007 a 2017), pueden leerse elementos que enlazan imaginarios previos con los primeros tramos institucionales de la formación. En su colisión, se tornan visibles.

Muchos se mantienen en la preparación física, el entrenamiento de deportistas o, de algún modo, en la iniciación de otros al deporte. En estos casos, sólo agregan herramientas para hacer lo que el mandato deportivo ya había establecido en su experiencia.

Es mayoritaria la *expresión de sorpresa frente al contenido real de la formación*. La presencia de asignaturas teóricas, el sesgo pedagógico del Instituto, la amplitud del mundo de la EF presentado a los estudiantes aparecen como *quiebres en la percepción previa* de la carrera. Transitarla debe implicar también algún quiebre en el estudiante, *una reformulación de sí mismo*, limitada, tal vez transitoria. En la lectura e interpretación de los textos, surgen inquietudes e interrogantes en torno a cómo se modifica la autopercepción cuando el estudiante se encuentra frente a la noción de que lo que eligió es más importante o trascendente de lo que se imaginó en el momento de la decisión. Algo debe cambiar en el *yo* ante ese descubrimiento. En alguna medida deben modificarse los mandatos (más o menos autoimpuestos) de asegurar la continuidad deportiva para los niños.

Los informantes (estudiantes en su cuarto año) son jóvenes que han superado las etapas más críticas de esa revisión y en el momento de poner su palabra, están viendo el fenómeno desde el lugar de quien ha podido superar los obstáculos que se les presentaron. Una cuestión a señalar, pero también a continuar indagando²³, tiene que ver con los aspectos de sí mismo que han variado como para que el sujeto que es *testimonio y también testigo de una mutación de representación* se mantenga en carrera. En casi todos los casos, manifiestan que la EF es mucho más que lo que conocían, que es más importante que lo que refleja la práctica de muchos profesores, que no es sólo deportes. Indican, incluso, satisfacción por ese descubrimiento.

Del grupo 2007/08

Luis, “Desde chiquito decía que iría a estudiar prof. de EF, porque era un apasionado de todos los deportes; era lo que más me gustaba.” Con respecto a los cambios durante la cursada, agrega: “Antes de ingresar al ISEF, yo me imaginaba que aquí sólo iba a practicar mucho deporte y que el material teórico iba a estar más que nada vinculado a esto y un poco de base pedagógica y biológica. Hoy que ya he cursado tres años, mi punto de vista cambió totalmente ya que creo que, al ser un profesorado, la parte pedagógica es muy importante para poder desempeñar el rol de profesor.” (Luego sostiene que le gustaría trabajar de preparador físico en un club).

Varios mencionan que la única expectativa era el deporte o la formación como entrenador o preparador físico. Hoy, se amplía a la docencia.

Cambios en la perspectiva laboral

²³ Seguramente apelando a el estudio de casos en estudiantes o en una etapa posterior de inserción laboral. Algunos interrogantes: aquel que se negaba al estudio, ¿se considera merecedor de un recorrido (aunque sea, relativamente) exitoso? ¿Cuánto tiempo y cuántos intentos ha transitado con las asignaturas? Quienes ingresaron en una carrera de escaso valor, al reconocer un valor mayor, ¿se sienten a la altura del nuevo desafío? ¿Qué ha pasado con el 50-60% de los estudiantes que no terminan la carrera? ¿Habrán entre ellos, quienes no han podido o no han querido transformarse?

Franco, por su parte, tuvo “una identificación importante con mi PEF”. En relación con su pensamiento actual: “Me di cuenta de que, ante todo, voy a ser un docente,... desde 3º año me interesa el área de salud.”

Algunos, mencionando el deporte “toda la vida”, hoy además les gusta enseñar.

Aportando al perfil de ingresante, Mauro T. dice: “Decidí estudiar EF ya que no me gustaban los números y ni lo teórico, también porque me interesaba aprender sobre los niños.” ¿Por qué sigo estudiando? “para aprender sobre los niños y también para aprender sobre mi cuerpo, cómo cuidarlo para que pueda estar saludable (esto último no lo había pensado antes, sino que ahora con el transcurso de los años en el Instituto).”

Con respecto a la continuidad y cambios durante la carrera, Renzo comenta: “Si bien no era lo que imaginaba exactamente igual a lo que pienso ahora, creo que se asemeja mucho.”

Vanesa, de su proceso: “Con respecto al pensamiento anterior lo mantengo, pero no sólo por los deportes sino también porque con las materias teóricas ya abordadas puedo entender mejor la carrera como así también puedo saber enseñarla con un montón de contenidos más que antes desconocía.”

Parecería que el deporte no incluye lo teórico, lo teórico es ampliación, que ayuda...

Dice Cristian A.: “Hoy cerca de terminar la carrera mi idea ha cambiado un poco porque la había elegido porque me gustaban los deportes y por la gente; hoy mi idea está más centrada hacia la gente y luego los deportes.”

Los dos componentes intervienen (yo haciendo deportes, un modo a; atender a la gente, al otro, modo b, ver capítulo 4). Sobre el final de la carrera parece colocarse el segundo modo como más preponderante, al menos en el discurso correcto. Pero el modo originario no desaparece, sólo se mitiga.

Miguel se refiere a la preocupación por su propio rendimiento como motivo de ingreso:

“... la carrera me serviría para mejorar y poder asimismo realizarme en mis preparaciones.” “Mi objetivo de seguir compitiendo y yo mismo poder ayudarme a mejorar mi rendimiento no ha cambiado; lo que sí ha cambiado es darme cuenta la amplitud de campos que tiene esta profesión; también me di cuenta que me gusta mucho dar clase.”

Similar aunque en este caso no ingresa la gente sino la variedad laboral como alternativa o novedad.

Nicolás N. menciona su “historicidad deportiva”. “Esa idea no me cambió, se me agregaron cosas que me gustan, como enseñar lo que he aprendido, tanto a nivel deportivo como educativo.”

Se reconoce que las matrices básicas no cambian, sólo aceptan agregados.

Una mujer, Romina, afirma para la primera cuestión que le gustaba todo lo relacionado con la actividad física, hacerla o enseñarla a otros. Lo distinto durante la formación: “En cierto modo mi idea se

modificó porque a esta altura de la cursada, me interesa mucho más esta cursada porque me di cuenta que no es sólo realizar AF sino y lo que es mucho más importante, enseñar diferentes contenidos relacionados a diferentes actividades físicas con diversos tipos de públicos.” El deseo para trabajos futuros: “en todos los ámbitos, preferentemente escuelas, jardín, centros de rehabilitación, gimnasios, clubes.”

La enseñanza es mencionada con claridad, una nueva dimensión en las expectativas.

Analisa ha sido una destacada deportista. Menciona que: “al encontrarme la mayor parte de mi vida relacionada con los deportes me di cuenta que sería lo mío. Además, porque me encanta trabajar con chicos.” Para la carrera, afirma: “La carrera... respondió a uno de mis gustos que es trabajar con chicos enseñándome qué contenidos trabajar en cada edad, cómo tratarlos, cómo llevar adelante una clase, pero por otro no me respondió todavía cómo poder entrenar a una persona para los diferentes deportes ya que para mi gusto los talleres tienen poca carga horaria.”

Si bien Analisa valora los aportes pedagógicos, sigue acusando la falta de relación de lo enseñado con el mundo del deporte. Y en el balance de tiempo, el deporte ocupa poco espacio. Continúa la mirada inicial.

Gisela (en la primera respuesta dijo: “porque siempre hice deportes y en los últimos años empecé a enseñar...”) afirma: “Pensé que iba a haber más deportes o que la carrera se refería más a eso, pero me equivoqué en algún sentido y estoy contenta de que haya sido de esa manera, distinta a la que yo imaginaba.” Con respecto al futuro, “me gustaría trabajar primeramente en escuelas, ya que probé enseñar en instituciones y me gusta y me siento cómoda, luego o a la par en un centro de salud y tener un gimnasio para enseñar danzas y gimnasia.”

Vuelve a las expectativas iniciales. Fue diferente a como imaginaba. Valora la diferencia. No explica la ventaja obtenida. Tal vez su cercanía al mundo escolar le permita valorar las diferencias.

Sobre el perfil de la carrera y del estudiante (¿y del profesor?), César: “Vine a estudiar EF ya que siempre me gustó realizar diferentes tipos de deportes y saber cómo se enseñan, es decir, poder estar a cargo de un grupo de chicos... En realidad, elegí esta carrera ya que era la única materia en primaria y secundaria que me sacaba 10, entonces creí que iba a ser fácil poder llevar la carrera, pero cuando vine fue otra cosa.” ¿Sigo pensando lo mismo sobre la carrera de EF? “No, en realidad me di cuenta al comenzar a cursar, ya que nunca me había imaginado estar 2 horas sentado frente a un profe que solamente me hablaba de la materia, pensé en un principio que se trataba de algo más práctico y no tanta teoría, pero con el tiempo me fui dando cuenta que esto no es así y que tenía mucha importancia saber conceptos que no sabía y poder así aplicarlos a la práctica.” Le gustaría tener un gimnasio.

César, con un perfil originario muy lejano al estudio, continúa asociando la práctica a la ejecución motriz o a un contexto de AF. Y la teoría es “las horas sentado”.

Año 2009

Varios mencionan que sólo conocían los deportes, pero en el Instituto conocieron otras posibilidades (contenidos). Aun así para los varones, la primera elección para el futuro sigue siendo el club. La escuela aparece muy presente, pero ven como un campo de difícil acceso. El gimnasio y otras alternativas se ofrecen en el horizonte de posibilidades.

Dice Alejandra, para la primera pregunta (*en un perfil marcadamente pedagógico*): “Lo que me trajo a estudiar EF fue el hecho de que me gusta enseñar a otras personas; podría haber elegido cualquier profesorado pero educación física brinda otra oportunidad que desde mi punto de vista no lo dan otros profesorados que es el hecho de asistir a otros. Cuando digo esto quiero decir que se requiere de poner el cuerpo y estar en constante apoyo y contención porque tenemos públicos muy diversos y con diferentes necesidades a atender y eso es un desafío interesante que hace que cada día nos enfrentemos a situaciones nuevas.”

Dice María para “dónde le gustaría trabajar”: Me gustaría trabajar en escuela, me gusta enseñar y desde un principio cuando entré al instituto era en gimnasia y clubes pero, hoy me gustaría “escuela” tuve la experiencia en mis prácticas y me gustó mucho trabajar con infantes.”

Parece haber un cambio en algún aspecto de la identidad personal frente a la tarea del profesor; se definiría en este caso por un cambio en las expectativas laborales: de gimnasia y clubes a escuela.

Varios en este grupo mencionan que sólo conocían los deportes, pero en el Instituto conocieron otras posibilidades (contenidos). Aun así para los varones, la primera elección para el futuro sigue siendo el club. La escuela aparece muy presente, pero la ven como un campo de difícil acceso. El gimnasio y otras alternativas se ofrecen más a mano en el horizonte de posibilidades.

Año 2010

Entre las preguntas, se consideran: ¿Por qué elegí venir a estudiar EF? Y manifestar las coherencias o incoherencias en las decisiones tomadas en el recorrido estudiantil. Finalmente se intenta localizar referencias acerca de los cambios sustanciales producidos durante la trayectoria estudiantil y que puede haber reconfigurado de algún modo la subjetividad en relación con la carrera, la institución formadora o la profesión.

Dice Facundo: “Lo que me hizo cambiar de idea fueron los profesores del área biológica y me he dado cuenta que la rehabilitación o trabajar en un gimnasio me gustaría. Tengo pensado estudiar kinesiología.”

M. Celeste: “Con el paso del tiempo y de la cursada aprendí que la EF se relaciona mucho con la salud... Me di cuenta que había cosas de salud que me pasaban a mí o a personas cercanas.”

En algunos estudiantes se le presenta un descubrimiento en el tercer año sobre las posibilidades de trabajo en equipos de salud. Tal vez, en quienes ya tenían alguna sensibilidad al área biológica o las ideas de Actividad Física (algo separada de las nociones deportivas puras)

Matías B. no había venido desde el Oeste a G. Pico a estudiar EF. “conocí a chicos que estaban estudiando EF, los cuales me contaban lo que hacían en la misma, lo cual me interesó mucho.”

Probablemente en aquellos casos de decisión motivada a partir del conocimiento del ISEF o de disfrutar las propuestas de los practicantes, los procesos de cambio tengan diferentes características.

Carina S. afirma: “En un principio fue por mi relación con el deporte (gimnasia artística) para poder capacitarme más y dar aquella disciplina desde lo pedagógico. Actualmente esa idea pasó a un segundo plano, tengo muchas ganas de enseñar lo que es la EF en escuelas, donde considero que se encuentra la realidad social a nivel general.”

Ailén afirma que ingresó en esta carrera porque estaba en su ciudad y no quería ocasionar gastos en casa. “Una vez que ingresé mi perspectiva cambió completamente y mi interés se centró en la mejora de la educación, abocada también a una cuestión política. Me di cuenta que nací para enseñar, analizar, corregir...” Agrega luego: “La enseñanza de las prácticas corporales también está imbricada con cuestiones que rozan lo político-sociológico, lo cual implica que me da pie para seguir estudiando.”

Natalia refiere una experiencia deportiva bien definida, variada en alternativas, con una decisión de ingreso al ISEF casi inevitable y realiza un análisis: “Elegí esta carrera por mí, fui un poco egoísta en ese sentido ya que pensé en mí, en lo que me gusta, al pasar por el instituto, me empecé a dar cuenta que me gusta relacionarme y enseñar a niños, especialmente en la escuela de zona desfavorable, cambié mi pensamiento ya que me di cuenta que me gustaría transmitirle conocimientos.”

Parecería una declaración de culpabilidad por elegir una carrera sesgadamente sobre los deseos de continuar haciendo deportes y luego entender que se trata de otra cosa. La EF, luego del recorrido formativo comienza a ser visto como un lugar de conocimiento, de transmisión. Puede ser un cambio completo de eje en la mirada de la EF o una síntesis entre la naturalidad deportiva de la vida con la enseñanza para que otros inicien ese camino.

Alexis, de una localidad pequeña: “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.” Agrega luego: “cuando era chico me gustaba el deporte, ahora que conozco acerca de la EF me gustaría seguir en el deporte porque me sigue gustando, pero además me gustaría desempeñarme en cualquier ámbito de la EF. Creo que este deseo de poder seguir con el deporte sale del hecho de haber aprendido muchas cosas acerca del mismo.”

Alexis ha descubierto la EF ya cursando la carrera, antes era sólo deporte. Ahora que la conoce, le sigue gustando. Habría alguna contradicción oculta, aunque la EF parece haberle dado conocimientos nuevos sobre el deporte. Ahora aprendió un oficio y quiere desempeñarlo en cualquier ámbito.

Año 2013

En relación con un requerimiento sobre las carencias que perciben en su formación, Verónica comenta: “Para ingresar a la escuela creo que estamos bien formados, me gustaría aprender más sobre cada uno de los deportes que podemos enseñar dentro de las escuelas.”

Sobre esto mismo, dice Mirko: “Si bien a lo largo de nuestra formación docente de EF tenemos mucha relación con el campo, siento que nos falta experiencia. Igualmente creo que esta se logra con las diferentes clases que vamos a llevar a cabo...”

Mariano escribe: “Para trabajar en escuela creo que me faltaría sólo confianza para afrontar esa responsabilidad. En cuanto para trabajar en clubes me faltaría poder saber más cuestiones ligadas al entrenamiento y desarrollo de las habilidades.”

Tres comentarios con matices diferentes. Una vuelta sobre la abundancia de pedagogía (ahora expresado como suficiente, sin un matiz de exceso) y la carencia de lo deportivo. Un segundo comentario distinto, casi opuesto, enunciando carencias en la práctica de enseñar, aunque con expectativas positivas por lo que vendría en el último año de cursada. Y el último poniendo en juego la satisfacción por la formación pedagógica aunque “no le alcanzó” esta para ganar en seguridad (planteado como cuestión personal pero en el contexto de un pedido de manifestar falencias en la formación), pero con carencia en la formación deportiva.

Comentarios acerca de la elección de la orientación

(Retomando lo abordado en el Capítulo 4. Por su parte, en el Capítulo 5 se informa sobre la Orientación propuesta para el cuarto año)

1- El deporte, en tanto orientación, sigue siendo un territorio marcadamente masculino. Podríamos estar frente a una sensibilidad pedagógica mayor entre quienes eligen el ámbito de salud. En la elección por Deportes (Rendimiento), se pueden distinguir dos campos de significaciones: quienes piensan *en los otros*, es decir, el deporte como práctica social, la enseñanza, el servicio, la posibilidad de que otros experimenten sus beneficios y por otro, la idea reproductiva de “mantenerme por dentro del universo deportivo”, ser parte de él, vivir su pasión, ejercer la preparación física como oficio ligada al éxito de los deportistas, a la búsqueda de la máxima eficiencia en el funcionamiento de la “máquina deportiva”.

Podría agregarse que hay aquí una zona muy resistente de la subjetividad originaria (la del ingresante a la carrera), aunque muy matizada por las experiencias vividas, por el interés “despertado” durante el recorrido institucional en el amplio mundo de la tarea con otros, de lo escolar. Esto ganado en matices, podría ser sólo discurso o haberse incorporado a una representación auténtica. El futuro desempeño de los profesores dará alguna pista si logra mantenerse en el ejercicio del rol y en la socialización laboral.

2- El ámbito de la decisión es un elemento a destacar. Varios señalan que ha sido la escuela, o la colonia de vacaciones, es decir un ámbito marcadamente educativo, centrado en la tarea docente. En otros

casos, el ámbito deportivo o el deporte escolar (habría que profundizar con entrevistas para situarse en la toma de decisión y las relaciones que esta pueda tener en el transcurso de la carrera y lo que se proyecte para el futuro). Articulando con lo señalado en el punto anterior, 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, etc); otro modo 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... Las preocupaciones por la salud, la rehabilitación, la discapacidad, los adultos mayores y otras alternativas podrían ser parte del primer modo o formar un tercer grupo, pero muy cercano a aquel. En este caso, puede tratarse de un discurso emergente en un campo que está en renovación y ampliación de sus horizontes laborales. La opción por “salud” puede ser también una manera de adaptarse a una propuesta institucional original de este ISEF, una visualización inteligente de los cambios en el mercado laboral o nuevas sensibilidades que expresan inquietudes sociales en renovación.

3- Entre los señalamientos sobre lo que les faltaría para poder trabajar en los ámbitos deseados o posibles, se destaca la satisfacción por la formación lograda en su base pedagógica escolar y la necesidad de profundizar sobre otros horizontes. El cuarto año tiene esa función y ellos recién lo están comenzando. Esto confirma la “orientación pedagógica” que sostiene el ISEF, blanco de algunas aprobaciones y muchas críticas entre el sentido común profesional.

Grupo 2017

Karen comenta: “Este Instituto se encuentra en la ciudad en que vivo y es 50% práctico y 50% pedagógico.”

Se reiteran los comentarios de años (grupos) anteriores. En el transcurso de la carrera, se observa una variación en las relaciones de los estudiantes con sus experiencias en EF escolar. Entre los ingresantes, se muestra una mirada ingenua de recuerdo positivo de su experiencia escolar. Luego, en la vida académica, en diferentes momentos, con expresiones muy duras hasta el final, pero sobre todo en el cursado de primero y segundo y al comienzo de tercero, sobreviene una actitud condenatoria, revisionista. En estos textos, sobre el final del recorrido, en varios estudiantes, se menciona el placer obtenido en su experiencia escolar de EF, o en su valoración positiva de los profesores que ha tenido. Probablemente se esté marcando un límite personal de aceptación o resignación frente a los posibles tropiezos en la experiencia de practicantes, que está en plena marcha en este momento. O de rescate de lo positivo, frente a una actitud anterior de ruptura (ahora, reconstrucción, mayor realismo). La condena discursiva del trabajo de los docentes, podría formar parte de los procesos de *apropiación de un saber crítico o profesional*.

5. Texto de cuarto marzo 2019

En marzo de 2019, en el marco de una asignatura vinculada con la investigación, en su segunda semana al comienzo de su cuarto y último año de cursada, los estudiantes son interrogados en una actividad simple e individual, para contestar por escrito:

¿Qué me pasó en el ISEF?

¿Qué esperaba que me pasara?

¿Qué esperaban o esperan mis conocidos?

Contestaron 49 estudiantes, con diferentes compromisos con la escritura.

En las respuestas, sobresalen por su reiteración, tres preocupaciones principales:

- Referencias a hacer amigos y conocer personas. Alrededor del 50 % mencionan este aspecto de lo social. Conocer lugares, le agregan algunos.
- Culminar la carrera en los cuatro años previstos por Plan. También un 50% hacen referencias a la dificultad para realizar la carrera en el tiempo estipulado.
- Referencias a aspectos afectivos positivos y negativos, de fuerte trascendencia. Algo más de un cuarto refieren a los apoyos afectivos, a las relaciones o la importancia de lo social.

Con respecto al aprendizaje, se mencionan procesos, efectos o contenidos de aprendizaje diversos. Algunos referidos a conocimientos nuevos, a prácticas o deportes, o “a mí mismo”. “Conocí el cuerpo humano”. “Conocí sobre el movimiento y la cultura, o sobre los deportes.

Muchos mencionan sus “cambios de paradigma” o de la manera de entender a la EF, la carrera y el rol docente. “Aprendí de los profesores”. También aprender de o con los compañeros.

Refieren muchos a logros personales, sin referir a conocimientos. Más bien, en torno a crecer como persona, a transformarse, a lograr cosas inimaginables (como la realización de un triatlón). “Me abrió la cabeza”.

Destacan y valoran varios la multiplicación de experiencias en ámbitos y grupos muy diversos.

Algunos señalan haberse vuelto “más independiente, reflexiva y crítica”. También haber aprendido a debatir, a fundamentar, a ser tolerante, a romper la vergüenza. Varios relatan cambios en “la forma de ver la vida”. La formación de la personalidad. Algunos admiten procesos de “deconstrucción y construcción”, tanto en lo personal como en relación “con la EF”. “Cambió mi forma de pensar y de ser”. “Incluso conseguí pareja (y no me lo esperaba)”

Algunos pocos refieren a contenidos concretos aprendidos en relación con las prácticas: “Aprendí a nadar, a jugar juegos, actividades y deportes”. “Aclarar conocimientos que traía”.

En la relación con la institución, alguno afirma haber tenido dificultades para sostener discusiones o debates con los profesores “por miedo al poder” o a la jerarquía del profesor.

Aprendí sobre prácticas y sobre teorías. “Materias teóricas novedosas”. “materias que me gustaron, otras que no, otras difíciles”. “Es más pedagógico lo que se ve en la carrera”.

Varios se encontraron con la sorpresa de una carrera que no esperaban “totalmente distinto a los que me imaginaba”. “Ver desde otra perspectiva los deportes, cómo enseñarlos”. Que la EF no es sólo los deportes. “Sufrí por un cambio de mirada”, dice uno. “EF no es sólo deportes”, dice otro. Otro pudo “reflexionar y criticar mi experiencia en secundario”.

Destacan varios la rica experiencia con las prácticas, el conocimiento de referentes barriales y de los distintos ámbitos de práctica. Ligado a estados de ánimo negativos, alguno denuncia soledad, estrés, depresión por causa de la gran carga horaria y el volumen de estudio.

“Me sentí muy cómoda, no sos considerada un número”. “Conocí partes mías que no me gustaron”. “Influye mucho en mi vida personal”. “Me coloqué en el rol gracias a la teoría y a la práctica. “Tuve problemas con los compañeros”. “Realicé nuevos deportes que nunca había hecho”. “Transité el sistema educativo”. Muchos otros fragmentos reiteran los aspectos principales ya registrados.

6. Testimonios

Se consignan en este apartado, palabras de profesores egresados, en contextos concretos de convocatoria para registrar su palabra.

1. Reunión con egresados que se incorporan para tareas institucionales
2. Entrevista con Martín, futuro integrante del Núcleo de investigación
3. Texto de Fiorela, egresada que realizó algunos aportes en cátedras

Grupo de ex alumnos y participantes de tareas en el ISEF; selección *Con la intención de ampliar las fuentes, dando lugar a la palabra de egresados que están pensando en una inserción institucional a partir de una experiencia valorada positivamente, pero que a la vez sostienen posiciones críticas o reflexivas hacia lo vivido, se consideran fragmentos del registro de una reunión grupal para el análisis de aspectos de la experiencia formativa en el ISEF, realizada con un grupo de jóvenes egresados. Todos ellos, exitosos en su recorrido por el ISEF e interesados en continuar en alguna tarea cercana a la institución.*

Se trató de una reunión con un grupo de jóvenes egresados, realizada hacia fines de la primera década de los 2000. Dos de ellos de las primeras promociones, de los 90. El resto del nuevo Plan 2000.

Estaba implementándose una política de crecimiento docente y la estrategia en este caso era mediante la incorporación de jóvenes ayudantes de cátedra. Simultáneamente, se preparaban ajustes al Plan de estudios. En esta reunión se debatió con ese grupo acerca de fortalezas y debilidades institucionales en las experiencias formativas que propone el ISEF. Ideas útiles para revisar el funcionamiento y para pensar estrategias para la renovación curricular. La idea de experiencia formativa estaba ocupando un lugar creciente en la revisión curricular. Se mencionan varias experiencias significativas (campamental, de disponibilidad corporal, en prácticas comunitarias, investigación, en prácticas de extensión), destacando aspectos como el vínculo, la formación crítica, el apego al conocimiento y su producción, la amplia preocupación por el sujeto. Se problematizó la contradicción ideológica o didáctica al interior

de la organización, entre profesores; el lugar de la teoría y la práctica, la tarea de algunos profesores y cátedras. Se destacó el lugar que la institución coloca al sujeto como fundante de una manera de ser profesor. El valor de las herramientas como instrumentos generales, que superan lo puntual, el mirar lo que le ocurre al otro. En términos generales, le encuentro sirvió para tensionar en un diálogo (dando lugar a que aparecieran las tensiones que cada uno haya podido producir), el recorrido de los estudiantes por el dispositivo propuesto por la organización. Entre lo propuesto y lo real siempre se construye lo vivido, lo que puede narrarse, lo que a cada uno le queda.

Los comentarios se intercalan con los testimonios.

María Inés: (ayudante de cátedra del Taller de Vida en la Naturaleza, dentro de la Línea de Disponibilidad corporal) ¿por qué estoy en esa cátedra? Tal vez por interés o por gusto, porque desde que tuve *la primera experiencia en el primer campamento acá en el Instituto* me fascinó la cátedra, me gusta todo lo que está relacionado a hacer actividad al aire libre, entonces tal vez por eso me volqué a ser ayudante en esta cátedra.

Está destacando un impacto fuerte en un área de la experiencia realizada en el ISEF, que “pega” en una zona de placer personal, pero se registra como fascinación en lo vivido. En el Taller de Prácticas en Ambiente natural, se realizan prácticas de intensa vida colectiva. Asimismo, María Inés interpreta que parte de la fascinación tiene un correlato en la necesidad de “devolución” o prolongación de sus sensaciones en los otros, al interior del currículo de la organización.

Eduardo: vamos a participar en una investigación. Lo hago porque me pareció interesante la propuesta. Lo que nosotros aprendimos en estos tres años y lo que llevamos de cuarto en el Instituto, en la materia de Seminario de Investigación, me parece interesante empezar a plasmarlo en algún proyecto, que no vaya de prueba, sino que podamos hacerlo en un proyecto en serio.

Eduardo quedó impactado por lo experimentado en las experiencias ligadas a la investigación y está decidido a darle continuidad en proyectos institucionales. Se trata de otra área de la experiencia, lo sociocognitivo, vinculado al lugar del conocimiento, a la necesidad de transitar por lugares subjetivos protagónicos en relación con el saber.

Alejandro: Hace rato que queríamos armar algo respecto a las inquietudes que nosotros teníamos desde que éramos alumnos y que coincidió que este año se dieron todas las posibilidades para hacerlo. El por qué lo hago, siempre fue mi intención poder entrar nuevamente al ISEF porque al ser alumno me había pegado mucho la propuesta, *me había enamorado de la propuesta curricular del Instituto*, de la manera y de la forma en qué éramos atendidos como alumnos y eso motivó también ciertas injerencias que había dentro del Instituto, porque no todas eran buenas, me motivó a que una de las principales intenciones fuera desarrollar la profesión docente dentro del instituto de formación.

Esta “cuarta área²⁴ de la experiencia” remite al cotidiano institucional, a los modos de resolver las relaciones entre las personas, el poder y la autoridad, el lugar del otro como sujeto de necesidades que deben ser resueltas en el marco de la tarea institucional. Se visualiza, en este caso, por un grado de satisfacción (tal vez comparando con otras organizaciones, allí estaría el tensionamiento) y también por comprobar que ese dispositivo general desde lo humano, tiene sus limitaciones o contradicciones. Algo de la visualización de esas contradicciones, parece motivar el deseo de elegir el lugar de ser docente y producir desde adentro un afianzamiento de los aspectos valorados.

Fernando: no estaba en mis objetivos volver al Instituto, pero bueno, a partir de estar fui descubriendo un montón de cosas, en cuanto a evaluar la formación fue bastante extraño, porque yo en realidad empiezo a valorar la formación una vez que me recibí. Cuando empecé a trabajar me di cuenta de la importancia de la formación y de ahí empecé a analizar muchas de las cosas que nosotros cuestionábamos en la formación misma.

Darse cuenta del valor del recorrido cuando se confronta uno mismo con los desafíos “del afuera” (¿el trabajo, la vida?). Es un modo de visualizar el dispositivo: tensionando con los resultados que pueden ponerse a prueba.

Federico:, principalmente a mí me gusta la parte epistemológica, me preocupa lo que es la parte de problematización en cuanto a la producción de conocimiento y me parece que hoy por hoy la investigación es una de las partes pilares que se están realizando para poder producir y aparte problematizar el conocimiento que uno día a día en la práctica y en la experiencia, sea poca o mucha, se va encontrando con un montón de problemáticas, que pueda hacer bien o mal la cosas...pero bueno, me gusta la parte epistemológica de la Educación Física, y bueno, simplemente es eso, creo que la parte epistemológica es una parte importante.

Hubo un descubrimiento de la epistemología como la preocupación por el saber y los procesos productivos, una “ganancia” que parece tener su origen en la experiencia formativa.

Luego agrega, enlazando la tarea epistemológica con las posturas críticas y democráticas: Con lo que es respecto a lo que es hacer un análisis un poco de lo que fue la formación, el trayecto y el recorrido que hice en el ISEF, me parece que me resulta muy considerable esto de poder, de que se trabajó siempre desde una postura de revisar un montón de conocimientos, digamos desde una postura crítica de lo que es el conocimiento y de los conocimientos que tienen tanta vigencia y que se reproducen en el campo de la práctica, yo creo que trabajar desde una postura crítica, esto es muy personal, es trabajar también muy democráticamente porque no condicionás al alumno, no se le quiere vender algo para que lo reproduzca, una postura crítica o interpretativa también podría ser, te permite a uno ubicar y desarrollar un rol en función de la identidad que uno forma en el trayecto de la formación. Eso me parece que fue más allá del espacio curricular, me parece que es algo que a mí me marcó

²⁴ Para mayor precisión terminológica, debe referirse a *zonas de la experiencia*, ya que la idea de área remite a una determinación institucional, documentada y con requisitos específicos de tránsito.

mucho en lo que es la formación en el profesorado. Y que algunas cosas que se deberían cambiar, está bien, por ahí ya hace tres, cuatro años que ya está un poco alejado del profesorado, realmente no podría decir con precisión qué tendríamos que hacer hincapié, me parece que podría resaltar positivo del ISEF lo que es la parte de investigación y creo que también es muy importante la parte de juego en las etapas de infancia, me parece que son muy rescatables, poder entender eso es de una gran ayuda. Y sin descartar lo que decía Fernando que también lo que es la parte didáctica y pedagógica para lo que es el manejo del grupo es muy positivo. Por ahí, puntos flacos, habría que hacer algún cambio en los contenidos de las materias que tienen que ver con la parte de biología, de la parte de fisiología, en este momento no recuerdo bien, es más bien la parte del contenido. Después alguna otra cosas en este momento se me puede escapar, no me he puesto a hacer una análisis demasiado exhaustivo, más que hacer un análisis, a volver a recuperar eso. Así que eso es más o menos lo que más se me viene inmediato.

Se destacan aspectos del contenido de lo experimentado o aprendido, como el juego y la capacidad de actuación con grupos. Asimismo, recuerda que hay algunos ajustes necesarios en el ordenamiento de los contenidos de las asignaturas biológicas, pero no tiene claro en el momento cuáles son esos ajustes. Tanto el tener presente la necesidad de mejorar esos contenidos como el olvido de los detalles, revelan el lugar que esos asuntos deben ocupar, en su perspectiva.

Gabriel: Lo que yo más valoro del instituto es que a través de las diferentes materias, más que nada las sociales, a mí me ayudó (tal vez sea exagerado) a abrir los ojos ante las problemáticas sociales de los diferentes grupos que pertenecen, ya sean niños, adolescentes, personas de la tercera edad, el joven, y creo que por ahí se produce un quiebre cuando, yo creo que la forma de evaluar esto es muy difícil en los que egresan porque uno puede reproducir el discurso de que, esto está mal, esto está bien, tendría que ser así porque de acá me lo exigen, pero a mí me gustaría que haya otras formas de evaluar si las personas revisan este proceso consideran realmente lo que se está enseñando, pero a mí realmente me ayudó a eso, a ver mejor las problemáticas sociales y a sentir que existe la posibilidad que haya un lugar donde te permitan expresarte sin restricciones y cuando las hay sean fundamentadas, porque si bien no hay un centro de estudiantes, siempre que hemos intentando con Paola o Cesar, siempre la idea del lugar y poder lograr pequeñas cosas, pero que fueron determinantes como para saber que se puede, y si logramos pocas cosas fue porque no nos acompañaron y eso igualmente lo valoraron y lo tuvieron en cuenta. Después críticas, al ISEF sólo que algunos profesores no van con el ideal que el ISEF persigue y que eso se contrapone a lo que hace pensar, al final cómo es, un sujeto crítico, activo o todo lo contrario, porque hay materias en las que uno es solo de espectador, que no participa en nada, y otras que te dan mucha más participación. Básicamente eso.

En las palabras de Gabriel, se presentan dos asuntos bien definidos. Por un lado la apropiación que los estudiantes realizan de los discursos vividos, destacando el riesgo de que sea sólo una apropiación discursiva. La derivación de esto es la duda sobre la real posición reflexiva luego en la ocupación laboral,

es decir, Gabriel está preocupado por la posición que pueden adoptar los profesores que egresan en el campo del trabajo. La otra cuestión, que comienza a aparecer es las relaciones de la formación y de los sujetos con las problemáticas sociales. Él fue un estudiante que “abrió los ojos” en su cursada. El ISEF le brindó herramientas para tomar conciencia del lugar político de la función educativa, de las problemáticas sociales. Sin duda, se trata de una persona por sí sensible frente a estas cuestiones pero que necesitó de instrumentos cognitivos para sentirse capaz de valorar esta dimensión. En ese sentido, refiere a “el ideal que el ISEF persigue”. Parece haber un ideario institucional, o difusamente institucional. Está encarnado en algunos (con poder interno, pero no unanimidad), pero que muchos no respetan o no siguen. Esta afirmación, genera consideraciones a atender por cuanto un ideario se visualiza como una plataforma de intenciones que propone seguidores y adversarios, que promueve la distribución de partidarios y detractores, o, al menos, de fuertes identificaciones. Y ello tanto en lo interno (hay profesores que “no van con el ideal...”) como en el universo exterior. Con el peligro, para la formación, de la adopción por conveniencia de partes del discurso de ese ideario pero no la creencia real en sus ventajas. Se aprecia en esta temática, la presencia del dispositivo institucional, en sus dimensiones subjetivas, los modos en que es vivida la propuesta en algunos estudiantes, que sienten adhesión a ese ideario y les preocupa que no sea traicionado y por ello, están dispuestos a continuar aportando desde otras tareas. ¿Pueden diferenciarse los aspectos ideológicos de las instancias concretas de la experiencia propuesta? ¿Podrá hacerse un mapa de ese ideario?

Comienzan a plantearse cuestiones problemáticas

César: Voy a empezar por los cambios, es verdad lo que dice Gabriel se ve por ahí un discurso por parte de algunos profesores y también en la práctica que se lleva adelante y otros profesores se ve que no acuerdan con eso y van como por otra línea por así decirlo....

Primer conflicto- problema: *hay diferencias entre los profesores. Si bien hay un predominio de cierta postura “oficial” (“lo que se lleva adelante en la práctica”) y otros profesores.*

Continúa César: No sé si se encuentra muy bien el sentido que tienen los talleres, si el ISEF logra exponer por qué son los talleres así y también hay una línea docente que acompaña ese reclamo de los propios alumnos que me parece que está siempre dando vueltas, pero por ahí a veces silenciado, o tal vez los mismos profes de los talleres no sé si se animan a decirlo.

Me parece que hasta en la misma línea de la Disponibilidad Corporal hay algunos que van por un lado y otros que van hacia otro y que en ese mismo sentido se ve cómo algunos toman en cuenta el sujeto, la experiencia que tienen y se recrean los saberes que ellos tienen y otros que realmente no lo tienen en cuenta y que se ve una práctica que es bastante orientada a un sujeto pasivo o reproductivo, acrítico.

Segundo conflicto, *asociado al primero o componente del mismo. La débil o ausente explicitación del contenido y del sentido de algunas experiencias. Particular jerarquía adquiere el área de la*

Disponibilidad corporal, experiencia clave, articuladora en la propuesta institucional a partir del Plan 2000. En la no explicitación institucional (hacia los estudiantes, al menos)

Agrega César: Me parece que lo que más hay que revisar y por eso valoro lo del ISEF, investigar la propia práctica docente en el ISEF; hay que mirar la clase, observarla, recaudar datos, analizar, interpretar y tratar de ir mejorando, más que nada en ese doble discurso que hoy veo. Yo lo que quiero decir que haya dos opiniones me parece interesante sobre lo que es la Educación Física o cómo enseñar, lo que no me parece a mí, mi opinión personal, yo quiero tratar de dar clase con un alumno que sea crítico, que me cuestione, que me indague y hay muchos profes que a la hora de dar clase eso no se ve.

Ambos problemas se asocian. Las diferencias entre los profesores, aquí adquiere dimensión de conflicto que puede ser positivo, pero se requiere de un trabajo político y didáctico claro desde el ideario institucional, para llevar adelante la posición más comprometido, que puede lograr un estudiante crítico. Señala el camino (“valoro lo del ISEF, investigar la propia práctica”), pero debe ser mejorado.

Alejandro: Y eso sí me parece lamentable, porque de última más allá del contenido curricular, yo le estoy enseñando que si vos tenés buen registro, cagate en el otro que está al lado tuyo y nosotros vamos a enseñar, entonces ¿qué determinación vamos a tomar? Y yo no estoy tan de acuerdo con por un lado sea la teoría y por el otro la práctica. La crítica más grande que yo hago de los talleres, y eso que yo soy integrante de un taller, es que nosotros tenemos que poner en evidencia la teoría que ustedes rescatan por ejemplo de las materias sociológicas. Si nosotros trabajamos todo el tiempo con esos contenidos, todo el tiempo, pero desde la práctica, desde el diseño, desde el juego, o desde la actividad, entonces por qué no lo pueden ver ahí, esto es lo que me rompe la cabeza, porque esa teoría que ustedes rescatan de lo psicológico, de lo sociológico, no la pueden ver ahí en los talleres, esto me rompe la cabeza, porque está y tiene que estar en práctica, no es solamente un discurso que es bonito, pero bueno esto es lo que me rompe la cabeza.

Conflicto- problema 3: dificultades para operar las relaciones entre teoría y práctica. Se requiere explicitación de la teoría y de las diferencias. En este caso, las dificultades en la dinámica de la teoría y la práctica viene asociada al conflicto entre profesores.

Paola continúa con el tema: sería interesante que los profesores pusieran en evidencia cuál es su modo de entender la enseñanza, el aprendizaje, porque así nosotros podríamos decir “coincido con esta forma de enseñar o de entender el aprendizaje, con esta concepción de sujeto” y más allá que nos den herramientas en el Instituto en los diferentes años para poder dilucidar nosotros cuándo un profesor es crítico y cuándo no, que es algo también de lo que ustedes nos enseñan, que no lo hagamos de forma oculta, que pongamos en evidencia cuáles son las intenciones de cada profesor. Podrían proponer que todos los profesores lo hagan, por una cuestión de metodología también, porque esto de que hay materias que se tienen que enseñar de determinada manera, es algo que se podría poner en tela de discusión y no nosotros ser tan inocentes de tragarnos ese versito. Nosotros deberíamos

poder discutirlo, pero a veces las características de las personas no te dan el espacio, que es algo que también hablábamos.

Siguiendo la consigna de qué rescato de mi paso por el ISEF si bien hace muy poco que terminé, en relación con la experiencia que tuvimos en cuarto con la investigación es como que me abrió una nueva ventana en algo que me di cuenta que me gusta. Me di cuenta que me gusta participar en investigaciones activamente. Soy mucho más para trabajar y me cuesta mucho sentarme a leer y estudiar sola. Me gusta charlar y debatir, que me parece la forma más rica de aprender y de enriquecerse cada uno. Rescato la investigación desde primero por los cuatro años porque nos ayuda en algo que el Instituto tiene bien fija la mirada que es ser autocríticos como docente, criticar nuestra práctica para mejorar, cambiar, buscar nuevas estrategias para enseñar mejor, ayudar a resolver diferentes problemas; me parece que es muy positivo

A partir de ratificar las ideas dichas por los compañeros, Paola rescata la investigación como actividad en la formación, con múltiples perspectivas. Como contenido, como modos de promover la actitud reflexiva. Como experiencia personal, como necesidad para romper con cierto molde de dificultad para la actividad intelectual.

Continúa Paola: También me ayudó mucho la formación en Comunitarias y me ayudó a los trabajos fuera del Instituto en las colonias. Trabajar con un público tan variado y heterogéneos como es comunitarias me ayudó a tener herramientas para enfrentarme con públicos tan diferentes, como tener chicos con características totalmente diferentes, discapacitados, hemipléjicos dentro del mismo grupo de comunitarias y tratábamos de rescatar al máximo cada experiencia o herramienta que nos dieron en el Instituto. Yo siento que tengo un montón de herramientas y los trabajos que he hecho por fuera del Instituto me lo han demostrado y la gente que ha trabajado conmigo de alguna manera me lo ha hecho saber. Y eso me parece re importante.

Valoración del aporte de la tarea ligada a la extensión, un aporte a la posibilidad de trabajar con las diferencias (en los sujetos). En general, se rescata el valor de experimentar reflexivamente en las acciones con otros, que en la descripción del dispositivo adquiere una dimensión fundante de la experiencia de formación docente. Ese otro implica el otro sujeto, persona, junto al saber, el contenido y su riqueza.

También trabajando con gente adulta, la parte biológica me ayudó mucho para poder aplicar con adultos en el agua, tenemos muchas herramientas para aplicarlas con diferentes públicos, si somos capaces de poder rescatarlas. Relacionando con lo que decían, en el Instituto fue impresionante cómo nos ayudaron a ver las montones de dimensiones que atraviesan una clase, que lo dejamos de lado pretendiendo que podemos enseñar una sola cosa o que estamos interviniendo sobre una sola cosa cuando siendo profes en una institución estamos enseñando un montón de valores y estamos enseñando una postura ideológica que hay que poner en evidencia en cualquier situación, que los profesores deben hacerlo también acá.

Se valora la consideración de la complejidad y el valor del acto de enseñanza y la imposible neutralidad de la posición del profesor. Y cómo todos los conocimientos aportan a esa mirada compleja puesta en el otro.

Cierra Paola: Hay que romper el tabú ese que nos ha afectado a todos de que no se puede contradecir al profesor. Creo que poniendo al descubierto cada docente dónde está parado para dar su clase y permitiendo que lo critiquen o den sus otros puntos de opinión va a servir para que sean las clases un poco más ricas y que los chicos sean capaces de abrirse para poner su punto de vista. Es lo que el Instituto quiere llegar a formar, que no es un profesor que sea con un modelo sino personas que sean capaces de verse a sí mismas y de valorarse y criticarse, por qué no, considera que hay algo que sea beneficioso para las personas que están enseñando.

Menciona un componente del ideario institucional.

Fernando: Porque si uno dice que es crítico y en toda la hora de clase no escucho, no voy hacia el alumno y siento, creo que al día de hoy no estamos debatiendo con los alumnos, quizás porque no damos los espacios o porque los alumnos no están preparados, o tienen miedo, pero me parece que lo del vínculo es interesante para tener una prácticas más o menos críticas.

Se pone en tensión la idea misma de “ser crítico” y cómo poner eso en la práctica real, destacando el vínculo con el alumno como un elemento central.

Alejandro: Sobre qué valoro de la formación. Creo que esto lo valoré desde que pregunté cómo hacía para ingresar al Instituto porque lo que más me pegó fue la cuestión humana, porque la mayoría de las instituciones de nivel superior, universitarias, estaban totalmente deshumanizadas o me tocó vivirlas así en mi época. Lo que valoré fue, no sólo el discurso sino que encontré muchas respuestas a las preguntas que yo ya traía como adulto que ingresé.

Un problema general de las instituciones de formación, la des-humanización o burocratización, que se expresa en los discursos pero más aún en la acción cotidiana. La “afiliación” que manifiesta Alejandro en el ISEF, se basa en haber encontrado un lugar diferente en ese plano. Vuelta sobre esa cuarta zona de la experiencia.

Continúa Alejandro: Respuestas acerca de la valoración de los sujetos, del docente como profesional, la responsabilidad que tiene que tener uno como docente para con el otro que forma y lo quiero relacionar con las prácticas fuera del Instituto, porque muchas veces se dice, “nosotros no salimos formados para”. A mí me tocó trabajar en el deporte de competición, fútbol, que yo no tenía formación y sin embargo con la herramienta, como ustedes dicen la herramienta más importante que nosotros nos llevamos de acá es poder pensar, saber dónde buscar, dónde mirar, saber a quién preguntar, y me pude desarrollar bien y hasta exitosamente en un ámbito en el que yo no había sido bien formado. Me pasó lo mismo en la gimnasia artística que yo la odiaba porque me pareció muy disciplinadora de los cuerpos, sin embargo a través de la idea de infancia que acá había, la idea de prácticas corporales que acá se transmitió a pesar que era el plan viejo, pudimos enseñar gimnasia artística, tener logros

deportivos en la gimnasia artística sin la metodología tradicional de la gimnasia artística. Sino teniendo en cuenta al sujeto de las prácticas y no respondiendo a las exigencias del deporte en sí, sino mirando primero al sujeto que estaba en esas prácticas que es lo que yo más valoro de la formación de acá, que son estas herramientas, el saber pensar, el saber buscar y no esas recetitas que se pueden buscar en cualquier libro o lugar y lo más importante es ese pensamiento que nos abrieron acá y que me perseguirá por el resto de mis días, por suerte o por desgracia.

Tal vez un cuarto problema se plantea en torno a la formación en las capacidades para trabajar. Sobre todo en la idea de herramienta cognitiva. Esto es, el enseñar a pensar, a buscar los recursos y a valorar el conocimiento. Eso lo aprendió y la mejor prueba es haber podido gestionar luego su propio conocimiento para trabajar en áreas de la cultura de movimiento en la que él no tenía experiencia personal.

Eduardo: ¿Qué valoro de la formación? Puedo decir que se nos dan puntos de vista totalmente diferentes de cuando entramos, en mi caso particular porque en varias materias se le abren puntos de vista que uno no tiene en cuenta como ver la realidad desde lo social, desde lo político, desde la salud, desde lo psicológico y salimos con herramientas no solamente para trabajar en el sistema educativo, sino para trabajar en salud, en el deporte. Porque si una persona no trabaja en el sistema, ¿qué hace?, ¿no trabaja? Con estas herramientas está bueno la formación.

La Educación Física diferente, aparece en el quiebre con la experiencia anterior. La innovación como un asunto que se vive en esa posibilidad de dejarse atrapar por lo que rompe con lo conocido, lo repetido.

Paola: es re importante la parte de proyecto de extensión. La experiencia que tuve fue hermosa y me sirve para que hoy en día si no entro en el sistema educativo formal, tenga herramientas para pensar en qué otros lugares me puedo desenvolver, puedo observar la realidad y ver dónde podemos ayudar con nuestros conocimientos. En las otras carreras los forman con un estereotipo para un lugar, estar acomodaditos y a nosotros nos amplían un poco más esa visión para poder elegir con un poquito más de libertad, para elegir en esta realidad tan carnívora.

La extensión, como ampliación de la experiencia con el otro.

César: Lo más rescatable es esto, pensar, poder debatir, discutir ideas, lo que se hace en muchos espacios y es lo que más rescato y al mismo tiempo el lugar que muchos docentes nos dan como sujetos activos y de cómo debemos empezar a relacionarnos con el conocimiento. ¿Somos sujetos pasivos que esperamos todo del docente o somos nosotros capaces de poder salir, investigar, generar la duda? Si no sé algo que el Instituto no me dio puedo llegar a ver a un libro, consultar y generar los conocimientos como sujeto activo. Eso lo rescato mucho y en estos momentos lo estoy utilizando.

¿Qué somos? ¿Qué queremos ser? ¿Qué podemos ser a partir de la formación? El ISEF le ha dado a César algunas posibilidades para pensar y resolver en estas cuestiones, necesarias para poder ser profesor.

Comentario general

En todo el texto producido en la entrevista colectiva subyace el reconocimiento del conflicto en el campo de la EF, que se instala en la institución formadora, tiene sus actores internos y sus partidarios internos y externos. El ISEF, de algún modo ha tomado partido, al menos desde su conducción y un grupo importante de profesores. Ese conflicto es social, político, didáctico, epistemológico y requiere de actores que lo desplieguen, que se comprometan. En este grupo, puede contarse con partidarios que sostendrán la disputa.

Entrevista con Martín H.

Se trata de un profesor, egresado en el ISEF en los 2000, interesado en participar de los grupos de investigación. Afirma:

La formación en el Instituto te muestra *dos caminos*, uno que es pura y exclusivamente crítico y ayuda a la búsqueda del verdadero conocimiento, de la verdad y todo lo que significa recorrer ese camino, que es de investigación, comentar, recoger datos discriminar otros y sobre todo lo que tiene que ver con la comunicación con el resto. Y si no está el otro camino, por el cual uno puede llegar a rendir exitosamente los exámenes, apartarse y hacer la suya.

Creo que las características de mi personalidad, de mi formación y hasta de mis falencias como estudiante me llevaron por el camino de la crítica, el camino de la investigación, el camino de no creer, con lo cual esto significó perder muchas cosas y también ganar muchas cosas. Pero uno es eso, lo que está dispuesto a perder, ¿no es cierto?

La práctica comunitaria me brindó muchas herramientas y una de las más importantes era, es mejor dicho, ¿cuál es el alcance de la Educación Física en nuestra sociedad, en el medio? Al principio uno llega con la idea de que vas a ir a trabajar en un club, en la escuela, que vas a trabajar en la enseñanza de deportes, lo que sea. En realidad la idea no es esa, vamos mucho más allá de eso.

Otra experiencia que me pareció muy importante es la orientación en salud. También me tocó cursarla. Esa la elegí. No fui a deportes, un poco condicionado por lo que venía trayendo. Esto de practicar en el área de salud mental, practicar en los barrios. Ahí es donde puedo situarme críticamente y decir: yo desde la orientación de salud, me decían que la OMS dice que una persona saludable es quien puede desempeñarse bien desde lo fisiológico, lo psicológico y lo social. Y yo decía: ¡pero cómo puede ser! Yo voy a dar clases al servicio de salud mental. Entonces todo esto me lleva a preguntarme, ¿cuál es el rol que desempeño en esta institución? Es decir, no vengo a apaciguar a los locos, busquemos otra forma de que se produzca el aprendizaje o de enseñar. Entonces estuvimos trabajando con formas alternativas de movimiento, de expresión, sobre todo de comunicación. El cuerpo como otra posibilidad de comunicación. Más allá de las falencias, en la comunicación por la discriminación, porque vamos a reinsertarlos socialmente, porque ese era el discurso, otras formas.

El tránsito por el dispositivo formativo permite dos circuitos, uno que implica el éxito formal, la aprobación de los requisitos y otro que compromete a la persona (¿adopción del “ideario

institucional"?). La crítica, la posición reflexiva implica asumir esta posibilidad. Se mencionan tres cuestiones en torno a esto: la investigación en función de un lugar del conocimiento, la actividad en lo comunitario y la perspectiva relacionada con la salud desde la mirada social. En las tres cuestiones, el ISEF "te posibilita", luego está el modo en que cada uno adopta posición.

Testimonio de Fiorela preocupada

Ex alumna, luego de tres años de recibida; escribe su preocupación.

Punto de partida: Me pongo a pensar en los años dentro del Instituto, en las *experiencias* vividas dentro y fuera de él, en estos 3 años de profesora; que en conjunto enriquecieron mi *formación* como docente. Si nos ponemos a pensar en lo que sucede durante esos años de formación, es inevitable hacer referencia a las *representaciones* de los estudiantes, en qué momento de la carrera cambian o varían las representaciones. Ahora me pregunto:

¿Varían esas representaciones? ¿Le damos forma a un nuevo discurso para defender nuestra práctica?
¿Qué sucede después?

Desde mi experiencia puedo hablar, de lo que me sucedió en esos años de formación dentro del ISEF; pero creo necesario poder hablar desde mi Hoy. A lo largo de estos 3 años me he cruzado con varios profes, algunos recibidos ya desde hace varios años, otros casualmente compañeros durante la carrera; a estos últimos quiero referirme ya que de ellos me asombré. Para ello hay primero que analizar un poco lo sucedido durante la etapa de formación en el ISEF.

Si hablamos de las representaciones que tienen los estudiantes de educación física al llegar al ISEF, sin dudarlos podemos vincularlas al deporte, a *la influencia del deporte en torno a sus experiencias*.

¿Qué sucede durante la formación en el ISEF? Algo nos indica que hay una variación en torno a esas representaciones, será el nuevo abanico de prácticas corporales con las que nos encontramos, que se le puede mostrar al niño para enriquecer su formación motriz y así vivir la mayor cantidad de experiencias posibles en torno a la educación física escolar. Ahora bien, si como docente en formación me presentan esa variedad de prácticas corporales posibles, empiezo a cuestionarme y a recordar lo sucedido en mi experiencia en torno a la educación física escolar.

En primer año del ISEF, ya empezás a ver (en algunos casos) que la educación física es más que deporte. Digo en algunos, porque es como que te encontrás con varias cosas nuevas, (un ritmo de estudio diferente, la cursada con carga horaria, hasta en relación a la alimentación son cosas que en primer año van cambiando y a las cuales a muchos los empieza a cambiar y a las que algunos se acostumbran y otros no...)

En segundo año podemos ver que con la presentación de Infancia como una de las materias más importantes de la carrera, se generan varios descuidos por parte de los estudiantes. Prefiero llamarlo descuido porque creo yo que son muy pocos los que comprenden la importancia de esta materia en cuanto a nuestra formación como docentes; esto se puede ver manifiesto en la cantidad de alumnos re cursantes o que pierden la materia.

Hay varios factores que influyen en esto; uno de los que hoy puedo ver, ya como docente, es la gran dificultad de comprensión de textos que tienen los alumnos, esto deriva en la falta de actitud, de *proyecto de profe* a la hora estar frente a los grupos. Si bien dentro de Infancia podemos encontrarnos con “Mi Club” que es la experiencia más rica y más cercana que tienen los alumnos antes de encontrarse con las prácticas, creo que no se está aprovechando como debería. No se le entiende el sentido y este se encuentra fuertemente atravesado como un aspecto de cumplir con uno de los requisitos de Infancia para aprobar. Poniéndose en el lugar de estudiante, es difícil poder separar la aprobación del disfrute de una experiencia, tan rica en contenidos como es *Mi club*. Creo que un profe tiene que estar preparado fuertemente en dos aspectos: tener variedad en fundamentos teóricos y tener variedad de herramientas para poder defenderse en la práctica.

Ahora bien, en tercer año como estudiantes algo cambia en nosotros. ¿Qué los cambia? ¿Qué nos predispone ya de otra forma a la hora de enfrentarnos a nuestros alumnos de otra forma a la hora de ir a cursar? Hablamos de ¿Representaciones? O hablamos de ¿Discurso?

Si nos ponemos a analizar, los *finales de residencia y trabajo final*; seguramente encontraremos distintos discursos, ya que por empezar todos somos distintos y todos pensamos distinto. Pero debería haber ese “algo” que una los distintos discursos.

Me gustaría ver qué pasa con ese discurso a la hora de la práctica como docente, una vez ya recibidos. Ahí verdaderamente se ponen en juego las representaciones de cada uno. Si vamos a lo que me tocó vivir personalmente hace unos días que me llamó mucho la atención, la cantidad de profes recibidos del Instituto, renunciando a horas de educación física para agarrar celadurías. ¿Qué pasa con esos discursos? Para poder ver qué pasa con estos profes, se debería primero poder revisar qué sucedió en sus recorridos a lo largo de la escuela o en su formación. ¿Qué pasó con ellos? ¿Cuál fue su experiencia en la educación física escolar?

Personalmente puedo hacer referencia a mi primera experiencia dentro de la educación física escolar. Esta se dio en la localidad de Agustoni, un pueblito situado a 50 km de General Pico. La escuela primaria, constaba de 35 alumnos en total. Esto me sorprendía, ya que nunca tenía clases con un solo curso; siempre era de a dos cursos o más; y una vez por semana se daba el “plurigrado” en el que se agrupaban alumnos de todos los años e iban rotando por los distintos espacios especiales: Música, Práctica, Huerta, Educación Física. Al mismo tiempo todos los viernes alumnos de 4to, 5to y 6to grado concurrían a las clases de murga en la que se fusionaba Educación Física y Música.

Al principio me sorprendió la forma de trabajo en la escuela, porque si bien no se me exigía nada yo intentaba guiarme por los registros de clases del profe y no entendía nada, tenía una forma de trabajo muy distinta a la mía; entonces cuando me comunicaron que continuaría todo el año, decidí por armarme mi propia planificación teniendo en cuenta la del profe y poder organizarme yo misma de otra forma. Me recordó mucho al registro de clase usado en 4to año o el cuaderno del practicante en

3ro ya que en la escuela se estaba implementando el registro de clase de una forma similar, pero distinta.

Al ser una escuela con pocos alumnos y todos predispuestos a la hora de realizar alguna actividad, esto me permitió poder llevar adelante varias unidades que ellos desconocían; la directora me acompañó mucho ya que cada vez que yo iba con alguna idea o el reclamo de poder comprar material ella se agarraba la cabeza pero me conseguía lo que le pedía. Gracias a esto y al apoyo de las maestras de grados pudimos lograr grandes cosas: para festejar el día de la primavera nos tomamos una semana junto con los profes de especiales y acomodamos “el patio de juego”, pintamos la “palestra” que armamos junto con el portero, armamos la tirolesa y se cambiaron de lugar varias ruedas que estaban rotas y se acomodaron los arcos de futbol.

La verdad hoy en día observo al resto de compañeros que se encuentran como auxiliares en las escuelas y agradezco haber tenido la suerte de poder vivir esa experiencia en la educación física. Tuve la suerte de que en cada ocurrencia tuviera el apoyo de profes y la directora y al mismo tiempo también de las cocineras.

Por un lado pienso que deberíamos tener como profes más apoyo y acompañamiento y por otro lado, me da bronca ver en los patios de las escuelas profes que no tiran la pelota, pero *reproducen ideas* y es siempre lo mismo. En ese caso deberíamos replantearnos qué es lo que estamos haciendo. Lo que me lleva otra vez a los mismos interrogantes: ¿Discurso? ¿Cambio de representaciones?

Si fuera profundamente un cambio de representaciones no creo entonces en la cantidad de horas de Educación Física que está quedando para designar por acomodarse como auxiliares en una escuela y de esa forma estar tan lejos de poder transmitir lo aprendido y poder dejar algo en los alumnos, que son experiencias ricas.

Por esto se me genera la duda si es un cambio de representaciones o un cambio en el discurso de los estudiantes. Si fuera un cambio de representaciones se debería sostener en el tiempo ¿o no? Y debería estar cambiando algo en los profes, comenzando por los estudiantes de educación física. En cambio el discurso puede variar.

Se tensiona el dispositivo completo de la formación a partir de una mirada escéptica sobre los resultados subjetivos. Plantea el problema o conflicto sobre los cambios reales que se producen durante la formación. En particular, el problema: ¿cambian (o se adoptan) discursos como un recurso de aprobación de la carrera o son auténticos? Las representaciones parecen no variar, se puede ver en las conductas cuando egresan y se insertan en las instituciones. No tiran la pelota (abandono), pero repiten. También, en cuanto pueden, muchos dejan los roles de profe para ocupar puestos administrativos.

Comentarios

Experiencia, formación, representaciones, discurso; son los conceptos de partida, lo que está allí y es sometido a proceso, a revisión. Fiorela identifica la representación previa de una EF deportiva y se

pregunta por los cambios que se producen en ella. No resulta claro si esta representación deportiva o de identificación absoluta (Cap. 2, Cap. 4), se modifica.

Un asunto va en torno al conocimiento del universo amplio de las prácticas corporales: los estudiantes del ISEF lo viven, ya no pueden negarlo por desconocimiento. Pero no resulta suficiente.

Luego presenta aspectos centrales de la experiencia formativa por año de cursada. En primero, la novedad de la cultura amplia de movimientos y la ruptura con la identidad deportiva, con lo conocido. En segundo año, la asignatura central de la carrera, Infancia. En realidad, Didáctica de la EF con las infancias (se describe su lugar y características en el Cap. 5). Los estudiantes subestiman la importancia del dispositivo y desaprovechan aprendizajes de la experiencia asociada de Mi Club (como extensión de la asignatura, Cap. 5), que podría marcar una diferencia concreta, práctica, determinante, con la experiencia anterior al ingreso.

Algo parece cambiar en tercero y cuarto. Luego, el acceso al trabajo escolar vuelve a poner en cuestión los cambios visualizados o declarados. La renuncia a los cargos de enseñanza y la repetición o rutinización que pudo registrar en algunos colegas, marcan esta limitación en los resultados.

Podría haber falla o limitación de la experiencia formativa? (no parece ser un asunto de escasez de conocimientos) o una gran influencia del efecto socializador de las escuelas. Retorna la preocupación por el abandono de la enseñanza y los modos en que la acción de la institución formadora puede incidir en su prevención.

7. Entrevistas grupales

7.1. Primera entrevista grupal abril/19

Se reúnen Adrián, Luis, Mailén, Martina. Estudiantes que han completado su formación, están rindiendo sus últimos exámenes y preparando el texto final. Se les pide que cuenten su proceso de formación de profesores. Lo que traían, lo que se les propuso y cómo lo transitaron.

Lo primero que aparece es la diferencia entre lo conocido, o el imaginario anterior con lo encontrado en el ISEF.

Adrián ratifica lo que se visualiza en todos los informes de los ingresantes. Una elección basada en el gusto por el deporte, la sorpresa por las materias de aula, la pobreza de la EF escolar.

“Para muchos de mis compañeros, la EF fue sólo jugar al fútbol. A mí me pasó en primer año, en el taller expresivo, me preguntaba: ¿Esto es EF? Primero la cantidad de materias y horas de aula en primer año. No pensé que me iba a encontrar con eso. Después los distintos talleres. Cuando nosotros preguntamos o nos preguntan por qué ingresamos es porque nos gusta hacer deporte.”

Por su parte, Mailén, “Coincidiendo con Adrián, lo que traía antes, no pensaba que el profesor de EF planificaba sus clases. El profesor siempre se basaba en el deporte y no en otras prácticas. Entonces

entré con esa duda, si planifica o no las clases. En el primer año sabía que era un poco más pedagógico, porque lo conocía al Instituto por ser de acá de Pico.”

“Yo creo que en mi camada muchos abandonaban o querían abandonar porque pensaban que era todo deportivista y el primer año era no sé si tan pedagógico, pero no tenía tanta mirada al deporte, solamente por los talleres y allí era donde chocaban mucho con el taller deportivo. Cuando veíamos fútbol creían que iban a jugar ellos, pero no, tenían que jugar con las chicas. Ahí es cuando se encontraban con que no querían porque era más pedagógico esto y no tan deportivista.” Algunas resistencias se plantearon, abandono o deseo de abandono.

Como un asunto central, Mailén plantea la planificación. *La sorpresa de esta EF es la planificación. Y esa sorpresa se transforma en conflicto frente a la presencia de la didáctica. No sólo se planifica en las propuestas corporales, también se usan artefactos más allá del puro juego deportivo (particularmente en el caso del fútbol).*

Luis, ratifica la sorpresa por la planificación. Incorpora un concepto: los modelos de cuerpo que se juegan en el ISEF (concepto construido en las áreas de sociales).

“Quiero agregar lo que es mi experiencia en la escuela. Los modelos de cuerpo, me incorporaron en el modelo deportivo y de disciplina. Acá, en la facultad, ya en segundo o tercer año, me dieron otras perspectivas acerca de los modelos de cuerpo, en las materias de antropología y sociología y cuarto en teoría y epistemología con los significados del cuerpo. Eso repercutió mucho en mí como futuro profesor ya llevo otra mirada con un cuerpo a construir o que juega, ya no tanto el deporte. También la planificación es importante. Nunca pensaba que un profesor iba a planificar. Tiraba la pelota y ya está. Nunca iba a planificar.”

Adrián amplía el problema de la falta de planificación. “Me ha pasado llegar a una clase de EF y que el profesor pregunte, ¿qué quieren hacer hoy? Eso da que pensar, ¿existe una planificación? Si te está preguntando qué querés hacer, obviamente terminamos jugando al fútbol.”

La planificación como la iniciativa del profesor, la previsión. Lo contrario es la improvisación y la imposición del gusto de los alumnos.

“Si en la escuela nos preguntaban eso, quedábamos contentos. Ahora nos hacemos la autocrítica nosotros, qué hubiéramos cambiado.” (Luis)

En la experiencia de Martina no se incluía una preocupación del profesor por las dificultades, por los sujetos, por el otro. “Ya sabía, como dijo Mailén que era un estilo más bien pedagógico, no me imaginaba que íbamos a ver al sujeto que entra a la escuela. En mis clases, el profesor llegaba, daba un deporte y jugábamos y no se ponía a pensar en los que tenía enfrente, en su dificultad y cómo afrontarlas entre todos. Simplemente que él daba su contenido y el contenido duraba la hora que duraba la clase.”

Igualdad ante el género, otro conflicto.

“Lo que me chocó también acá en el ISEF es que todos éramos iguales en relación al género. Y mis experiencias en EF, sobre todo en secundaria era separados los varones y las mujeres. Yo iba a clase solamente con mujeres. Entonces al principio, acá los talleres, como el expresivo, participar con compañeros da un poco de vergüenza. Sólo porque nunca había tenido esa experiencia, no porque no quería. Eso fue moldeando y después cuando fui a dar mis prácticas, siempre buscaba que fuera entre varones y mujeres.”

Un poco de vergüenza, “porque nunca había tenido, no porque no quería”, esto marca la resistencia y también la posibilidad. En las prácticas se puede ver que se tomó como algo importante.

Jamás pensar en unidades de enseñanza. “Y esto de las planificaciones, puedo decir que los profes iban y tiraban un contenido. No pasaba que los profes dieran 4 clases de vóley y cambiaran. Por ahí estábamos cuatro meses con vóley y a vos ni te ocurría que en EF había unidades que se dividían por contenidos o unidades de enseñanza.”

Hasta aquí, aparece lo que puede llamarse “la falta de didáctica”. Todos manifiestan esta falta. Señalan la experiencia deportiva como ocupando el lugar de la enseñanza (jugamos al fútbol). Lo otro es la cuestión de género. Dos novedades entre lo que traían y lo que vivieron acá. ¿Cómo vivieron esto, resistieron? ¿Les costó y les llevó un tiempo procesarlo?

Con Luis, un rico intercambio:

El cambio más grande que tuve fue lo teórico para mí. En lo práctico no me dificultó mucho. El taller expresivo no me costó. Yo veía a mis compañeros que tenían vergüenza, pero a mí no me afectó tanto. Peor en las clases de pedagogía o de historia, me aburría. Ir a leer me dificultaba, no lo práctico.

¿Te costó la relación con el estudio. ¿Por qué?

Nunca pensé que, no me esperaba encontrarme con pedagogía, con historia.

¿Vos elegiste esta carrera porque pensabas que no ibas a tener que estudiar?

Sí. Así es. No me imaginaba. Sí me imaginaba estudiar pero no estudiar pedagogía, historia...

¿Qué te imaginabas estudiar?

Estudiar no, rendir pruebas físicas. Todo físico.

Adrián, por su parte, afirma: “Bueno, no tanto, algo sí. Una parte mínima me imaginé encontrarme, pero como todos vine pensando en hacer deportes, en rendir un taller deportivo.”

Es notable cómo con 25 años de presencia del ISEF, de sostenimiento de un estilo y un perfil de trabajo, se mantiene el imaginario del ingresante y la consecuente sorpresa durante la formación. Sólo Mailén, que es de Pico, tenía un registro de lo pedagógico y aun así, lo dudaba.

Martina hipotetiza: “Yo creo que no lo tomamos directamente tanto como para la escuela. Inconscientemente nosotros lo llevábamos a un club o al deporte capaz que por eso él dice que no se imaginaba estar estudiando historia o pedagogía.”

Frente a la pregunta: "Uds vinieron a buscar el título de profe, una carrera. ¿Qué les hizo imaginarse una carrera donde no se estudie? ¿Qué cosa en su experiencia les hizo pensar o imaginar que iban a venir a un lugar donde no se estudia?", Martina, responde "Tal vez como van pasando año en año y es jugar siempre al vóley, vos no ves que hay contenidos que se van desarrollando y termine el secundario sabiendo vóley." *¿El que no sabía, nunca supo? "Nunca supo".*

Junto a la falta de planificación, la ausencia de enseñanza. Crisis de la didáctica

Lo ratifica Adrián. "Para mí significó mucho la experiencia escolar. A mí no me enseñaron nada. Si bien me mostraban un deporte y lo jugaba con mis compañeros... Recuerdo un solo profesor, un año del polimodal que paraba y preguntaba qué pasó acá, qué situación se dio. Era la famosa intervención. O analizar un poquito, o darnos pie a nosotros para analizar el juego o el deporte que estábamos haciendo. Y con él veíamos en el año, un montonazo, cosa que en la primaria, dos años jugué al vóley. Y el que no sabía sacar, nunca aprendió a sacar. Entonces vine acá pensando, bueno, nos van a mostrar un poquito de estos deportes. No esperaba... Igual agradezco haber aprendido tantas cosas acerca de otros temas o materias. Hubo un cambio. Nosotros llegamos pensando que iba a ser así y nos encontramos con otra cosa. Nosotros nos capacitamos para enseñar otras cosas. Y en mi experiencia escolar yo siento que no me enseñaron. Que solamente jugué y aprendí jugando con mis compañeros, pero nunca sentí que un profesor me dijera, "vamos a hacer esto así". Nunca sentí que me hicieran una evaluación de algo. No sé unir un afiche con flechas. Algo básico. No sé, nunca me pasó. Era, llegábamos un día, vóley, otro día básquet, al otro día si era primaria, no sé carrera y al otro día volvía a cambiar. Nunca tuve un hilo de continuidad de contenidos. Por eso siempre termino hablando de mi experiencia porque fue chocante llegar acá y encontrarme con un cambio... nunca me imaginé que la EF iba a ser así. A mí me habían mostrado una parte pequeña.

Nunca me enseñaron. Nunca una intervención. Nunca una unidad lógica de trabajo, ni una evaluación. El cambio es grande, un esfuerzo para el estudiante, una mutación, no sólo en su imaginario, en la representación; un cambio en la subjetividad, en el modo de pararse frente a la decisión laboral, frente al futuro mismo.

Mailén refiere una anécdota reveladora: "Yo cuando llegué me compré un cuaderno y ¡pensé que me iba a alcanzar para todo el año! Más allá que sabía que había historia y pedagogía, yo digo, con un cuadernito me va a alcanzar."

Significaciones previas en relación con el estudio, el conocimiento, en la formación.

Continúa Mailén, para hacer gráfico parte del proceso de construcción de ser estudiante en la perspectiva de profesor: "Lo que me llamó mucho la atención fue la cantidad de trabajos en grupo que teníamos que hacer. Teníamos muchos trabajos en grupo y teníamos que cambiar los compañeros, no podíamos hacer con los mismos. Eso me llamó la atención para bien, porque te vas conociendo con otros compañeros y vas armando tu grupo de estudio. La otra vez me preguntaba con los chicos que ingresan a primero ahora, que para ellos el ISEF es joda, es Ciriaco. Y los ves como que vienen a jugar,

a hacer deporte, a la joda y después me juntaba con chicos de segundo, de tercero y decíamos: estos no saben lo que les espera. O sea uno entra con una mirada, pero es obvio que te cambia. A mí el primer año el estudio no me costó, porque me había hecho un grupo de estudio y en el segundo sí.

El proceso no es lineal, está sometido a múltiples condicionantes.

Continúa Mailén: “Yo entré con la ansiedad de saber si el profesor planificaba o no, entonces en primero estuve todo el año: ¿este planifica, este no planifica? En segundo lo vi en Infancia, pero yo ¿qué tenía? Tenía una experiencia de cuando hice mi primaria en la 216 cuando María nos dio clases y nos hacía registrar las clases en un cuaderno. Me preguntaba ¿Por qué esta señora nos hace registrar las clases? Incluso acá teníamos que registrar las clases del taller expresivo y eso también me traía lo que pasé en la escuela y lo pasaba ahora también... Esa experiencia escolar me ayudó.”

Adrián también ilustra el proceso: “También hay un grado de madurez. Supongo que ocurre en otras facultades. Venís del último año de secundaria, venís de Bariló Bariló; hasta el segundo año no caés que estás estudiando en una formación docente. Como que estás ahí, venís, en el primer año me fue muy bien, pero está eso afuera, no te dedicás el 100%. Rendís los parciales y listo. Era como seguir yendo a la escuela, todavía decíamos “prueba”, no exámenes. Yo me di cuenta que estábamos estudiando una formación docente cuando entramos a aquel aula y dijeron: tenemos Infancia y yo dije: una materia grossa. De hecho la recursé. Y dije, estoy en una formación, ya no es la escuela. Más allá de lo que propone el ISEF también va con un grado de madurez de las personas.

“Darse cuenta que estás en una formación superior”. Proceso con sus costos, su tiempo, sus sorpresas. Mucho de ello es personal. “Ya no es la escuela”.

Luego, en relación con la problemática del género, Adrián manifiesta: “Me acuerdo en primero “van a hacer grupo” nos decían de ir cambiando, no ponernos con el mismo. Era más difícil en los talleres, darles la participación a las mujeres. Que no vayan al arco, cosas así, teníamos que jugar todos. Eso fue difícil para mí. En EF siempre tuve varones y mujeres, por separado. Entonces llegar acá y estamos todos juntos, fue chocante.”

En la perspectiva femenina, Martina: “A mí me costaba expresivo porque soy tímida, pero a los varones les costaba más y no ocurría en deportivo. Cuando teníamos taller de fútbol las mujeres nos sentíamos apartadas si no podíamos armar una jugada o pasar una pelota, porque sentíamos que el varón, que no les gusta perder, las mujeres teníamos esa presión porque no sabíamos. Creo que ahí la vergüenza pasaba más por las mujeres que los varones. Igual me tocó un grupo que bastante compañeros fueron. Al principio les costó pero al final entendieron que no era ir a ganar, teníamos que incluirnos todos y entre todos jugar al fútbol.

Por dónde pasaron las dificultades. Ella, expresivo pero por características personales, a los varones, como asunto general. En cambio a las chicas les costaba deportivo por la presión de los varones, que querían ganar. Les costó pero pudieron. Hay resistencias, hay procesos, hay que aprender.

¿Por qué perdieron Infancia?

Luis, Adrián, por falta de estudio. Luis: “Yo perdí Infancia porque conseguí trabajo. El resto de las materias me fue bien. *¿Dedicándole más tiempo ya lo resolviste?* Sí, era cuestión de organizarme. Hay materias que necesitan más tiempo. Infancia requería mucho tiempo.”

Mailén plantea algo diferente: “A mí siempre me costó el estudio, sobre todo la parte de relacionar. Yo siempre trato de estudiar antes porque sé que me cuesta. Ese año perdí porque me juntaba con un grupo que no era tan estudioso. Yo me sentaba atrás, con una compañera que no prestaba atención y me prendía en la de ella. Cuando lo dije en casa, me hizo reflexionar. En mi casa, hasta 5 años me pagaban, más no. Perdía mi vida. Eso me ayudó seguir en tercero y cuarto. *¿Cómo resolvías los problemas de estudio?* Juntándome con un grupo que me ayudaba”

Martina, a su vez, es distinta. “Yo no había desaprobado pero tuve que recuperar dos unidades. A mí las materias de estudio no me costaban, sí planificar y eso. Yo sólo tenía que estudiar y no trabajaba. Soy muy ordenada y estructurada. Con dos amigas siempre nos organizamos. Me costaba en Infancia 0 tener que leer algunos textos. Me pasó ahora en Teoría, César nos da textos. Si los lees antes en las clases los entendés mejor. *¿En cuarto recién terminaste de aprender a estudiar?* Sí. Me trababa en las dimensiones y aspectos de la planificación.

Adrián, por su lado afirma: “En el diseño no tuve problemas, era en el estudio.”

Dos dificultades a la hora de la formación: el estudio y la tarea de diseño de la planificación. Coinciden con las sorpresas fundamentales del ingresante. Es decir, el perfil del ingresante y sus imaginarios, prefiguran los obstáculos de la carrera. Ambos tienen que ver con la EF que se muestra, que se pone en acción en las escuelas: sin didáctica, sin fundamentos, argumentos, continuidad, sin jerarquía. La cuestión de género se resuelve en la propia acción y no genera dificultades. Parece que con sólo ponerse a actuar, ya se puede mejorar. Los otros dos factores, son más resistentes, están anclados en características personales de quienes eligen la carrera por lo observado en su ejercicio, en la experiencia y configuran tipologías de jóvenes. “Ese tema de género se va a ir resolviendo solo, año a año por lo que se va viviendo.” (Adrián)

Preguntados: *Otra cuestión cuesta mucho, es la competencia... Si la lógica que traen es deportiva, ¿los cuatro hicieron deporte? Sí. Todos tienen experiencia deportiva por fuera de la escuela. ¿Cómo han resuelto este problema de “el otro” como alguien que hay que vencer? ¿Se resuelve en la carrera?*

“Yo en el Instituto aprendí a perder. Afirma Adrián. Por ejemplo, estábamos haciendo un taller de vóley y allí si perdíamos, no pasaba nada. Teníamos como objetivo aprender. En primer año no me pasaba. Por más que estemos jugando mixto y eso lo podía resolver, quería seguir ganando. Si estábamos jugando al fútbol, con juego reducido, por tiempo y había tres equipos, cada vez que me tocaba jugar, quería ganar. Creo que es algo que muchos lo traemos del club. Bueno, vamos a jugar y vamos a ganar. Y a veces perdés. Creo que hice el cambio, no sé cuándo fue pero en un momento me di cuenta que los talleres estaban para aprender. Que si me centraba en ganar, y perdía, no es que me iba enojado a mi casa pero me molestaba y le di otro punto de interés u otro objetivo, que no era venir y jugarlo y

ganarlo sino aprenderlo. Parar, charlarlo, ver qué pasaba, acciones que se podían dar. Lo empezás a ver de otra manera, con otras miradas al taller. Me pasó en tercero y cuarto. Y era más distendido, con muchos ya había hecho amistades, los grupos iban variando. Creo que los pude tomar de otra manera, los talleres.

¿Para qué está la actividad deportiva? En el imaginario previo, está para ganar. Aquí Adrián pudo ver que está (o debería estar), para aprender.

Agrega luego Adrián: “El hecho también pasa cuando empezás a enseñar, en las prácticas, decís uy, me tocó enseñar esto, ya hice este taller y me faltan datos. Me pasó querer enseñar un taller y no acordarme de las reglas por ejemplo y yo ya lo hice, quizá estaba ocupado en otras cosas y no tanto en el reglamento. Y después tenía que ir a buscar esa parte que me estaba faltando por otro lado. Cuando empezamos a dar clases en las prácticas, empieza a valer todo lo que hicimos antes. Me pasó en algunos talleres que alguna parte me faltaba. Una regla o una situación.

Estar ocupado en la competitividad, en tratar de ganar te hace distraer sobre el aprender lo necesario para enseñar.

Martina, plantea esto desde nuevas perspectivas. “Creo que en primer año uno sigue con lo que hace en la escuela o en el club y cuando se encuentra con los talleres y eso de compartir con otros, que son distintos a uno, eso te lleva a que en segundo, tercero, tengas la confianza de decir: bueno, en vez de ganar, “no me sale” o “me ayudás” o “fíjate cómo estoy tirando”. Como en el taller de atletismo, cuando lanzábamos jabalina y no era a ver quién llega más lejos, o quién hace mejor la parábola, sino quién la podía clavar en la tierra. Entonces, al ser grupos reducidos, la confianza con el otro también se va dando desde ese punto. Y por ejemplo en natación, hay mucho desafío con el agua, con cómo es uno con el agua, creo que allí también te vas dando con tus compañeros, porque si no podés resolver la técnica de crol, no se te va a dar esa necesidad de competir o de ganar, sino más bien decir, me mirás o lo estoy haciendo bien o cómo lo hago. Yo creo que formar parte de grupos desde primer año, te lleva a que no veas la competencia, el ganar como en el club.

Se valora centralmente el apoyo grupal, la confianza ganada, el compartir el sentido de lo que se comparte. Coincide con Adrián en el proceso, en que esto se aprende, en la influencia condicionante del club.

Dijste que es importante cómo el profesor traiga la propuesta. ¿Algún taller fue distinto?

Adrián: “Ningún profesor hacía hincapié en la competencia, pero algunos lo manejaban mejor”

Martina: “El método de observar al compañero ayuda, al tener al otro como colaborador, más que como competidor.”

Señalan al finalizar, algunas anécdotas que ponen en el centro la “sana competencia” (no saben definirlo), lo que revela algunas contradicciones entre los profesores. Parece que en cuanto a recursos,

aparecen algunos que no condicen con la línea fundamental. Pero tampoco aparecen diferencias conflictivas.

7.2. Segunda entrevista grupal abril/2019

Se presentan las palabras de un grupo de tres egresados jóvenes, Gabriel, Yanina y Kevin, que cursaron la carrera en la transición entre los planes. Cerrando el primer plan propio del 2000 y su ajuste en 2010/11. Luego se incorporaron en el camino de profesor en el ISEF y en el Núcleo de investigación, como jóvenes investigadores.

El primer pedido fue, junto a contar sus procesos de formación como profesores, vinculando lo que traían con lo que se les ofreció, dar cuenta de cómo transitaron esa oferta y en qué se transformaron.

Gabriel afirma que debió pasar por un proceso de construcción o aprendizaje del rol de estudiante como paso previo al de profesor; rol que debe ser transitado y abandonado. En su caso, el proceso fue demorado. “Primer año, segundo, hasta un poco de tercero, todavía estaba un poco, era un estudiante, me pensaba estudiante.” “Empecé a pensar en el profesor recibido pasando la mitad de la carrera.” Asimismo destaca la importancia de los compañeros, de la experiencia grupal. “Lo relevante en mi proceso de formación fue el grupo con el que lo transité, las personas que me acompañaron todos los años.”

Gabriel expresa sorpresa por lo que encontró en el ISEF. “Venía con una experiencia deportiva, en fútbol y me gustaba la clase de EF del colegio. Hubo otras cosas pero eso fue uno de los motivos por los que me acerqué a la carrera. Al llegar me empecé a encontrar con un montón de asuntos que se incluían adentro de la EF que yo no conocía.”

Una de las sorpresas de Gabriel fue por la escritura sobre la propia experiencia, por las dificultades a la hora de escribir, subestimadas en un principio. “Sabemos que línea de vida, identidad son trabajos complejos, que al principio parecía que iba a ser fácil escribir lo que yo mismo viví, después te das cuenta que no. Eso fue uno de los primeros choques con mucha página, con escritura y esas cosas.”

Yanina llega con una experiencia deportiva “regular”. “Pero había algo en algún momento, cuando estaba en el secundario, que me hizo decidirme por EF. Y cuando empecé a indagar dónde estudiarlo o cómo era, me acuerdo que un alumno de ese momento del Instituto me dice: si, es interesante, *es muy pedagógico*, pero, bueno, no me dijo más que eso. Esa fue la referencia, *me dijo pero no me dijo*, me causaba más incertidumbre que certeza.”

Tuvo un aviso o advertencia, “es muy pedagógico”. Algunas materias, no se entendía por qué estaban allí. “Historia me resultó al principio un poco pesada porque me costó entender la lógica: ¿por qué en el Instituto estamos viendo esto? En lugar de: ¿dónde nos juntamos a jugar? a algo o algo así...”

Luego la lectura le fue dando forma consciente a su decisión. “Después ya en segundo año, ya habiendo conocido varios autores y autoras que hablan de educación y EF ya empecé a ser mucho más consciente de la decisión que había tomado en cuanto a mi formación.”

Al igual que Gabriel, a Yanina le resultó fundamental el grupo de pertenencia. “El grupo también fue super rico, nos interpelábamos todo el tiempo, cuando había que escribir, o cuando había que compartir una lectura, surgían cosas super interesantes que me hacían repensar no sólo en mis análisis de tal autor o tal texto sino al mismo tiempo, analizar lo que estaba diciendo mi compañero sobre esa misma producción. Del grupo para mí también fue lo que facilitó, en cierto modo, hizo rico la trayectoria en mi formación.”

Kevin pudo dar cuenta de su proceso lentamente y particularmente sobre el final de la formación. “Para mí no fue un proceso para nada sencillo. En primer lugar, me pude dar cuenta de ese proceso cuando escribí el trabajo final o cuando fui resolviendo varias cuestiones o entendiendo que la EF ya no era más venir solamente a hacer un deporte o venir a pasarla bien, venir a moverse, sino que se me presentan mayores dificultades cuando veo que tengo que resolver otras cosas: la EF como una manera de resolver.”

Creo que el primer aprendizaje logrado o detectado durante el período de mi formación estuvo vinculado a eso y haciendo un análisis de la etapa anterior de lo que traía del ámbito escolar y no solamente, sino que uno ha transitado en otros ámbitos como el club, o ámbitos no formales y que lo que uno traía ahí, como en mi caso era principalmente el deporte, y cómo, de alguna manera tuve que ir rompiendo con las cuestiones vinculadas al deporte dentro de lo que he vivenciado en los talleres. El modo de deconstruir la idea que traía del deporte, tuvo un principal énfasis en la interacción con los otros, en las actividades que compartimos entre los distintos géneros, por ejemplo. Yo tuve una EF separada por género en el nivel secundario y acá cuando ingresé, una de las cuestiones que me ofrecieron es, “es mixto” entonces, de entrada ya hubo como una resistencia, un fuerte impacto en relación a tener que interactuar con otro género lo cual no era un hábito; no había tenido ningún tipo de experiencia de contacto con el otro género, entonces en gran parte de la formación ha tenido incidencia el vínculo que haya podido establecer en este caso con personas de género femenino. Gran parte de los aprendizajes han tenido que ver en cómo deconstruir una experiencia fuertemente arraigada en el deporte.

La interacción con otros que se le estaba proponiendo fue una situación que provocó la deconstrucción de lo deportivo. En particular lo mixto. Primero fue resistencia.

Las dos ideas más importantes que fue reconociendo en la formación tenían que ver con el deporte y el rol de profesor. Lo dice así: fue un desafío totalmente aparte, identificando un poco, las dos grandes categorías teóricas, que me tocó vivenciar en mi formación; lo relacionado al deporte y la otra cómo ir formándome como futuro profesor. Jamás me imaginé que la EF me iba a presentar ese objeto. Es decir, cómo ir construyendo el rol docente para ir a dar clase de EF en las escuelas y después cómo se tiene que enseñar eso. Jamás había pensado en eso sino venía pensando en venir sólo a hacer.

Y esas “categorías” fueron auténticos desafíos: “Tener que resolver luego esas dos cuestiones, esos dos desafíos que se me presentaron... y aparece el taller expresivo, donde el mayor desafío de la

carrera también lo tuve ahí. ¿De qué me sirve esto a mí? Uno se va dando cuenta de cuestiones que va resolviendo no solamente solo sino con otros. Varias de las cuestiones no hubieran sido posibles si no hubiera hecho un proceso de lectura y escritura.

En su proceso afirma que “fui construyendo mi perfil docente de a poco y fui rompiendo con representaciones y con cuestiones personales que se ponen en juego.”

Kevin también destaca la importancia del grupo: “Destaco que tuve un grupo muy predispuesto a la ayuda mutua. Veníamos de lugares diferentes, la independencia que se va generando cuando uno ingresa al profesorado, de qué manera se piensa acerca de los otros; no solamente resolver las cuestiones vinculadas a la vida institucional sino también las vinculadas a la independencia de uno mismo y a sabiendas que uno viene de lugares lejanos y se tiene que acomodar a una experiencia totalmente nueva. Pienso que el grupo fue importante no solo en lo académico sino también vinculadas a lo exterior.”

Lo nuevo fue también tener que sentirse participando en un proceso de construcción del rol docente. Fue sorpresa, inesperado. La gran ayuda fue la lectura y la escritura.

“Lo único de lo que de alguna manera me arrepiento un poco es de no haber interactuado o no haberme expresado un poco más en clase. Yo sentía que tenía para decir pero a la vez sentía que lo que iba a decir no era importante y eso tal vez estaba ligado al alumno que fui en el ámbito secundario, me llevaba todas las materias, no estudiaba, un alumno al que no le importaba el ámbito escolar, y acá aprendí a estudiar. No me interesó nunca la escuela. Y acá desde el primer año, encontré los libros, encontré la escritura. La primera ruptura fue la Línea de vida, donde hice el cambio de página. Encontré la primera iniciativa más importante para formarme: fue ese proceso de volver a escribir quién era y reconocirme y a partir de ahí como continué. Fue muy lindo y descubrí la voz mía, y tenía voz ahí en ese proceso de escritura, pero después por la misma timidez no me animaba a expresarlo en clase. Y hoy ahora cuando me escucho, veo otra persona y otro sujeto totalmente distinto y es donde uno se va dando cuenta de muchas cuestiones y contento de la formación que obtuve, de lo que me brindó el Instituto. Lo que me brindó fue todo. Fue una manera de volver a encontrar un sentido a mi propia vida. Porque si no estudiaba, hubiese tal vez seguido con el mundo del deporte y no sé dónde hubiese estado hoy y hoy me encuentro en el ISEF trabajando y es totalmente satisfactorio para mí, en algún punto y también, decir, cuando me escucho, lo que uno ha podido lograr en base a eso, y no solamente uno solo o el grupo, también la familia y otras cuestiones ha sido muy gratificante. Esto lo pensé un poco desde el Trabajo Final, lo que me fue pasando.”

Descubrir la propia voz en el proceso de escritura. Ello lleva a encontrar un sujeto allí donde no se sospechaba que había uno. Encontrar sentido a la propia vida. No es sólo definición de rol, es definición de existir, de tener algo propio.

Segunda ronda de preguntas

Me imagino el primer año como el de mayor impacto. Registran una EF distinta, con ese título lo dicen los estudiantes al terminar el primer año. Aparece la didáctica, la idea de aprendizaje como sorprendente. ¿En qué lugares vieron esto, qué dificultades les trajo? La segunda idea es la de competencia. Quizás es el problema clave del primer año, lo que hay que aprender y desaprender. “Tuve que aprender a no competir” y la EF que sea un lugar donde no haga falta ser tan sesgado por la competencia, a fines de primer año pueden decirlo, tematizarlo, no sé si lo pueden resolver. Pasan cosas los cuatro años con esto, ¿cómo lo ven ustedes? Lo tercero es el tema del género. Lo generalizo más y lo pongo en EL OTRO. El que no puede tomar al otro y darle lugar, interactuar: cualquiera. ¿Cómo ven esto en ustedes y en sus compañeros?

Gabriel iba tomando consciencia de lo que se encontraba en la carrera en el momento mismo de narrarlo a otros, los de afuera. “Yo me encontré más obstáculos o más intensos, afuera, cuando empiezo a contar lo que estoy haciendo acá: a mis amigos, a mi familia. Me entraba una desesperación cuando yo intentaba explicarles que lo que ellos conocían de EF es nada, pero nada en comparación con lo que todo lo que hay. Es nada. Es muy chiquito lo que ellos conocen de EF. Ya se me generaba una controversia allí, afuera.”

En la incompreensión de los otros extranjeros, fue reconociendo lo original y sorprendente de su recorrido. Es una forma de empezar a entender el dispositivo aunque no se lo proponga, aunque no se reflexione, sólo se intenta explicitar, convencer de que “hay otra EF”, que es posible encontrarla y él la iba encontrando a medida que se iba metiendo en ella. Lo más notable en el descubrimiento es el mundo tan variado de prácticas que permite.

“Afuera yo me encontraba, en primero, en segundo, en tercero con las prácticas, y cuarto, hacía experiencias distintas, cuando las contaba era una desesperación tratar de hacerle entender al otro lo que era la EF.”

Una necesidad de actuar en defensa de la EF descubierta, basado en el optimismo y la convicción. “Tenemos que ser tremendamente optimistas, porque nos encontramos en el ámbito laboral, en el ámbito familiar, en nuestra propia biografía, es todo contra, entonces, armarse de optimismo para encarar eso, entonces para mí, esto de la EF distinta, si bien acá lo transitaba, lo que más recuerdo que me desestabilizaba era mi charla con los de afuera. Sobre todo con mi familia.”

“Mirá, estamos trabajando con adultos mayores, en un geriátrico, a mi hermano le decía, y nada, ahí es donde me encontraba que afuera era una cosa totalmente distinta. Y quiero remarcar, era muy chiquitito lo que conocíamos en relación a todo lo que abarca la EF.”

Yanina es más enfática: “A mí me pasó con eso de la EF distinta, algo muy emocional y hasta diría poético o romántico, ya que venía con una idea pero acá me enamoré de todo esto, de todo lo otro que desconocía: ¡qué maravilla! Es decir, bien emocional. Y comparto que cuando uno lo contaba, maravillada, no me importaba lo que le llegaba al otro. Yo te lo cuento y creo que la persona le llamaba

la atención no tanto lo que le contaba sino cómo lo estaba diciendo. O por lo menos hasta el día de hoy, me sigue pasando. ¿En qué me transformé?, como en una militante de una EF de calidad. Digo con Gabi, rompamos, rompamos eso como lo que se ve o se muestra es tan la nada o tan simple y no jugar un poco con lo más complejo o lo más profundo que tiene la EF. A mí me pasó eso, una cuestión bien emocional.”

Más allá de aspectos cognitivos, racionales, se presenta una dimensión emocional, que significa una transformación profunda, de todo el ser (parecido a lo dicho por Kevin, pero con el tono emocional antes que cognitivo). Asumirse como una militante por una EF de calidad, un compromiso personal con la profesión.

Parece que el ideario que se manifestó en un grupo más antiguo, aquí se “desvincula” parcialmente de “el Instituto” (o tal vez, algo más parecido a la dirección del ISEF o a su núcleo ideológico de profes), para volcarse a la militancia por una EF de calidad. Otra forma de sentirse parte de la disputa en el campo. Parece que hay otra EF que no es de calidad, que merece ser disputada, y Yanina se asume en esa tarea.

En Kevin, la EF distinta, pasaba por competencia y género. “Por un lado, lo que traía con el deporte, mi idea de la competencia era así: vinculado directamente a ganar, el otro como un rival, como un contrincante, ese otro, no desde el lugar del aprendizaje sino de la interacción para poder jugar. Yo en primer año, empecé a entender la competencia de otro modo, en el taller (deportivo) de fútbol. Ahí se produce una relación con el otro género, los otros géneros, totalmente distinta a la que había vivido. Por lo tanto fue muy fuerte en el sentido de que ahí pude detectar que la competencia no era competencia sino que a su vez, la misma EF que se presentaba ahí era una EF vinculada con la enseñanza y con el aprendizaje. En ese taller, pude deconstruir la idea de la competencia gracias a poder interactuar con el otro género. Me pensaba: ¿cómo le enseño a la mujer a jugar a fútbol? Era la primera pregunta que me hacía, pero no me preguntaba qué me puede enseñar a mí el otro género con respecto a la enseñanza de fútbol. Cuestión que después se fue modificando. De alguna manera esos otros me dieron el lugar a mí para poder aprender. Y yo creo que uno de los más importantes aprendizajes de primer año estuvo vinculado precisamente a modificar la idea de la competencia por la enseñanza. Dejar de lado el tratar de ganar por vamos a aprender, vamos a enseñarnos.”

Para deconstruir la competencia, tuvo que experimentar la interacción con los géneros. Pero en un proceso, pues primero se pensó dando a la mujer y luego se pudo preguntar por el recibir, por una interacción equivalente. La idea de rival o contrincante cambia, es alguien para compartir el juego. En EF “la competencia no es competencia”.

Revisa los procesos en los que se fue transformando a la par de apropiarse de esa EF distinta.

“La pregunta que me hago es por qué no me resistí a ese cambio. Es una pregunta que hasta hoy es muy difícil de responder y si me preguntan ¿por qué no te resististe? Respondo no sé.

Se produjo ahí la situación, mixto en fútbol, para aprender, hay que interactuar, y ahí fuimos. Cómo no me resistí a eso, vinculado a mi historia personal, a la idea de la competencia, a aprobar todos, bueno, lo tenía que hacer y no me resistí. A eso está asociado entender la idea de una EF distinta, más allá de que se presenta en un escrito, donde uno puede pensar un poco más detenidamente, con otro lenguaje, con un poco más de pausa, creo que también la experiencia, al ir transitándola de este modo, creo que la misma experiencia se hace explícita a través de la misma escritura, y a través de algunas conversaciones que vamos teniendo y es ahí donde surgen algunos saberes. Yo creo que fue uno de los aprendizajes más importantes es que cambié la idea de la competencia por la idea de formarme y aprender. Me gusta más formarme que competir. No competir para venir a ganarle a otro sino me gusta la idea de generar un espacio de intercambio y aprender. La tarea de construcción del rol, está asociado a eso, a cómo vamos aprendiendo mutuamente. Es la tarea principal. Haciendo memoria, no se conversaba mucho sobre cómo iba aprendiendo pero sí cómo lo iba transitando. Si tal vez Hubiéramos analizado un poco más esa experiencia, hubiera habido aprendizajes más ricos que contribuyan a la formación de todos.

Aún mencionando que tuvo que aprender a interactuar, no registra resistencias en su proceso. Tomó con cierta naturalidad la propuesta mixta, coeducativa. Definiciones centrales. En la formación, cambiar competir por formarse y aprender, a aprender mutuamente. Para formarse como profesor debió abandonar el sentido de su ingreso al ISEF, que era seguir compitiendo y adoptar otro, formarse (y aprender a estudiar y a reconocer su propia voz).

En relación con el tema de la competencia, Gabriel comparte la visión pero tiene cierto escepticismo. “Respecto de la competencia pareciera ser que nos es fácil encontrar en una competencia que vemos afuera, los fundamentos para una posible transformación o para posicionarnos críticamente. Pareciera que nos es fácil, es más, pareciera que tenemos todo a favor, porque si vamos a mirar una competencia tradicional moderna de hoy, sin entrar con un proyecto o proceso, vemos una competencia y brota la crítica y encontramos un montón de críticas para hacer, sin embargo, evidentemente ha impactado mucho las tradiciones para que sea difícil transformarlo. Si yo me pongo a charlar con alguien que organiza una competencia tradicional, con trofeo, etc, tengo arduos fundamentos para posicionarme críticamente frente a eso. Sin embargo, primero que no voy a lograr transformar el pensamiento en esa conversación y transformar esos modos de competencia, es, pareciera ser, imposible o tremendamente difícil. Encuentro una paradoja, tenemos todos los argumentos para ir por ahí, sin embargo es muy difícil que se empiecen a producir transformaciones, más allá de que se están produciendo, eso hay que celebrarlo.”

Pero algo puede hacerse: “En Liga deportiva²⁵, que me parece una experiencia riquísima, es un modo de competencia de los que estamos hablando. Los chicos no saben quién es el que ganó. Y en ningún momento los profes tienen que dar a los chicos fundamentos en clave de género. Nunca hicimos un trabajo de género, lo abrimos como una propuesta mixta y se da naturalmente. Vos ves nenes y nenas jugando. No se plantean ni en el juego ni en los momentos externos a estar jugando. El recreo, momento riquísimo de estar esperando, conversar con otros. Allí tampoco se genera. Ni siquiera lo hemos hablado en el equipo.

Porque están generando una experiencia, no hace falta. Naturalizada de esos modos, no requiere tematizarlo, no genera problemas.

Parece reafirmarse, tanto en la experiencia personal narrada por Kevin, como en el relato de Gabriel en la Liga Deportiva, que las propuestas mixtas no requieren de un trabajo especial. Cuando nace coeducativa, puede sostenerse sin mayores complicaciones. En cambio, se plantea problemática cuando se requiere de cambiar formatos heredados en los que se promueve centralmente la competencia y la imposibilidad de interacción. Quizás allí se encuentre esta “falta de resistencia” percibida por Kevin en sus primeros años en el ISEF.

En Yanina, puede apreciarse de otra forma este mismo asunto. “Me pensaba en las dos cosas, tanto la competencia como las cuestiones de género, me empezó a hacer ruido las dos cosas acá. Yo tenía naturalizado el juego con el sexo opuesto. No porque lo generara la escuela sino el vínculo que tenía. En los recreos me resultaba más divertido estar jugando con los varones que con las mujeres. Muchos primos varones, compartía muchos juegos con ellos, en la calle, inventando. Yo lo tenía naturalizado. Y sí me llama la atención la incomodidad que tenía el otro, tanto las mujeres como los varones. ¿Cuál es el problema?”

Se aprecia la mirada desde la posición contraria: viniendo de una naturalización del compartir, la división por género y la excesiva competencia son los factores perturbadores o, al menos, llamativos. ¿Vos notaste incomodidad en tus compañeros?

“Sí. Percibía eso jugar al fútbol con las mujeres... ¿cuál es el problema? O tener de registro una secuencia del taller en que hubo una jugada casi de gol por parte mía a un compañero, arquero, casi profesional ¿casi me hacés un gol vos, mujer, a mí? Varón, arquero, casi profesional. Me dio gracia.

¿Y el pibe estaba nervioso? ¿Le afectó de verdad?

Si, estaba incómodo, la situación lo había puesto incómodo. No pasa nada, estamos jugando...

Y lo mismo con la competencia, yo hice un par de actividades deportivas en mi adolescencia. Yo iba porque me gustaba la actividad en sí, no porque me gustaba la competencia. Era el encuentro, el

²⁵ Proyecto de extensión institucional que forma parte del Voluntariado de los estudiantes y en acuerdo con la Secretaría de Deportes de la Provincia, sostiene una propuesta alternativa de deporte escolar. Gabriel es el coordinador de la actividad.

compartir con el otro. Si ganábamos, ganábamos y si perdíamos, bueno... No tenía dimensión de la importancia que en algunos lados se le da a esto de la competencia y se ponen así.”

Yanina no tenía conflictos con la interacción intergeneracional, por sus experiencias familiares. Pero le llamó la atención que otros tuvieran tantos problemas.

Kevin propone una actitud analítica en relación con estos fenómenos, partiendo también desde su experiencia. “Con respecto al género y a la competencia, creo que sería conveniente diferenciar las diferentes categorías con respecto a la competencia. Los distintos modos de competir. El del jugador profesional, del amateur, el jugador de la escuela, el mundo escolar, la competencia del ámbito del club, y verse ahí cada uno en los obstáculos de los talleres que presentan la competencia y en uno mismo y me pregunto qué reacción tiene cada uno y qué perfil de reacción mostró cada uno frente a este hecho, el arquero y qué efecto te causó a vos el cómo se manifestó él. De acuerdo a la expresión corporal, el gesto, vinculados a la forma de competir. Sabemos que hoy en día en el alto rendimiento, la alta competencia se ve una gestualidad más amplia, más fastidio, vinculado más a la excelencia, hacer todo perfecto. El que es más amateur se permite más margen de error, más comprensión, un trato diferente con respecto a los otros. También qué tipo de competencia tendrá el género femenino. ¿Tendrá algún tipo de competencia? ¿El género masculino? Es decir, ¿qué entiende cada género por competencia? Y en relación a lo que se presenta en el taller, yo desde mi lugar de la competencia más vinculado al mundo profesional del deporte, recuerdo que no tenía actitudes de menospreciar a las otras, pero yo no notaba actitudes de competencia entre el género femenino. Como que encontraban un lugar de distenderse, bueno si me sale me sale, si no, no. Y venía el otro y ¿cómo no te va a salir? ¿Qué pasó?”

La competencia puede tener formas o manifestaciones diferentes de acuerdo al ámbito y, tal vez, por el género. ¿Puede verse algo de eso en el recorrido institucional?

A partir de esto, una crítica, una limitación en el recorrido por la experiencia de los talleres.

“En los talleres y pensando en eso, cuántas cosas habrán ocurrido allí, cuántas cosas nos perdimos. En el sentido, de qué interesante hubiera sido recuperarlas en ese momento y poder intervenir en esos momentos y visualizar qué tipos de aprendizajes se van construyendo y de qué manera se deconstruyen esos aprendizajes. Porque después ese competidor cambió. ¿Pero cómo cambió? Dentro de la misma práctica fuiste aprendiendo, pero ¿cómo fuiste aprendiendo, cómo se vincula todo esto para que se produzca el aprendizaje?”

Si las cosas no se abordan, con palabras, en los momentos en que ocurren, se desaprovechan o no forman parte de los aprendizajes. En los talleres, al menos después del primer año, no se aprovechó esa riqueza que plantea la actividad mixta, la variante a la forma competitiva hegemónica.

Y a esto le agrega Gabriel, refiriéndose a los años siguientes, “En el paso por los talleres, ni recuerdo algo que me haya sacudido. No recuerdo un taller en el que yo conscientemente esté sorprendiéndome de lo que hacía.” Agrega Kevin: “Tal vez no lo veamos, como pasó con las

resistencia. Uno de los talleres que más impacta después de primero es fútbol en segundo. Los grupos de trabajo, los prácticos, etc. A los pibes les pasa algo, tienen que tensionar su experiencia anterior. No hablamos, pero lo hacemos.” Pero se desaprovechan las situaciones: “Yani no sabía nadar y aprendió acá y yo nunca hablé con ella para saber lo que le ocurrió. Y eso impacta en la formación.”

¿No se recupera lo que pasa con el otro? Faltó hacerlo visible, ponerle palabras.

Dice Gabriel: “No tengo recuerdos en otros talleres deportivos en lo que estuviera yo sorprendiéndome. Seguramente que hubo algún momento en que un clic me hizo, tuve que tensionar, pero mis recuerdos, no sé por qué, pero en la práctica son jugando. Falta sorpresa, faltan palabras para uno mismo y para ver al otro.”

Parece, en la experiencia de estos jóvenes, al menos en los varones, que provienen de un recorrido previo caracterizado por el deporte y la competencia, que no registran novedades de impacto a lo largo del trayecto por los dispositivos de prácticas corporales, excepto, por lo dicho, en el inicio. ¿Ya está producido el cambio necesario y luego no aparecen motivos de crisis? ¿Hay un regreso, en los talleres posteriores a los formatos tradicionales? Al menos en lo formal, se sabe que esto último no ocurre.

Deteniéndose en algunos talleres en particular, Kevin propone “Tal vez, hipotetizar ¿qué nos puede llegar a presentar un taller en relación a las experiencias de los estudiantes? Natación, es muy difícil acceder a su práctica y es muy probable que se acerquen estudiantes que no saben nadar. Allí está la pregunta. Previo a pensar cómo va a ser el taller y la cuestión de cómo abordarlo y otros talleres son más familiares y relacionados con la experiencia.

Gabriel agrega: “El taller gimnástico, primer año y me atrevo a decir que gimnasia deportiva de tercero, tienen un mismo impacto, generan algo raro, para todos. Hoy si vamos a una clase de tercer año secundario y planteamos una unidad de suelo es muy probable que muy pocos se tiren al piso a rodar así, tipo tronco, sencillo. Se juegan cuestiones de otro modo al que veníamos poniendo en nuestra biografía. Se juegan otras cosas en esos talleres.

Allí Yanina amplía y da su perspectiva: “Es por la exposición. Lo asocio a mi experiencia en natación, quedar expuesto a la demostración de lo no hábil, lo que no sé. No sentirme yo con un algo de llegar el primer día de clase y decirle al profe “a mí me da no sé qué el agua”. No pasó nunca eso. Vamos al agua y vamos al agua y fui al agua y después, se tuvo que dar cuenta después que pasó el hecho real de que me estaba ahogando y que tenía un serio problema con el agua pero ¿cómo le decía al profe? No lo reconocía. En gimnástico también me pasó y quedás expuesto a que no te salga. En una práctica más colectiva somos más, nos camuflamos. Pero en fútbol, con un compañero varón, ¿cómo no vas a saber jugar al fútbol, si sos varón?

Gabriel completa: “Es muy bueno lo que pasa en gimnasia porque allí aparece el ridículo, ¿por qué? Porque que vos le pegues un puntinazo a la pelota, o le pegues mal, podría ser menos ridículo que hagas un rol, y termines en el piso. En realidad estamos hablando de una acción que le falta algún a cosa.”

La aparición del ridículo en algunos espacios, es parte positiva de los aprendizajes

Y amplía: “Depende el clima que genere el profesor. Es difícil generar un clima de confianza y que el alumno se sienta cómodo al hablar. Yo tengo recuerdos en mi formación en que no nos animábamos a hacer una pregunta. Creo que hay que trabajar en ese sentido.”

La confianza como algo difícil de lograr entre los estudiantes, es tarea del profesor, pero generalmente no se logra y prevalece la vergüenza o el silencio.

¿Podemos redondear lo que pasa en las áreas o, mejor, zonas de la experiencia, del estudio? Un joven que transita por la secundaria y viene acá y tiene que estudiar. Elige esta carrera pensando en poco estudio, un puro hacer, y deportivo. El lugar de lo que llaman “la teoría”. “Estás en contra del deporte”. No es venir al club. Eso tiene seguro un costo en la formación. ¿Tienen un registro de esto? La otra, gran zona es la de la práctica, gran cantidad de experiencias y pasan cosas. ¿Tienen registros?

Yanina recuerda y avanza: “A mí me impactó para bien encontrarme con tantas cosas para leer, tiene que ver con quedar maravillada. ¡Cuánto tiene para decir la EF! Y desde un montón de aspectos o áreas, desde la historia, la política, la educación. No lo viví como algo Uh, tengo que leer todo esto, al contrario, quería más.

“Y me pregunto, dice Gabriel, en relación a esto del deporte, no queremos eliminar el deporte, sin embargo me preguntaría si no está llegando de esa manera el mensaje a los chicos, lo mismo con la competencia, no pretendemos eliminarlo, sino transformarlos. No sé si está llegando un discurso más dogmático. ¿Desde dónde? ¿Qué materias? Las de aula.”

Gabriel se pregunta si no hay un mensaje antideportivo y anticompetencia, con cierto fundamentalismo. Seguramente no con intención, pero del modo en que se recibe, puede estar operando.

Yanina agrega: “Hay un mensaje que se está dando a medias o no termina de llegar o que el que lo capta.”

Frente a la pregunta: El problema de la jerarquía de la EF y la subjetividad. “Descubrí una carrera que es más importante de lo que creía”. ¿Qué pasa con los sujetos?

Responde Yanina: “Se me viene una imagen representando mi idea, elegí el camino de militar para la EF, tipo guerrillera y un monstruo gigante que es todo lo que hay afuera de “la EF es cualquier cosa” y vos “es esto y esto”. Pero el monstruo es grande y tenés que combatirlo y resistir, porque tenés dos opciones o resistis, persistis o desistis.”

Gabriel refiere: “Tengo un recuerdo de una emoción mía de cuando escribí mi ensayo y la monografía en Teoría y Epistemología. Lo leo y digo ¿esto lo escribí yo?”

Kevin relata: “Yo, lo que me pasó a mí con la EF distinta, creo que fue fuerte el tema del estudio. Entendí la EF distinta más allá de cómo se presentaba en los talleres. Resolver cómo ir conviviendo con algo totalmente nuevo para mí. Partiendo de quién era: yo no estudiaba, no escribía, nada, me llevaba todas las materias. Una EF distinta era entender eso. Más allá del hacer descubrí otra cosa nueva pero

vinculada al estudio en distintos niveles. Estudiar la EF en distintos niveles. La práctica de hacer, la práctica de resolver, una EF que se resuelve, que se aprende. Antes no la viví así. Era totalmente hacer. Pero por otro lado, acompañando y esto fue muy fuerte, ir conociéndome a mí mismo en relación a quién era y a los cambios que iba produciendo durante la formación, pero a través de distintos niveles de estudio. Yo podía asociar a la biología, por ejemplo, con un nivel de estudio concreto. Tenía que estudiar, esto era así, como en la escuela, resolución fácil. Pero cuando tenía Práctica I dudaba. Me tenía que pensar a mí mismo y ahí perdía. Esto es lo que a mí me gusta. Puedo pensar...

Es lo que antes no habías hecho

Lo que nunca había hecho. Sin embargo lo descubrí acá. Sobre todo cuando escribí la Línea de vida. Antes mi mamá me decía, si no estudiás que vas a hacer. Vos tenés la posibilidad de estudiar. ¿Qué querés estudiar? Andá. Acá me encuentro con los libros y ¿qué hago? Me quedaba por las dudas. La experiencia muy vinculada con mi vida familiar. La relación fue muy fuerte con el estudio. Me fijaba en mis viejos y quería otra cosa diferente a lo que me tocaría vivir. Fue el estudio lo que me dio la posibilidad de hacer visible todo eso. El día que me recibí, que pude escribir el trabajo final, que pude escribir, que me reconocía otro sujeto en el estudio, la misma persona con otros matices y otras características, que veo que puedo hablar, que tenía otro lenguaje... El día que me recibí no lo podía creer. Aún hoy me cuesta no aceptarlo pero decir ¿cómo hice? Creo que fui aprendiendo a estudiar, fui un estudiante, no fui más un alumno, creo que parte de esa EF distinta la vi ahí, en eso que me descubrí, más allá de lo que me trajo aquí que fue el deporte, la competencia.

Te trajo el deporte de competencia y te retuvo el estudio. Hubo allí un click tremendo.

Tremendo.

Esos procesos personales se expresaron también en Gabriel. “Es muy loco. Yo rompí muchos y muy intensos momentos familiares con el ISEF. A mí me decían: vos no servís para nada. Solamente servís para estudiar. Eso pasaba en mi familia. Vos estudiá porque te cagás de hambre, así era. Eran cosas que a mí me alimentaban cosas feas.”... “Acá me encontré conmigo mismo, rompí con un montón de mandatos que parecían que apuntaban al mismo lugar. Parecía que iba a terminar en el mismo lugar. Y lo rompí. Al principio me costaba volverme al pueblo, a encontrarme ahí. Hoy lo puedo hacer y me planto. Me planto.” “Me estaba encontrando con otra cosa, yo acá era otro sujeto. Antes de venirme para acá trataba de satisfacer la mirada del resto, trataba de dibujarme ahí, ¿por qué? Porque hacía cosas distintas a las que hacía el resto. Esto pasaba así, hasta que acá me pude consolidar yo mismo para poder volver, plantarme, argumentar mis cosas. Hay veces que es necesario y vale la pena. Otras veces no. Me sigue pasando que no le vas a cambiar el pensamiento a otros y te quedás en el molde no das los argumentos, que los tenés. Ahora cuando lográs, que también me pasó, que el otro abra una puerta y te escuche, es maravilloso.

“Yo no me volví a Toay por muchísimas de esas cuestiones. El ISEF marcó eso. Porque tal vez, no sé, me hubiese vuelto. Terminaba allá.”

8. Entrevistas individuales

8.1. Daiana mayo 2019

Entrevista con una profesora egresada del ISEF de General Pico, en 2016/17; ingreso 2013

Se trata de una joven que había realizado una experiencia previa en danza (competitiva)

Lo que traía antes, mi experiencia en danza ha sido muy fuerte. Tuve un paso fugaz por el atletismo y por la natación, que se prorrogó unos años, pero también los dejé pronto. Para mí lo más importante era la danza. Eso en el ámbito privado.

Experiencia personal definitoria, la danza.

En mi escolaridad, muy acotada en contenidos, separada por género. Siempre tuve con mis compañeras mujeres, inclusive en la primaria. Si bien las clases eran mixtas, el profe se encargaba de dividirnos. Siempre basada en el deporte. Yo muy buena nunca fui para los deportes, entonces siempre estuve muy excluida de las clases. O la última que elegían o la que peor la pasaba. La verdad que no tuve muy buenas experiencias hasta que el último año que tuve EF, que fue en el segundo año del polimodal, dentro de las clases regulares, empezaron los practicantes. Los famosos practicantes que van en batallón, aparecieron y yo recuerdo que la chica que nos daba clase, hizo toda una propuesta completamente diferente.

Define dos cuestiones: separación de géneros y pobreza en las clases; esto a lo largo de toda la escolaridad. Sólo una experiencia rompe con lo que traía: los practicantes del ISEF. Primer contacto con la innovación, con lo distinto.

El Colegio siempre se caracterizó por participar en los intercolegiales, entonces, nada, se hacía vóley o handball. El equipo formal era el que practicaba y nosotras ayudábamos a que ellas se entrenen. Nunca nos movimos de ese contenido y cuando apareció esta chica, desapareció el vóley y el handball, hicimos gimnástico, actividad física y salud, parte de danza, un montón de cosas que nunca habíamos visto. Al principio éramos muy reacias a la propuesta, y después nos terminamos enganchando todas en ese momento, y ahí dije “venía por otro lado la EF”. Ahí tomé la decisión. Tuve experiencias tan feas, la había pasado tan mal en la escuela que yo me dije por qué no estudiar EF y tratar de que otros no vivan lo que yo viví. Eso fue lo que me terminó de decidir de estudiar EF.

La clase de EF organizada en torno al evento competitivo. Sólo el contenido por el que se compite; sólo protagonizan las alumnas que compiten, el resto, son colaboradoras. Cuando aparece la ruptura (practicantes), esta consiste en que desaparece el formato hegemónico, desaparece el vóley y el handball y aparecen otros contenidos, otras propuestas. Ello generó actitud de rechazo al principio entre las alumnas que luego se engancharon. La decisión de elegir la EF vino por ese “otro lado”, por esa EF, la que se descubrió allí. ¿Para qué ser profesora de EF? Para “que otros no vivan lo que yo viví”. Antes venía considerando la posibilidad, “por el gimnasio, la danza, necesito ser profesora de EF como una forma de legitimar la carrera de danza.” Aunque lo pensaba más en continuar la carrera de danza

en el IUNA. “Eso lo venía pensando antes, pero cuando conocí a estos chicos, a estos practicantes, pensé si esto es EF, quiero estudiar EF. Eso fue mi elección y todo lo que tenía previo antes.”

Continúa: “Cuando ingresé acá, fue totalmente distinto. Los cuatro talleres... Cuando vimos gimnástico, dije: lo que las chicas nos daban, salió de acá. Deportivo, acuático, que yo estaba recontra familiarizada. En deportivo y expresivo, yo dije japa! Primero deportivo, yo nunca había practicado deporte, me costó muchísimo. Me costó mucho adaptarme primero a estar hombres y mujeres, me daba vergüenza, no sé. Era raro.”

Reconocer lo vivido con los practicantes en un lugar de origen; se encontró con cierta familiaridad, pero era raro estar interactuando con varones. Costó mucho la adaptación.

“No entendía mucho la lógica de los deportes. Entonces fue volver a aprender todo. Cuando hablo de la lógica, me refiero a eso de defensa/ataque. Para nosotros era pasar la pelota del otro lado de la red y que vuelva y así.”

Indicador de la pobreza de lo vivido, lo poco aprendido a pesar de tantos años de EF deportiva.

“Expresivo fue para mi sorpresa lo que más me costó. Yo siempre hago hincapié en eso. Pensé que lo iba a resolver super fácil y fue uno de los talleres que más me costó llevarlo a cabo, sacarlo. Tenía siempre la presión que como que soy la chica que baila, ella lo va a saber todo. Sigámosla a ella. Y no era así. Yo estaba junto con ellos, porque yo venía de pasar coreografías. No de enseñar, hacer juegos, conocerme.”

En un contenido o una actividad conocida, una manera distinta de plantearlo, desestructura los modos tradicionales. Antes que experta en enseñar lo era en “pasar coreografías”.

Vos venías acostumbrada a pasar coreografías, ¿ese era tu rol?

“Sí, claro, era pasar coreografías, hacer barra, centro. Mi formación era en danza clásica, después agregué el flamenco y danza jazz. Todo muy técnico. Es decir que toda la parte de expresión corporal estaba casi olvidada, había hecho, sólo como para tener alguna experiencia algunos cursos de danza teatro... Es difícil poner los sentimientos en juego, dejarse llevar. Eso me pasó después acá.”

“Yo cuando tomaba alguna de esas clases de expresión corporal, iba con gente que quería hacer eso. O que estaba acostumbrada o familiarizada a hacer eso. En este caso, estaba con chicos que venían casi todos del deporte, les parecía todo como pavadas, causaba risa. Ponerse con los ojos cerrados y ver qué sentimos en el cuerpo, era raro para ellos y era raro para mí, que ya lo había hecho en otra circunstancia, volver a hacerlo con gente que no estaba familiarizado a hacerlo. Que ni sabía cómo es eso de cerrar los ojos y ver dónde tenemos las partes del cuerpo. Porque ellos también, venían de su lado técnico o de su deporte o de lo que sea. Así que eso siempre lo remarcaba. Decía, no es lo mismo, son diferentes ámbitos, diferentes personas, es super distinto todo lo que vi en expresión corporal desde el lado del arte, desde el lado de la EF. Me pasó eso.

Después pensé que todo eso lo podía llevar a la escuela.”

“Eso fue el primer año. Los siguientes los fui transitando distinto a los talleres. Ya empezaba a conocer la lógica. Por ejemplo, en primer año ya había entendido cómo eran las lógicas de los deportes. Entonces, después era ajustar mi cuerpo a lo que el deporte mandaba o aprender un poquito más.”

El conocer de verdad una EF distinta, más allá de estar informado de su existencia, también obligaba a conocerse de otro modo. La sorpresa no había acabado, recién comenzaba. Pudo hacer un proceso, ir cambiando. Entrar a la EF desde el lado de la danza tampoco garantiza una mirada liberada de los rigores técnicos y la búsqueda de un rendimiento. La EF distinta, descubierta durante la formación, permite unir lo afectivo con el desempeño motriz, un lugar para el sujeto.

“Después lo que siempre digo cuando hablo del ISEF, remarco la calidad de los compañeros que tuve. Si bien tenía muchos que les costaba lo que era jugar en equipo, olvidarse que no era una competencia sino que estábamos aprendiendo. Eso costaba mucho. Sin embargo, tenía otros compañeros que eran los que me ayudaban. Siempre tuve esa suerte dentro de la carrera, que estuve muy acompañada en ese sentido. Así que con el paso de los años, lo pude ir llevando. Al tema de la danza, después cuando empieza el taller de danza y folklore, de ritmos latinos, ya pude bajarme... me sentía alumna, dejaba de sentir la responsabilidad... la que sabe de danzas, ya estaba más floja. El tema de natación pude ayudar. Lo que otros me ayudaban en el deporte lo pude devolver en la pileta. Con el paso del tiempo lo pude ir pasando.

La importancia del apoyo grupal. Cambio de funciones, relajarse al no tener que sentirse la especialista.

“Cuando me tocó trabajar en la escuela, era la asignatura Danza, no EF. Hice toda una propuesta como si fuera el taller expresivo, bajado al secundario. Lo fui llevando al folklore, la murga, tango... Todo desde la EF, ni siquiera usé lo que yo sabía como antecedente de danza. Bueno, yo de mis talleres, en mi formación, saqué esto. En los talleres hacíamos el registro diario. Fue volver a los talleres de primer año, a ver qué podía sacar. Buena primera experiencia en la escuela.”

Trabajó (y trabaja) en la escuela en Danza, no en EF; sin embargo y a pesar de su formación en Danza, enseña con lo aprendido en EF.

¿En qué aspectos sentís que hubo una transformación en vos misma?

“Antes que nada, la reflexión. Yo antes no reflexionaba sobre lo que hacía. Me daban indicaciones y lo llevaba a cabo. O a veces no me daban indicaciones, lo hacía yo pero era super estético, que quedara bien estético y yo lo pasaba. Primero eso: reflexionar sobre todas las cosas que hacía: ¿cómo lo hago, por qué lo hago, para qué me sirve?”

“Después a lo largo del tiempo... cuando empecé, yo era ayudante de las más chiquitas en danza. Allí me importaba “la dirección”, las técnicas. Me faltaba toda la parte pedagógica. Hoy en mi escuela de danza lo recontra uso. Ya no pongo más canciones y paso la coreografía. Que primero se conozcan, que sepan ¿por qué lo hacen? Siempre vuelvo a la reflexión.

Otra característica es saber las cosas que quiero que pasen y las que no quiero que pasen. En la escuela y en otros lugares. También en la parte de danza. Sé lo que quiero que vivan y lo que no transiten. Me gustaría cambiar lo que vivan. Que no les pase lo que yo viví.”

La preocupación por el sujeto, antes que por el resultado. Y el sujeto es esa persona que requiere de uno y le pasan cosas; que le pase algo bueno, que no vivan mi experiencia.

“Vuelvo a la reflexión completa. Fue muy movilizante mi paso por los talleres. En mis prácticas también pero siempre me remitía al taller. Cuando pensaba en mis prácticas. Por ejemplo, posibles hipótesis de lo que pasara con la consigna. Para pensar en las intervenciones. Ejemplo, dábamos algo de gimnástico. ¿Cómo lo viví yo acá? ¿Cómo me fue a mí con esta actividad? Tal vez empecé yo con toda una exploración, bueno, que exploren. Allí, ¿cómo pueden responder? Me remitía a: ¿yo cómo respondí? ¿Cómo lo hice? Cuando fui chica ¿qué me pasó también? También me volvía a cuando fui chica para ver si lo había hecho en algún momento. Ahí mis coordinadores me retaban porque mis planificaciones terminaban medio inconclusas. Eran siempre en base a las posibilidades. Había como una base pero siempre estaba abierta a modificaciones.

La presencia muy fuerte de la experiencia personal. El diferenciar, a la vez, el yo de la profesora con el yo del alumno, lo que él necesita, pero filtrado a través de lo experimentado.

“Nunca había hecho nada gimnástico y en las prácticas empecé por allí. Luego deportivo. Expresivo no di nunca en mis prácticas. Los coordinadores no entendieron jamás.

¿Por qué? ¿Probar lo no conocido? ¿Te resultaba demasiado familiar o porque tenías que hacer algo diferente a lo que vos habías hecho?

Quizás por eso. Era salirme... Yo todavía no estaba tan preparada para salirme de mi “zona de confort” en la danza. Iba a volver a lo que hacía cuando era chica.

¿Tenías miedo?

Si, era tipo miedo, ¿qué iba a hacer? Era raro. En la escuela lo tuve que hacer.

En un proceso auténtico de cambio se presenta la paradoja de no probar de enseñar el contenido conocido por no estar preparada para enseñarlo del modo en que ha comprendido que debe ser enseñado. Comienza por aquellos contenidos más desconocidos, los que le resultan difíciles. Miedo a repetir esquemas arraigados, más libertad para animarse a contenidos completamente novedosos, sin compromiso afectivo o biográfico.

Como practicante ¿hay algo que no pudiste resolver pero sí resolviste luego? Sí

¿Esta síntesis entre la danza y la EF? Sí

En la ocupación laboral lo pudo resolver.

Si tuvieras que puntualizar, ¿cuáles serían los puntos entre la EF que viviste acá en los talleres, con lo que habías vivido?

“En primer lugar que hombres y mujeres podíamos compartir un mismo espacio. Después, que no era sólo deporte o que no era solo el matador. Eso es lo que se me viene a la mente primero.

También la dinámica que le dan los profesores a las prácticas. Pero eso lo vi después.”

¿A qué te referís?

A que encontraba natural que el profesor anduviera dando vueltas alrededor nuestro y no esté sentado en el banco. Es dinámica de taller. Pero no; el profesor tiene que estar involucrado en las clases, si no, está ausente. Lo pude ver después que empecé a dar las prácticas. Hoy los chicos todavía se sorprenden que yo me paro y hago las cosas con ellos y no me quedo sentado en el escritorio. Y el abanico que ves. Si estás acostumbrado a un deporte en particular, ves mucho más. Lo de natación, está, pero el abanico deportivo los sorprende, sobre todo en deportivo y gimnástico.”

“Los chicos se sorprenden por la competencia. Lo de género está más dicho y más visto. Que no te golpeen, ningún chico me golpeó nunca.”

No hay riesgo en la actividad compartida entre varones y mujeres.

La competencia como parte de la relación con el otro. Para ellos la EF es un lugar donde se compite.

¿Qué te quedó de eso?

Acá es distinto. Para mí no estaba. Yo nunca participaba de los intercolegiales y no me afectaba, pero sí mis compañeros. ¿Los chicos que jugaban al fútbol como no iban a aprobar?

Les costaba asumir que era llegar todos al objetivo, con ganar no alcanzaba. Costaba mucho, algunos hasta el último año. Algunos con la trampa para poder ganar al otro equipo. La trampa, todo vale para poder ganar. A mí me decían, dale ojota, hacé algo. Después entendieron que tenían que hacer algo para ayudar. En la danza se vive con mucha exigencia pero sos uno, no sos un equipo. En tres minutos tenés que mostrar todo. A mí me gustaba mucho ir a competir. Como profe, me lo piden. No me gusta que haya podio.”

Sostiene que la modalidad competitiva de la danza “no lo volvería a vivir jamás”.

Con respecto al estudio, manifiesta: “Práctica I: le dije a mi mamá: “no entiendo nada”, sobre todo el texto de Berger y Luckmann fue una prueba de fuego. Esa materia te abre todo un panorama, aunque no lo sabés en ese momento. Infancia más o menos. Lo que me costó entender la lógica y el sentido es la investigación. No tenía ni idea. Me costó entender la lógica, no entendía nada. Me apasionó entenderlo, esto. Cuando venían ustedes y me decían, me apasionaba entender, relacionar. Todo lo iba metiendo. No me fue tan duro entender.”

Con respecto a la decisión de la carrera: “Nadie se esperaba que yo estudiara EF. Quizás todos esperaban que yo me iba a ir a bailar, pero no que iba a estudiar EF. Sólo mis papás. Recuerdo en una charla cuando dije que voy a estudiar en el ISEF, me dijeron: “pero no, ahí tenés que estudiar un montón”.

¿Quiénes te decían eso? Mis propios compañeros de curso de secundario que se iban a estudiar la misma carrera a otro lugar. Uno que está en el Romero Brest, otro que lo hizo en Río Cuarto.

¿Tuviste contacto con esos chicos después?

Con el del Romero lo perdí y con el otro sí. Ahora es entrenador. Es re diferente las formaciones. Hace poco estuvo Mario Di Santo y ese compañero fue y me dijo que tenés que ir. Yo no le encuentro el sentido. Dijo “ustedes, los de la escuela...” Los del ISEF son los de la escuela, ellos los del deporte. Se sorprendía cuando yo les contaba, por ejemplo, que las prácticas arrancaban en segundo año, con Comunitarias; ellos tienen el último año.

El perfil institucional es conocido. Se marca la diferencia entre las propuestas tradicionales y lo innovador, dado por la lógica pedagógica, por el sentido escolar. La EF se supone que ha surgido y se ha mantenido por esa función, formar docentes para la escuela, sin embargo, hoy lo raro es mantener ese perfil, o interpretarlo de esos modos.

Los que se fueron a otro lado, ¿se iban por eso?

Ellos sabían que acá está orientado a todo lo que es educación, ellos querían deporte. Algunos ya tenían una idea. Buscaban ese perfil. Yo la verdad que vine a sorprenderme, la verdad no sabía cómo era.

Su perfil de ingresante, marcado por una experiencia competitiva en una disciplina estética, como la danza. Con una formación en esa disciplina muy técnica y con eventos competitivos regulares, caracterizados por una muestra breve que define puntaje y colocación en podios. También alguna experiencia en deportes individuales, como natación y atletismo. Experiencia escolar pobre, con exclusiones por el escaso perfil deportivo. Limitaciones para comprender los deportes colectivos. Tensiones en la formación por su participación en lo expresivo y por la necesidad de aprender situaciones colectivas. Sorprendida por los modos de ser profesor que pudo ver en la formación. Mucha conciencia de desafío personal para ser distinta. La práctica en los talleres como lo definitorio en la mirada construida.

8.2. Entrevista con Antonella, mayo 19

Egresada de un año, está en el ISEF haciendo una tarea de tutoría con estudiantes de 1° año. Ha realizado su formación la primera mitad en el ISEF de Bahía Blanca.

“Recuerdos de mi infancia jugando con los vecinos, en la calle. El reto de mis padres: sos muy inquieta, no te cansás nunca. Pero no hubo un límite. Todo el tiempo el juego, desde chiquita. Mi mamá me hacía mención, pero me alentaba. Siempre iniciaba algo nuevo. Admiración por mi papá, me despertaron un gusto más varonil. Él es mecánico. Lo visitábamos en el taller. Jugaba con las herramientas. Jugaba a arreglar los coches. Tengo un hermano varón, estábamos muy apegados. “Vos tenías que haber sido un hombre”. Me atraieron las tareas naturalizadas para los hombres. Me encantaba andar con las manos llenas de grasa. Yo quería aprender. Mi papá me enseñaba a arreglar los coches. Encontré un lugar, balanceando los autos, 12, 13 años. Conflicto por que la vean trabajar en el taller. Me respetan pero tengo que hacerme respetar. Hubo una situación particular. El padre le dice que se quedara y se muestre haciendo la tarea.”

Se presentan algunas de las características personales que influirán en su desempeño y en el perfil de estudiante. Mucho espíritu de juego, inquieta, gustosa por las tareas de hombres, con varios conflictos resueltos en la adolescencia al asumir con libertad un lugar deseado y buscado. Éxito y apoyo del padre.

“También cuando me empiezo a meter en el deporte. No fue porque me gustara el vóley. En las escuelas de la periferia, ponían escuelitas de deportes. Cerca de mi casa daban vóley. En el barrio, el juego en la calle era lo obligado. Un día un hombre nos invita a jugar en la escuela 95.

Algunos días jugar a la mamá y la cocina, sí, pero prefería jugar afuera con los chicos. Era la machona. Empiezo a jugar al vóley en la escuela. El deporte me empezó a gustar. Me quedaba hasta las 11 de la noche. Nos acompañaban a la casa. Empecé a los 14 a jugar en categorías más grandes. Empiezo en la selección pampeana. De la 95 estaba yo sola y un varón. A nosotros, de una escuela de barrio, que no pagábamos cuota, nos miraban distinto. De hecho, no formábamos parte del grupo. Me ganaba el respeto de ellas en el momento de entrar a la cancha. ¿Dónde jugás? Jugaba a la par de ellas.”

“Un día va un entrenador de la 221 (alto nivel en Vóleibol) a ver al padre. Yo no me voy a cambiar de club, sigo en la 95. Fue el técnico de la 221 a hablar con ella. “Nosotros ganamos más partidos”. Yo terminé teniendo pasión por el vóley, que me despertaron mis compañeros. La 95 era mi lugar. Me dijeron que si quería seguir creciendo en el vóley tenía que irme de ahí. ¿No te da ganas de ganar un partido? Sí, pero yo quería ganar con mi club.”

Segunda área de conflicto: el deporte, el lugar propio, las tentaciones del alto rendimiento con sus condicionantes sociales. Decide quedarse en su club, más modesto, del barrio.

Con relación a su decisión por la EF, narra: “Mi experiencia deportiva marcó mis deseos de ser profesora de EF. En la educación primaria no la recuerdo como muy deportiva. Sí muy repetitiva, todos los días el delegado. Yo disfrutaba, estar en movimiento... Yo esperaba las clases de EF.”

Un conflicto en la escuela, con el género y el cuerpo: “Tengo presente un momento con una directora. Íbamos con guardapolvo. Un día iba con un topcito. La directora me reta, si quería mostrar algo. Nunca más fui con un top. La pelea de siempre, lo que podés mostrar, lo que es el cuerpo, lo que es ser varón o mujer.

Parece que antes no te dejaban ser varón y ahora no te dejaban ser mujer

“Después en la secundaria, el profe preguntaba lo que queríamos hacer. A mí me gustaba el vóley. Yo tenía que demostrarle a mis compañeros que el vóley es hermoso. El profe se desentendía, yo tenía que hacer todo. En tercero, cambia el profesor. Una profe nos separa. Las mujeres tenían que hacer una coreografía y los varones cambiaban de deportes. Yo no quería hacer aeróbica. Yo miraba a mis compañeros. Me fui al partido de fútbol de los varones. La profe me dice “siempre metida entre los varones”. Yo iba con los varones. Nunca plantearon diferencias. Me quedé participando con los varones. Las mujeres apartadas.”

“Mi experiencia en vóley y la pobreza de la experiencia escolar en EF a mí me afirmaban que yo quería ser profesora de EF. Siempre les preguntaba a los profesores: ¿dónde estudiaste?

Porque yo quería ser profe. Pasa la enfermedad de mi hermano. Decido no irme. Se abrió la carrera de enfermería. La inicio para ayudar a mi hermano, aun sabiendo que era de mucha salida laboral. Pero seguía firme la idea de estudiar EF. Me ofrecen trabajo de enfermera en B. Blanca y allí está la carrera de EF. Mi hermano ya estaba bien. Se dieron las condiciones y me fui. Fui parte de un equipo competitivo de liga de vóley y el Instituto 86.”

Es de interés describir la experiencia formativa en el otro Instituto, tensionada a partir de su ingreso en La Pampa y en la tarea reflexiva que debió realizar. Algunos elementos se transcriben.

“Hoy puedo reconocer las tradiciones del ISEF de Bahía Blanca: la ropita que diga 86, las insignias de los tobas y los huaynas. Que nos iban a decir, con el tiempo si éramos de una tribu o de otra. Yo pensaba que porque el Instituto es Valentín Sayhueque, era esto de las tribus. Lo asociaba. Pero nunca nos decían bien cuál era el fin de eso. Nos avisan en medio de la cursada cuándo íbamos a hacer el bautismo, allí nos dirían si éramos tobas o huaynas. Sin saber mucho sobre el tema, bueno, un bautismo. Vos veías a los chicos con su remerita, sabías cuál eran tobas, cuáles huaynas. Se adornaba el ISEF en la época del bautismo, con colores. Vos esperabas a ver qué te ofrecen en la carrera, no se animaba a preguntar. Entonces, en una clase de historia, el profe, egresado del ISEF, nos da la letra de una canción para analizar. La mujer en el segundo lugar, el deporte, canciones creadas por los estudiantes en cada bautismo. Nos hace analizar para ser críticos con las cosas que cantábamos. Haber leído eso antes me condicionó mi ingreso a las tribus. Pero como todo el mundo iba, era un acto que el ISEF como institución daba lugar. Nos citan al club donde daban clases. Nos bautizan, un miedo... Gritan, bombos, una escenografía. Al terminar, te pintaban la cara y ya eras una tribu o la otra. Ibas a una tribuna que estaba frente a la otra y vos ya eras de una tribu. Yo era toba. El primer año, contentos con la cara pintada, ya era toba. Nos ofrecieron la remera, la teníamos que encargar. Como todos mis compañeros compraban, yo compré mi remera. El profesor, Enrique, nos empieza a contar cómo eran los bautismos antes. Los estudiantes grandes les hacían subir las bicicletas. De castigo. O tenías que hacer algo y los mejorcitos los elegían a su tribu.

“De nuevo el conflicto: ¿me gusta porque yo quiero ser parte de este lugar o cómo puedo ser parte de esto que me parece que no está bien? Vos veías a todos los compañeros que eran fanáticos, “tengo mi remera”, se sabían las canciones, nos regalaron un sticker. Asado. En setiembre se arma el intertribus. Todo pintado, competencias, las paredes. Nos teníamos que anotar al menos en tres deportes. Los de cuarto nos guiaban. Una semana entera, la semana del estudiante. Pero era una jornada institucionalizada, tenías que estar, te corría la falta. Me termino yendo. No estuve para el acto del cierre. El partido final de vóley terminó siendo peor que entre clubes. Más fanatismo. Perdemos los tobas y fue la gastada. Yo accedía a ser parte de eso sin criticarlo.”

Queda expuesto un relato que muestra un momento fundacional de los institutos terciarios en EF. El modelo de San Fernando de la década del 40 reaparece sin ninguna explicación, sin fundamentos.

Establece vínculos, sentidos de la carrera, relaciones de poder, significados del cuerpo y de la actividad deportiva. Se reitera al año siguiente, como estudiante de segundo año.

“En el segundo año, me quedo toda la semana por el trabajo y el club. Estuve para la ceremonia y yo veía (lo analizo ahora), veo que los profesores eran los que elegían los ganadores. Ellos decían esta tribu era mejor que la otra. Competimos toda la semana, el fanatismo. Terminamos empatando. Terminamos comiendo juntos, haciendo un vínculo.”

“Hice prácticas en B. Blanca. Los diseños de planificación que hacíamos allá, si bien planificábamos las clases, el primer encuentro con el grupo de alumnos, íbamos solamente como observadores. Nos integrábamos a las clases y a fin de año, dábamos clase. Creo que yo di sólo dos clases como profe. Uno pasa observando todo el año. Allá el rol coordinador no existe. Menos el trabajo en grupo o grupo asociado. Con mi compañera de práctica, en segundo año, íbamos a hacer la práctica. En primero no hubo contacto con ningún grupo. Solamente fue cursada exclusiva de materias.”

Algunas referencias a un área central en la formación: las prácticas en su visión hegemónica. Comienzan algunas comparaciones, modo de describir a la vez dos dispositivos, en sendas instituciones. En un mismo período histórico.

“Pensaba en el cambio del ISEF de allá a acá. En lo que fue primero y segundo año, yo que venía con una experiencia deportiva, insertarme en el ISEF de allá, que tiene una orientación en que los deportes se ven muy rigurosos. El profesor de vóley, vos tenés al profe que te da el reglamento, la evolución del contenido, ellos te enseñan a cómo enseñar el deporte. Por ejemplo, el mini vóley, se enseña de esta manera. Te dan actividad. Ya en etapa más competitiva, el vóley se enseña de esta manera. A su vez, uno tenía que tener la experiencia práctica y después la evaluación final era rindiendo el deporte que estás cursando.

¿Haciendo qué? Teníamos que rendir técnica y después situaciones de juego. Un partido.

¿Técnica cómo? A mí por ejemplo, siendo jugadora de vóley, me evaluaban la entrada del ataque en vóley que era un detalle... que las piernas quedaran en diagonal (¿?) Innecesario

¿Era con drilles, te seccionaban las acciones?

Si todo el tiempo vos veías el drill. ¿Cómo podemos enseñar el gesto técnico de lanzamiento de jabalina? Vos tenías toda una evolución de cómo podías enseñarla. Nunca tenías etapas. Eso me costó acá, allá no teníamos, no existía una infancia una adolescencia. Allá eran contenidos y dentro de los contenidos vos veías qué le podías enseñar a un chico de determinada edad, un adolescente o una etapa de alto rendimiento. Nunca hablamos de una infancia como una etapa principal, digamos, de la formación. Siempre se veían las materias divididas, te enseñaba cómo su quintita, lo que ellos consideraban que era importante... Lo mismo en básquet o handball. Vamos a enseñar el lanzamiento por encima del hombro, vamos a hacer determinados ejercicios. Uno los terminaba haciendo y después ellos nos fundamentaban que nos iban a ayudar a que aprendamos esa técnica y después a fin de año, llegar a rendirla. Las situaciones de juego, nos hacían buscar a nosotros, algún juego con el que

podríamos enseñar ese deporte. Pero eran muy poco..., entiendo hoy que fue un puro hacer. Yo sentía que seguía siendo una alumna de secundaria. Ellos me enseñaban a mí cómo poder enseñar el básquet pero nunca me evaluaron si yo iba a poder enseñarlo.

Ellos se aseguraban que me lo enseñaban a mí. Vos tenías que llegar a fin de año y saber que el básquet se enseña de esta manera, según el grupo de alumnos que tengas, según sus edades, pero nunca, cómo yo se lo transmito al alumno. Buscaba una planificación, de lo que allá se llama didáctica de las prácticas gimnásticas. Donde uno ve las habilidades básicas del humano. Me acuerdo que dimos algo de carrera y salto, mezclando el contenido. Distintos desplazamientos, saltos, ... Armamos el circuito, acá hacemos esto o lo otro. Nunca una exploración, qué pueden hacer los alumnos con estos elementos.”

¿Eso estaba bien para tus profesores? Eso estaba bien. La planificación estuvo aprobada por la profesora. Eran distintas las que te aprobaban el plan de las que te supervisaban las prácticas. Los que nos evaluaban a nosotros eran los profesores de práctica, pero nunca había una devolución de nuestro par, un compañero. Nunca tuve una devolución de mi práctica. Sólo di dos clases en inicial, ninguna en primaria.

¿Y aprobaste la práctica? Aprobé la práctica

¿Por qué pensás que aprobaste? “Creo que se tenía en cuenta que solo se quería que cumplas con lo que ellos querían que se diera. Más creo que aprobé por trabajos prácticos, no por la práctica. Recuerdo que hice un trabajo sobre el rol docente, teórico. Sólo nos evaluaron teoría. Mi experiencia de práctica allá fue... nada.”

Fuera del ámbito escolar, ¿hubo algo? Narra una experiencia en una asociación de fútbol para ciegos.

“Aprendí mucho. Pero sólo íbamos a observar. Sólo el profe de allá nos invitó a jugar. No hacíamos nada, sólo tomar registro de lo que surgía en el momento. Una vez fue la profesora de práctica, fue a ver que estuviéramos presentes y nada más. No hubo evaluación, ninguna devolución. No tuve desempeño como profesora frente a un curso. Fue todo el tiempo recibir información sobre “cómo se hace”; “esto se hace así”.”

Y se plantea el correlato que ayuda a entender la propuesta formativa

Cuando yo llego acá al ISEF, no me voy a olvidar nunca; presento la planificación como la hacía allá. Recuerdo en ese momento ir con mis coordinadores y me dicen ¿Anto, esto es lo que hacían allá? Me invitaron a comer unas pizzas y enseñarme, orientarme cómo se planificaba. Cuando me decían, plantear objetivos como reconocer, ¿qué es eso? ¿Qué los chicos exploren? Si yo les decía lo que tenían que hacer. ¿Intervenciones? ¿Qué es intervenciones? ...No, era todo.

Se identifica la situación dificultosa.

Ese era el mayor conflicto. Si yo venía con esto, que me enseñaron a que yo tenía que diseñar... Si la planificación que yo hice si tenía dos hojas era mucho. Plantear objetivos, dimensiones ¿qué es eso?; después cada tarea, una tarea bien desarrollada, explicada. Si era “vamos a trabajar con pelotas”, yo ponía el juego y listo. Nada más. “juego, la pelota pica”, lo explicaba y listo. Eso era la planificación.

Nunca tener en cuenta cómo se organizaba el grupo, cómo se va a plantear la tarea, tener en cuenta el lugar, cómo dividir el grupo... De eso nada, no teníamos en cuenta nada. Era todo en ese momento llegar y si te surgía en ese momento esa posibilidad la hacías. Se te aumentaba mucho la complejidad de la tarea. No entendía nada, de nada. Yo les preguntaba a mis compañeros, ¿quién les enseña a planificar? ¿Cuándo les enseñan a planificar así?

Aparece Infancia, llave de la didáctica

Cuando empiezo a cursar la materia Infancia, yo decía ¿cómo vemos todo junto así para la infancia? Las unidades didácticas allá no existen. Desde el contenido se ve cómo se trabaja en la infancia... No existía esto de las etapas, la infancia, la adolescencia. Acá es cómo tener en cuenta la infancia y después el contenido. Allá era al revés. El contenido, ya sea deportivo o gimnástico y después ver en qué etapa está. Primero tengo el contenido y luego cómo se ajusta a. Acá se planteaba al revés. Venía con esto; llegué acá y no... Fue un momento de mucha crisis y en un primer momento, negar. *Hice mucha resistencia al cambio*. Yo decía, ustedes no ven, por ejemplo en básquet todo el reglamento, la parte técnica, cómo llevar adelante todo. Ellos me decían: eso lo vamos a ver en Adolescencia. ¿Qué? ¿Cómo lo vamos a enseñar? Si, lo vamos a ver en Adolescencia, el taller deportivo vamos a ir a jugar al básquet. Yo decía ¿pero en básquet no nos enseñan nada? Yo consideraba eso como que no me enseñaban nada. Claro, allá me daban todo. En los talleres deportivos, donde uno adquiría la experiencia deportiva en sí, yo decía ¿cómo en el taller de básquet no me van a dar cómo enseñar la metodología? Es decir, ¿qué pasos tengo que dar para enseñar la entrada en bandeja? Ellos me decían: no, no, lo vamos a ver en Adolescencia, con Manchi. Llegaba con Manchi y... me puse a leer bibliografía. Hasta me enojaba. Yo decía: chicos no puede ser esto así. Esto es de otra manera. Me enojaba con los profesores; yo todo el tiempo “porque yo en Bahía Blanca esto se enseña así, o se ve así”. Los chicos a veces tenían curiosidad por saber cómo era la formación allá. Pero llegó un momento en que les dejó de importar. Al principio preguntaban ¿cómo fue tu experiencia allá? Entonces yo sentía que en cierta manera podía hacer resistencia, jugar con eso y decir “esto puede ser de otra manera”. Cuando para ellos dejó de ser interesante lo que yo les contaba, ahí empezaba a reflexionar: ¿por qué es tan distinto, por qué me cuesta tanto? ¿Por qué estoy negada? Porque yo puedo reconocer que estaba negada. Yo venía con la ropita del ISEF de Bahía (la remera de los tobos). Porque yo, de alguna manera, el ser parte es también llevar el uniforme. Allá todos andan con el uniforme del Instituto, las remeras de las tribus, entonces yo venía con la remera como diciendo “yo no soy de acá”.

Otros modos de entender la formación, el lugar del sujeto, el valor del contenido y las posibilidades de transformarlo en enseñanza. Aquí parece que los coordinadores (estudiantes de cuarto) sí tenían claro el lugar de cada componente curricular, los modos de organizar la lógica formativa. Hay una construcción de sentido en la tarea, que pasa por un fuerte lugar a lo colectivo del conocimiento.

También se expresa la resistencia, la fortaleza de lo que está naturalizado, tanto en unos como en otros. El esfuerzo reflexivo en esta secuencia, debió ser realizado por quien llega a la organización, quien “estaba negada”, se mostraba como alguien “que no es de acá”. Pero nunca se fue.

“Después cuando vine a cursar Infancia, me acuerdo, cuando vine a presentarte los diseños, el programa de las materias, vos me sugeriste que hiciera Infancia. Yo decía ¿cómo Infancia? ¿Qué vemos de infancia? Y me encontraba cosas que yo había visto pero separadas. Tenía que verlas todas dentro de la infancia. Creo que fue la materia crucial en la que yo empecé a entender el sentido de la práctica acá. Ahí volví a mirar al otro. Empecé a dejar de tener la mirada en mí y empezar a tener la mirada en mis alumnos. “La planificación es diseñada para ellos”, ¿qué quiero que ellos aprendan de esto que estoy enseñando?, ¿cómo los puedo guiar a ellos para ver qué ellos tienen como experiencia, qué puedo ofrecerles como nuevo, como puedo desafiarlos a que aprendan algo nuevo. Las situaciones problema... fueron textos que yo los leí y me marcaron y hoy los tengo. ¿Dónde estaba puesto el desafío? yo no lo podía reconocer. ¿Dónde pongo el desafío? Para mí era todo nuevo. Y la práctica la hice con miedo. Allá la hacía segura, claro si yo no tenía contacto con el grupo. Sólo observaba.

Se torna visible la posición de mirar al otro, que requiere de trabajo sobre uno, pero acompañado por quien está dirigiendo el proceso, es muy difícil lograrlo de otro modo. Ni siquiera plantearse. El nacimiento de la didáctica en el pensamiento de Antonella: el otro, la intervención, la situación problema: todo nuevo, la EF recién está apareciendo (esta EF, la “distinta”)

Hacía el diseño de la planificación, después de varias desaprobaciones. De hecho, les mostré a los chicos de Bahía Blanca, recuerdo que les mandaba y les mostraba cómo hacíamos el diseño acá. Yo me quejaba, ¿para qué tanto detalle? Pero cuando estaba frente al grupo, yo entendía por qué. Cuando estaba en el lugar, yo ya sabía qué tenía que tener en cuenta un día como hoy, con lluvia, qué tener en cuenta un lugar pequeño para enseñar lo que estaba enseñando, etc. Quizás allá no lo hubiera tenido en cuenta. “ya sé cómo tengo que hacer para enseñar”. Allá se cortaba el conocimiento, no importaba mucho el saber. Era, uno siempre dirige, dirige. Nos juntamos tres acá, hacemos así. Era todo buscar, buscar estrategias y empecé a reconocer y encontrar mi rol y cómo salir de ese lugar. Lo que tenía que aprender para adquirir conocimientos y de alguna manera enseñarlos. ¿Cómo hago? ¿Cómo sé que lo aprendieron? Si yo antes iba, el juego se hace así, lo explicaba y acá, intervenir, observar al grupo, tener en cuenta al compañero, cómo se desenvuelve. Antes era otro posicionamiento ante el grupo. Miedo por los que me observaban. Sufría doble observación. Los chicos de segundo que me observaban y mis coordinadores. Después también del profe de práctica. Triple. Encima iban a observarnos mucho. Yo era muy observada. Ellos no me habían conocido en segundo año como observadora, haber llegado nueva, lo sentí como una presión, pero fue fundamental. Ya en secundaria, la seguridad con que yo iba a dar los contenidos... a mí no me importaba que me fueran a observar. Yo estaba segura de cómo dar la clase, plantear las tareas, todo. Tercer año fue un momento de mucha

crisis, estar en la pelea de lo que yo traía y lo que me daban acá. Fue un momento de crisis para mí. Necesitaba leer cosas para entender lo de acá. La práctica era muy fuerte. Yo decía: “tantas prácticas; demandaba mucho tiempo el juntarnos con el grupo asociado, con chicos más chicos y los de cuarto. Hacer grupos con chicos de otros años, allá no se hace. Y de cierta manera, allí intercambiás muchos conocimientos, los coordinadores que te guían todo el tiempo. Yo decía por qué me cuesta tanto, por qué es tan distinto.

Aparecen algunas explicaciones

Reconozco el haber querido encontrar el por qué me cuesta tanto. Quizás mi experiencia deportiva también fue así, un mero hacer, enseñarme por la repetición y los deportes allá en B. Blanca, seguían igual. Las técnicas y la metodología. Era más de lo que yo traía. Llego acá y me siento desplazada: la mirada tiene que estar en el otro. Yo adentro de mi cabeza jugaba todo el tiempo esto: acá los chicos van a aprender cómo se hace la entrada en bandeja o cómo batear en softbol. Llegando a fin de año, me sentí que pude encontrarle de vuelta el sentido a mi rol.”

¿Todo el año te llevó ese proceso? “No fue tanto a fin de año, quizás más a mediados, que yo fui estando mucho en contacto con la práctica. El primer contacto con el grupo fue, quizás no malo como experiencia sino que me frustraba mucho todo el tiempo esto de las planificaciones mal. Yo me sentaba a planificar. Estaba con un compañero de práctica, que no quería estar mucho. Yo buscaba material para leer, leía mucho, me sentaba y empezaban a corregir. La primera planificación fueron como 10 correcciones. Me daban fotocopias, me decían, no Anto, así. Empezaba a cursar Infancia entonces me faltaban herramientas. De repente la tercera planificación, bien. Yo me daba cuenta que estaba aprendiendo y estaba cursando. Entendía lo que era el intervenir. Empezaba a reconocer que el chico estaba aprendiendo. Eso fue crucial. Me preguntaba todo el tiempo: de esto que yo planteé, ¿qué quiero que el chico aprenda? Antes para mí era plantear un juego y decir, “bueno, que aprenda”.

Comentario del entrevistador: Fijate qué interesante si vos trasladás estas dos situaciones. Vos sufrís porque tu dificultad era pensarte en una situación de intervención donde el otro es el protagonista y vos tenés que mirar, leer lo que el otro sabe, lo que el otro puede, lo que el otro desea, tiene que aprender e ir viendo los procesos del otro. Pensarte en esta idea “va a aprender a partir de lo que él haga y de mis intervenciones”. Esta negociación. Allí hay un proceso. Y lo que te pasaba a vos como diseñadora, que te pasó exactamente lo mismo. ¿Cómo fue? Hiciste el primer plan, vos sujeto activo, como los nenes, explora, prueba. Tus compañeros coordinadores intervienen y te dicen “así no es, hazlo de vuelta” no así tampoco: 10 veces. Salió el primer plan. El segundo habrá sido un poco menos, el tercero salió de una ¿qué pasó? Aprendiste. Es un misterio lo del aprendizaje. Pero hay un proceso, las cosas se organizan y aparece un saber. Si vos podés hacer una revisión de lo que te pasó a vos, listo. Una cadena de reproducción. “Mi experiencia deportiva era así, seguía en B. Blanca igual”. Si no venías acá, no se rompía.

Creo que volver a ver al otro como importante, cosa fundamental en el proceso, es lo que me marcó en la formación. Yo antes estaba en otro lugar. Quizás más centrada en mí. Yo decía, tengo que aprender, aprender porque después voy a enseñar esto. Pero era todo para mí. Volver a ver el lugar del otro, creo que es donde yo encontré mi fundamento como profe.

Esto que estás diciendo está relacionado con tu experiencia de práctica. ¿Cómo intervienen en esto las experiencias en los talleres que seguramente son diferentes entre sí. Porque los profesores son diferentes, se te presentaron en diferentes momentos, etc. Esto del lugar del otro, ¿cómo lo viviste vos en los talleres? Si tenés algún registro, si te pasó algo con esto.

“En los talleres, la experiencia del compartir, que el otro es diferente y yo puedo aprender del otro también el otro aprende de mí, creo que es el mayor aprendizaje que tuve en los talleres. Surgía en la experiencia del taller, el aprendizaje. Antes era como que yo ya tengo marcado lo que tengo que hacer. Dónde tengo que ir. Acá encontrarme en situaciones problemas para mí, tener que resolver con mis compañeros, quizás ahí yo ocupaba el lugar del otro, del que yo reconozco como un otro. Yo también era un otro al que el profesor desafiaba y lo ponía en situación de aprendizaje, situación problema que yo tenía que resolver. En los talleres. Ocupaba el rol de estudiante en ese momento, pero que me quedaba a mí cuando esa situación después la trasladaba a querer ir a enseñarla. Yo había vivenciado, por ejemplo, que a mí me costó aprender el lanzamiento. Me surgieron ciertos problemas, yo puedo saber qué les puede pasar a ellos, porque lo sé. Y uno les puede dar tranquilidad, pues lo que está surgiendo es parte del proceso. El haber tenido como experiencia los posibles problemas, cada uno tiene sus dificultades.”

Hay otro que transita por un lugar, vos te sentiste ese otro registrado en ese lugar, distinto al de otros, eso es interesante.

“Si. Hablo del vóley porque yo desarrollé ese deporte. Allá aprobar ese deporte fue para mí una papa, porque fue mostrarlo y rendir la evaluación en el juego. Me evaluaban mi desempeño como jugadora en el juego. Me acuerdo el grupo con el que yo estaba, los compañeros que no tenían experiencia, se los evaluó de forma distinta. Yo estaba paradita siempre bien, aprobado vóley y me fui. Yo acá me encontré mucha diversidad de compañeros que jugaban distintos deportes y yo me preguntaba, cómo a ellos les resultó desafiante la aprobación del taller. Porque allá no era lo mismo para ellos que tenían una experiencia deportiva que para los que no. Para mí cursar vóley, ya sabía que lo tenía aprobada porque sabía la manera en que lo iban a evaluar. Nunca tuvieron en cuenta lo que yo pudiera aportarles para que comprendieran el desarrollo del juego o algo. Eso no se tenía en cuenta.”

Narra algo de su experiencia en vóley en este ISEF

Acá por más que tuviera experiencia en el vóley, yo no los ayudaba en eso. Yo decía ¿qué me puedo llevar de todo esto? El estar con otro, tengo que aprovechar que tienen menos experiencia, tengo que ver cómo yo tolero esta diferencia. Y cómo salirme del posicionamiento del que sabe y del ganar. Yo

entraba a la cancha y quería hacer ganar a mi equipo. Este desafío es otra cosa, no tengo que enfocarme, tengo que volver a verlos a ellos.

Es otra cosa, el deporte para aprender, pero no sólo para aprender el deporte, para aprender a dar lugar a la diferencia, al otro, a ser profesor... Y hasta se ve en la práctica deportiva:

“Hoy volví a jugar al vóley y le encontré otro sentido al deporte. No me sentí bien jugando. Hace poco podíamos ganar 25 a 0 y yo saqué de abajo. El profe me decía “¿qué hacés?” Ganamos igual pero veía al otro equipo, su frustración, no podía con eso. Me generó incomodidad. Ya no tengo el espíritu competitivo que tenía antes. Puedo tener competencia de otras maneras. Antes la satisfacción de ganar 25 a 0 se me inflaba el pecho, pero ¿para qué? Ellas están queriendo participar con otro objetivo, jugar. Hoy dejé de jugar de vuelta. Tuve una discusión con el profe... Él dice, “un asco los resultados” Le contesté.”

Otros significados, otros disfrutes para los deportes.

¿Qué pasó en otros talleres? “Hice Raquetas, Handball, Fútbol, Básquet, Cesto, y ¿qué me pasó? Yo venía con una sola experiencia corporal en mi vida (el vóley). Allá en Bahía hice softbol y no me resultó tan difícil, porque mientras yo presentara cómo era la metodología para un grupo de alumnos, yo aprobé el taller. Pero hoy me das un bate y no sé jugar. Un día fui y le erré a la pelota no sé cuántas veces. No tengo experiencia. No sé cómo enseñar un contenido si ni siquiera se me presentó un problema a mí. No sé lo que tienen los otros en la cabeza, que ni siquiera he vivenciado un problema que me permita jugar con eso, saber dónde se pueden presentar los problemas, dónde tengo que estar atenta. En los talleres, vuelvo a ser yo, que no puedo. En raquetas, le pegaba todo el tiempo con la mano, no podía adaptar mi experiencia motriz a algo distinto. Yo decía vamos a practicar, allá sabía que no tenía que practicar, tenía que hacer el dril y rendirlo. Acá juega mi proceso. En raquetas terminé a fin de año sosteniendo un juego, yo veía mi proceso y estaba chocha. Yo que nunca en mi vida había jugado ni agarrado una raqueta, ahora me puedo desenvolver. Y jugaba con la experiencia y aprender con los problemas del otro.

Parece derrumbarse el mito de “poco deportivo” del ISEF. Viniendo de un Instituto muy deportivo, no sabe hacer una práctica deportiva si no la conocía de su infancia. Valora tener, a la vez del conocimiento de la práctica, el reconocimiento de una situación problema, de una dificultad por la que atraviesa alguien que desea aprender. Es la falacia de la práctica y la teoría. Se dice que acá es todo muy teórico, pero en realidad, era teórico allá, aunque aparenta ser práctico.

¿Y en talleres no deportivos qué hiciste? ¿Danza? “Ritmos latinos. Allá no tuve esa experiencia. Me acuerdo que perder la vergüenza, desenvolverse corporalmente en algo que no era deporte. Yo decía ¿qué hago? Las primeras clases fueron... Eran los mismos compañeros con los que cursaba y hacía los talleres deportivos, en los que no tenía ninguna vergüenza, de repente hacía una actividad distinta donde quizás el modo de desenvolverse es otro, me generaba un... Me acuerdo que con el tiempo generé el mayor vínculo afectivo con ellos en esos talleres, de relación. El estar con música, bailando y

expresarte de otras maneras distintas, me hizo que después esas clases, salía sabiendo que el trato con ellos iba cambiando. Eso nunca me lo había generado un taller deportivo. Yo creo que el mayor vínculo que hoy tengo, que veo a los chicos y el agrado con ellos, el sentirles afecto creo que me los generó el taller expresivo, en particular ese de ritmos latinos. Porque me perdí los de primero y segundo año. Encima, que dimos expresivo. Y me decían, Anto vos porque no estuviste y lo lamento cuando me lo cuentan. Lo cuentan con una alegría, ellos tan estructurados con el fútbol. Es el taller expresivo de primero. No sabés cómo la pasamos en el taller expresivo de primero. Y lamento no haber estado. ¡Cómo me perdí esa experiencia! Te cuentan, “nos poníamos calzas”. No te lo cuenta uno, todos... El taller expresivo de primero todos te cuentan que lo disfrutaron. Imaginate que tenías que cruzarte, ir bailando, ir sacando a bailar a una. A ellos los marcó, que venían de otra manera de moverse. Yo decía ¡cómo me perdí de eso! y también ese taller me marcó desde otro lugar. Que creo que también es fundamental.”

Las prácticas expresivas, finalmente, son un vehículo privilegiado para la construcción de vínculos de confianza. Tal vez ayudadas por el tipo de contenido, o tal vez por plantear una situación distinta entre las personas, por lo nuevo, por el esfuerzo compartido para superar las vergüenzas, porque implica sostenerse, respetarse en las limitaciones personales. Tal vez no les ocurra a todos. El relato de lo vivido en el Taller expresivo de primer año, cuando están ya en tercero, seguramente testifique un cambio significativo, una muestra de los efectos de la EF distinta en la producción de subjetividades, su normalización entronca con nuevos imaginarios en los estudiantes.

Continúa: “¿Por qué desenvolverme motrizmente de una manera, no tengo vergüenza y cuando me tengo que mover en otro contexto, con la música, esto sí?”

¿Tenés respuesta a esa pregunta? ¿Qué es lo que pasa que una motricidad deportiva permite que cometes errores, pero un taller expresivo te da vergüenza, incomodidad?

Creo que juega mucho desde la comunicación. Comunicarnos de otra manera. El cuerpo comunica. Yo decía, ellos me ven que yo me muevo de una manera y yo les estoy expresando cosas.

¿Te estás manifestando lo personal? La técnica te protege

Limita la expresividad. En el taller sentía la alegría, cómo disfrutaban con ese taller, era totalmente incompatible con el deporte. Podés ir a un gimnasio y eso te da otra postura. Como el contacto desde otro lugar, desde el momento en que uno toca el cuerpo desde otro lugar. Uno hace lucha y toma contacto de otra manera. Allí era tocarse más libre, uno pierde el límite que se le pone todo el tiempo en el deporte. A veces uno toca otro cuerpo y siente pudor. Uno empieza a tener confianza y busca a través de la expresión como se juegan otras cosas.

Vida en la Naturaleza, lo que era la teoría, “vamos a armar grupos y ustedes tienen que tener todo esto en cuenta”. Allá todo lo armó el profe. Nos dijo vayan a pagar el colectivo. El profesor hizo todos los cálculos. Hizo todo. Lo único que hicimos fue armado de carpas. Era el viaje que me plantearon a mí como viaje de egresados, en una carrera de formación. Acá muchos me cuentan lo que fue el

campamento de Conhelo y lamenté perdérmelo, como muchas otras cosas. Yo allá hice lo que el profesor me dijo que haga. Hasta la presentación del fogón lo hicieron ellos, un espectáculo, nosotros estábamos de espectadores. Acá cuando fuimos a Gigantes, empezamos a hacer cuentas: un caos. Y estar en un lugar sin bañarme tres días... Y someterme a una experiencia grupal, había compañeros que se cansaban en el viaje, colaborabas con ellos, era otra la organización. El viaje lo armamos nosotros. Después hicimos mal algunos cálculos, pero lo hicimos, cometimos errores. Tengo la experiencia, allá me lo dieron, *no fue una experiencia.*"

Está claro el concepto de experiencia y las limitaciones al aprendizaje cuando esta no se produce.

Yo comparaba los campamentos de un ISEF y el otro, lo que fue trabajar en equipo, en conjunto. El campamento a Gigantes me marcó un antes y un después con respecto a mis compañeros. Vos conocés a los demás, a quién le cuesta estar aislado, incomunicado con las tecnologías, lo conocés. Llega un momento y estás cocinando vos. El sentimiento que te da ese lugar estando de protagonista. Sí, el Turco era el profe, pero a veces vos te olvidabas, él no era el protagonista. A veces él nos dejaba que la experiencia fuera nuestra. Se nos quemó el arroz a nosotros. Muchos cambios."

En general con las materias ligadas al estudio, ¿qué notaste?

"Me marcó mucho el material de Infancia. Fue mi encuentro con mi nuevo rol. Lo usé en el diseño de mis planificaciones de práctica, para saber cómo me estaba parando como profe. Ya me recibí, lo tengo siempre ahí y vuelvo siempre. Recuerdo el material de Alicia Fernández, es tan rico, me marcó, lo llevo conmigo. Allá qué hacíamos. Cada profesor armaba un librito. Tenías el material para todo el año. Tenías que cumplir con la lectura de los textos, pero había muchos que no se trabajaban. No tengo registro de muchos de esos materiales. Algunos eran resúmenes de los mismos profesores. No el texto sino el resumen que hacía el profe. No permitían el encuentro con los textos para aprovecharlos. Otros profesores iban dando distintos textos. A veces me molesta comparar, pero es inevitable. Allá en primer año teníamos así de libros. No te digo que acá teníamos menos, pero lo que tuvimos me resultó mucho más significativo. En teoría y epistemología me involucré con el género, pero era todo interesante, te llevan a la reflexión. Esos textos generan conflicto en el otro. Lo que a mí me atrae, termina siendo tolerante con eso. Reconocer que uno no tiene la misma mirada."

Una creencia, un mensaje, un ideal sostenido como estudiante y va para ser profesor:

"Creo que tenemos que seguir ganando lugar para demostrar que no somos los vagos, estamos comprometidos con la profesión. El compromiso con la enseñanza te marca, no por venir a cumplir, sino por reconocer la importancia del vínculo con el contenido. El contenido se crea desde otro lugar. Si te hablo de la dictadura militar, a mí era algo que no... Ahora no soy especialista, pero conozco los problemas de los derechos humanos. Si bien una se especializa con algo, es la vida."

9. Fragmentos de los trabajos finales

Los estudiantes en el último período de su cursada, en el marco de una unidad curricular de Residencia pedagógica, escriben el Trabajo Final. Esto viene ocurriendo desde la implementación del Plan 2000. Con los años, fueron cambiando las consignas de elaboración del texto. En los últimos trabajos, se solicitan algunas precisiones que pueden aportar en la dirección de este estudio. Se consideran cinco trabajos, por estimar que su contenido ilustra con claridad elementos que se están precisando aquí. Si bien hay disponibles otros textos igualmente ricos, incluirlos se torna innecesario al saturar la búsqueda. Se plantearán los asuntos intentando colocar palabras relacionadas con cada uno de ellos desde la perspectiva de cada documento.

Santiago, oriundo de Santa Rosa. Mateo, de General Pico. Emiliano, de una localidad de la Provincia de Buenos Aires. Federico, algo mayor en edad, de la localidad de E. Castex. Juan, también algo mayor, de General Pico.

A. Sobre el conocimiento previo del ISEF:

Sólo Santiago hace una mención: “Personalmente, previo a iniciar el profesorado, tenía algunas ideas acerca de las características particulares del Instituto en cuanto a la formación docente y la educación física, ya que había consultado con algunas personas que lo conocían, y pude así, tener un adelanto de las características de la organización. Estas ideas me decían que el instituto apuntaba a una formación docente más dirigida a la labor del profesor de educación física que se desempeña en el ámbito educativo.”

Si bien no es oriundo de General Pico, él ya había tomado este aspecto circulante de las características de la propuesta institucional.

B. Sobre la experiencia. Sólo uno conceptualiza brevemente.

Santiago: “En este sentido, me interesa resaltar la imagen de portada que he utilizado para este trabajo que dice “Aprender de la Experiencia”, con la cual me siento sumamente identificado debido a que en la carrera fui pasando por un montón de experiencias que siempre me dejaron una nueva marca, y me fue conformando como sujeto en una mirada tanto hacia atrás como hacia adelante”

La idea de experiencia es central en el texto, que le dejaron nuevas marcas.

“Para mí, aprender de la experiencia significa ser capaz de modificar aquellas conductas, pensamientos, ideas, acciones que traemos consigo mismos y así dejarse inundar de nuevos conocimientos, y saberes que nos hacen enriquecer como sujeto. Significa dejarse transformar.”

Sin embargo, la idea de experiencia atraviesa todos los textos.

C. Sobre la experiencia con la EF. Lo escolar:

Dice Santiago: “La marca que más fuerte traía conmigo era la de una educación física en relación al deporte y al mero hacer de ejercicios. Esto era así, ya que durante mi paso por la escuela primaria y secundaria, tuve la experiencia de tener profesores y profesoras de educación física que llevaban a

cabo sus clases con una “enseñanza” totalmente tradicional, en la que, como todos sabemos, eran aquellos que no hacían más que dar una pelota para jugar, y dejar de lado cualquier contenido de la educación física y por lo tanto, relegar lo más importante, la enseñanza para que sus alumnos y alumnas aprendan.”

Identifica enseñanza tradicional con abandono, dándole a este, una presencia dominante

“Es aquí, donde me parece interesante, antes de continuar, definir que para mí en aquel momento, hacer un deporte en la clase de educación física era practicarlo en las mismas condiciones que lo hacía en el club, respetando todas sus reglas y hasta en el mismo clima de competencia que yo mismo me exigía cuando entrenaba en el ámbito federativo.”

“A partir de esto, me resulta difícil recordar alguna que otra clase, sobre todo en mi etapa por el colegio secundario, en la que hayamos hecho algo diferente a ejercicios físicos como extensiones de brazos, abdominales, espinales, entre otros, y deportes tales como fútbol, hándbol, softbol, básquet. Todo esto es lo que predominaba en aquellas clases, era llegar y esperar a que el profesor nos de la llave de los materiales y decidir entre compañeros a qué deporte íbamos a jugar. Sin dudas, que ese momento para mí era de total diversión, ya que siempre coincidíamos entre mis compañeros y jugábamos al deporte que queríamos todas las clases, excepto aquellas que, cuando no podíamos jugar bajo un clima sin peleas ni situaciones en las que se desataba alguna problemática, nos sacaban la pelota y nos ponían a hacer ejercicios como los ya mencionados.”

Da unas notas descriptivas de esa situación, predominantemente de abandono. Por un lado, la omnipresencia del deporte en su formato federativo, con sus componentes reglamentarios y el clima competitivo asociado. Junto a esto, la decisión de los alumnos sobre lo que ocurriría en la clase, la prescindencia absoluta del profesor y el carácter recreativo del momento de “clase”.

Emiliano: “En el nivel inicial, recuerdo las clases de Educación Física de prácticas deportivas como futbol o básquet. Recuerdo que en algunas clases el profesor nos daba una pelota, sea esta de básquet o futbol, y nosotros jugábamos en el patio entre todos los varones a embocar al aro o a patear al arco intentando convertir el gol. En estas situaciones no había una conformación de equipos, sino que era todos contra todos, donde se corría detrás del niño que poseía la pelota, hasta que este intentaba conseguir el objetivo o alguien le quitara el balón.” “Mientras esto ocurría, una parte del grupo de niños jugaba a otro juego paralelo a este, al igual que todo el grupo de niñas. También recuerdo, haber jugado en contra de otras organizaciones de nivel inicial en ocasiones especiales, como la fiesta de la primavera, es decir que se conformaban dos equipos, y se jugaba un partido de futbol (solo de varones), donde el resto observaba a los que jugaban. No recuerdo cuál era la propuesta que se desarrollaba con las niñas en esos casos y con los niños que no tenían interés en participar del juego. Puedo deducir que tal vez no existía dicha propuesta, al menos para los niños que no querían jugar al futbol o básquet, tanto en las clases, como en las propuestas entre jardines.”

“En mi transcurso por el nivel inicial, creo que la institución (en ese momento, año 2001-2002) se estructuraba en base a la división de dos géneros (hombre y mujer), ya sea, de manera explícita o implícita, negando así otras posibilidades de constitución o estructuración del mismo y condicionando a cada persona, un ejemplo es la utilización de guardapolvos color rosa para las niñas y guardapolvo color azul para los niños o la formación en hileras separadas por sexo. Tal vez, en mi caso en particular, esta idea de la división del género en los dos que adquirieron mayor predominancia, es decir, masculino y femenino (hoy inclusive, pese a las luchas), conformó una idea que mantuve tal vez hasta mediados del nivel secundario, en donde compartí mi formación con personas de géneros diferentes y conocí más respecto a esta cuestión, pero no fue el conocimiento de una área curricular, lo que me aportó información en relación a estos aspectos, sino las relaciones sociales, dentro y fuera del contexto educativo.”

“Continuando con mi experiencia en relación a la Educación Física en el nivel educativo, creo que la pobreza de contenidos enseñados, idea que remarqué en el nivel inicial, se mantuvo en toda mi formación escolar, y en este aspecto, algunos de mis derechos como alumno no fueron considerados, ya que no tuve la posibilidad de vivenciar un amplio campo de prácticas corporales y motrices, o situaciones corporales y motrices, pese a haber estado más de una década en relación a la Educación Física.”

“Creo que en mi proceso de formación, existe una continuidad referida a la motivación en relación a la participación en las corporales y motrices, es decir, que prefiero aquellas relacionadas a los deportes colectivos o individuales practicados en mi historia previa, pese a haber vivenciado otras prácticas, como lo son las relacionadas con la expresión corporal, la gimnasia, los deportes alternativos, entre otras, pero traté, en mi proceso de formación de construir conocimientos en relación a estas que me permitan garantizar los derechos de mis alumnos/as y modificar de algún modo eso que vivencí yo en mi experiencia previa, como por ejemplo, en mis prácticas pedagógicas junto con mis compañeros, buscamos incluir estos contenidos si a los alumnos/as les despertaban interés o participar activamente en los talleres de disponibilidad para enriquecer los conocimientos referidos a las disciplinas mencionadas anteriormente.”

“Además de esto y continuando con la idea de considerar a los alumnos/as como sujetos de derecho, no recuerdo haber tenido la posibilidad de construir propuestas de manera conjunta con los profesores o de que estos consideren las experiencias de cada uno, permitiendo múltiples maneras de relacionarse con los contenidos, esto como muestra de algunas situaciones que se podrían haber considerado y no lo fueron. Vuelvo a destacar, que estos déficits o ausencias, no solo ocurrió en el nivel inicial, sino que también en el primario y secundario, y hoy me doy cuenta que a medida que avanzaba en el nivel educativo, la variación de contenidos se reducía notoriamente, hasta llegar a la secundaria donde los contenidos a enseñar fueron deportes y la educación física fue haciéndose cada

vez más pobre, en el sentido de contenidos y su variación, generando una monotonía deportivista en relación a las clases de dicho nivel.”

Emiliano revisa la experiencia escolar apelando a los conceptos transitados en la formación. La idea del acceso a la cultura de movimientos como derecho se constituye en un analizador central. Asimismo, la sexualidad dominante es puesta en entredicho, tanto por la imposición del modelo binario como por la segregación genérica y la postergación de las mujeres. Continúa:

“En la primaria también fui participe de los inter-tribus, que es una especie de competición deportiva, entre los alumnos de un mismo grado. Tengo que decir que como alumno me resultaba muy interesante y motivador participar de estas competencias deportivas dentro de la escuela, pero hoy me doy cuenta de que además de competir, se estaba produciendo de manera simultánea otro aprendizaje entre los alumnos/as, que es la selección de los mejores, la exclusión de aquellos que no les interesa, la competencia entendida como competitividad (superar para ser mejor), la conformación de idea de pertenencia a un equipo, la ausencia del compañerismo, igualdad e integración, entre otros aprendizajes que se pueden resaltar de estas prácticas. Todos estos aspectos fueron conformando mi subjetividad y una idea de lo que era la Educación Física previa al ingreso del instituto, así como también un modelo de cuerpo en la Educación Física. Este último, sin lugar a dudas era un cuerpo deportivo “portador de la competencia, la comparación, la cuantificación, la clasificación entre los que son buenos y los que son malos para el deporte o para la Educación Física. Separación por sexos por considerar a las mujeres incapaces de competir con los varones o por cuidarlas” (Rozengardt, 2012). Es necesario destacar que, además de las prácticas deportivas experimentadas en el ámbito escolar, por fuera de este participé en organización como el C.E.F. (Centro de Educación Física) y clubes deportivos, donde realizaba hándbol, Fútbol y Natación en mayor medida, aunque también tuve experiencias con otras disciplinas fuera del ámbito escolar, como el Atletismo, prácticas en ambientes naturales a través de los scouts (que no las consideraba como parte de la educación física previas al ingreso del instituto), vóley, tenis, entre otras. Por lo tanto puedo decir que tuve una rica experiencia motriz en términos deportivos, pero un déficit en relación a aquellas prácticas de expresión corporal, la actividad física saludable, los juegos alternativos, entre otras. En suma, mi experiencia extra escolar, continuó afirmando mis representaciones en relación a la Educación Física y la conformación de un cuerpo deportivo.”

Al señalar una nueva faceta de la experiencia escolar (la organización de competencias inter-tribus), incluye la descripción del acontecimiento junto a la idea de forma deportiva y sus características, produciendo efectos formativos con poder subjetivador. También reconoce una faceta amplia de la cultura de movimientos por la que no ha transitado.

Federico: “Las clases de Educación Física eran a contra turno y eran escasas las actividades que se realizaban. ¿Por qué digo que eran pocas?, porque así lo era, se realizaban solamente lo relacionado a

las actividades o deportes sobre el cual el Profesor estaba especializado. “Lo que más realizábamos era Voley, ya que este tenía su propia escuela de Voley en la localidad. Aunque a veces los varones le pedíamos hacer fútbol y también se hacía handball y atletismo”. Este texto de mi línea de vida corrobora el pensamiento del cual tengo sobre esas clases. En mi opinión, el docente estaba muy apegado a su escuela deportiva, que también la llevaba a cabo en el ámbito educativo. Hoy me pongo a pensar en aquellos compañeros, los cuales su experiencia en estas prácticas motrices no eran muchas y me permite entender el por qué, muchas veces no tenían ganas de ir o realizarlas. Cuando uno como docente no le da sentido a sus clases que les permita a los alumnos tener un alto grado de significatividad, se puede llegar a encontrar con el aburrimiento por parte de ellos.”

“Ese profe, el cual debe cumplir con el rol de ser creador de personas con múltiples respuestas, el que debe dar una gran diversidad de herramientas que prepare a los /as alumnos/as para poder realizar infinitas actividades del mundo de la cultura del movimiento. Pero no, solo se basaba en realizar pocos deportes, y ya visto desde un nivel competitivo, donde la palabra exclusividad cobraba una gran fuerza. Cabe destacar, que el horario de Educación física era igual para varones y mujeres, pero que él, nos dividía en ese momento para realizar la actividad por separados/as. En ningún momento de los 3 años de clases realizamos una clase en conjunto.”

“¿Qué pienso de esto? Hoy una idea totalmente diferente a la vivida y que lo pude ir experimentando a través del profesorado, en cada uno de los talleres que cursé en estos 4 años de la carrera. En un principio me costó asimilar esta metodología, de jugar y realizar las actividades en simultáneo con las compañeras. Lo pude ir cambiando, a través de la experiencia, entendiendo y aprendiendo que uno no es solo alumno en este pasaje, sino que a su vez es profesor de aquellos/as que me rodean y que no contaban con gran experiencia motriz.”

“En esos años comenzaron a verse los primeros juegos intercolegiales, y solo unos pocos lo podíamos realizar. Y entre esos, yo me encontraba ahí, debido a que mi experiencia extraescolar en los clubes, como la práctica deportiva del Fútbol y Voley, me permitía ser elegido por el profe para poder realizarlo. ¿Qué pasaba con aquellos que no participaban? Es obvio que en un principio cuando se acercaban estos juegos, las clases se transformaban en un entrenamiento deportivo, excluyendo a los compañeros y a veces podían hasta faltar a las mismas. Pero durante todo el año el profe no intentaba en sus clases, crear actividades que permitieran a cada uno de los alumnos, participar a todos por igual.”

Federico ya había llamado la atención sobre la monocultura deportiva de su profesor en el texto de primer año (la Línea de vida). Ahora está en condiciones de dar cuenta del problema. Lo mismo, la separación genérica por parte del profesor y el olvido a los que no adherían al formato deportivo.

D. Otras experiencias previas; el deporte

Santiago: La experiencia deportiva se caracterizó por la búsqueda de logros competitivos, y ello como un escollo para “ser profesor”. Esta idea debe haberse producido por una ruptura con el modelo biográfico.

“Durante esta experiencia en relación con los deportes, debo decir que lo que más me motivaba a continuar practicando los mismos era la competencia. De hecho, admito que donde no podía alcanzar algún logro deportivo, quería cambiar de inmediato de práctica. Y así fue que fui cambiando de disciplina hasta que encontré mi lugar en la pelota-paleta. Por lo tanto, con uno de los conceptos que he tenido que romper para ser Profesor de Educación Física tomando tanto mi biografía motriz previa y luego de haber transitado cuatro años en el profesorado, es con el de competencia. Un concepto que traía caracterizado por la búsqueda del mejor, la participación de solamente algunos, en su defecto los más habilidosos y donde solamente importa el triunfo.”

El formato deportivo se describe como un modelo competitivo, selectivo, en el que el triunfo es lo único importante.

Dice Mateo: “Mis experiencias previas (principalmente en los ámbitos escolares y del club) me habían “segmentado” el cuerpo. Por un lado, una cabeza que piensa, mientras el cuerpo debía permanecer quieto para no “interferir” (y hablo aquí de cuerpo más bien como organismo: como un conjunto de huesos, músculos, articulaciones). Mientras que en la vereda opuesta estaba la actividad corporal (o actividad orgánica, por así decirlo). Cuando el cuerpo hacía, no había tiempo ni necesidad de pensamiento, reproducía lo ya creado por otros, con las reglas de otros, y como otros me ordenaban que hiciera. “ustedes no tienen que pensar, tienen que hacer” nos decía un viejo profesor del club.”

La descripción actual acerca del imaginario construido, ubica al cuerpo en un sentido orgánico, asociado a un puro hacer distanciado del pensamiento.

Emiliano: “Cabe destacar que desde la infancia realice prácticas deportivas en diferentes ámbitos, experimente deportes como el hándbol, fútbol, tenis, natación, básquet, vóley y atletismo fuera del ámbito escolar, llegando en dos de estos, fútbol y hándbol, a competir en niveles federativos. Los deportes estuvieron presentes durante gran parte de mi historia y configuraron de alguna manera, una representación, de lo que era la educación física. Los deportes, para mí son prácticas corporales y motrices, muy interesantes, que me generan mucha motivación y que les pude y puedo, aun hoy, otorgar sentido, por lo tanto, las prácticas deportivas, al igual que los profesores de Educación Física, y mis representaciones respecto a estos dos aspectos, formaron parte de mi elección. Estas representaciones en torno a las prácticas deportivas y los profesores de Educación Física, fueron modificados a partir de primer año, sobre todo el mencionado en primer lugar, es decir, que pude entender que la Educación Física no solo era el deporte, sino que abarca un campo más amplio, y

dentro de este campo se encuentran todas aquellas prácticas corporales y motrices que han sido creadas por el hombre hoy en día forman parte de la cultura corporal del movimiento. Es importante destacar que, para mí, la Educación Física escolar era un lugar más para ir a practicar deportes, solo que en otro ámbito y el deporte en ese tiempo era un fenómeno que se hacía presente en el club, en el centro de educación física, en los diferentes niveles educativos, por tanto tenía en cierta medida, “más valor” que la Educación Física escolar, ya que este atravesaba diferentes instituciones y organizaciones.”

E. Otras experiencias previas; la universidad

Mateo: “Previo a mi ingreso en el ISEF tuve una experiencia en la Universidad Nac de La Plata, en el primer año con muy buenos resultados incluso, pero sintiendo esa sensación de “extranjero” que resulto un tanto traumática y que hoy considero ha sido el principal motivo de mi abandono. No logre encontrarle sentido a lo que “aprendía”, no pude comprometerme con las demandas (no tan exigentes, por cierto) de la facultad, e incluso entré en una etapa de dudas sobre si de verdad quería aquello que estaba estudiando, cómo seguir, si “jugármela” en otra institución formadora. Hoy puedo decir que tengo la suerte de “haber caído aquí”, donde los “otros referentes” (profesores) han conseguido potenciar, al igual que mis compañeros, mi interés, compromiso, ganas, aprendizaje, dudas, reflexión, pertenencia etc.”

“Creo que aquella legítima preocupación que han demostrado la mayoría de los profesores por mí, es la que ha hecho que hoy pueda estar sentado escribiendo este trabajo, y pensando en un futuro cercano desempeñándome como profesor de educación física.”

“Podría parecer un sentimiento un tanto “corporativo” hacia la institución que me formó por haber estado 4 años formándome ahí, (puede que haya mucho del componente afectivo pasando por mi inconsciente en este momento y que intento traerlo al plano de la conciencia) pero intentando ser algo crítico puedo decir que me he sentido cuidado y valorado, a la vez de problematizado, interrogado, escuchado, etc.”

En la distancia entre dos organizaciones muy diferentes, ciertas características personales o ligadas a la vida previa en su localidad, o a los modos de presentarse la universidad frente a los estudiantes, Mateo reconoce la diferencia y se reconoce allí como un sujeto que puede revisar sus procesos.

Juan: “Quiero expresar que mi ingreso al Instituto Superior de Educación Física se produjo en el año 2013. En ese entonces, yo ya contaba con una experiencia de estudio universitario, que no he podido por el momento concluir, en la Universidad Nacional de La Pampa, en la Facultad de Ciencias Humanas (sede General Pico) en la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación.

Obviamente, como acabo de argumentar, la cuestión de los *papers* no he podido finalizarla, pero sí es importante el bagaje de estrategias y conocimientos que he podido re-elaborar y/o apropiarme en ese paso por aquella casa de estudios. Asimismo, es muy trascendental los modos, las maneras de

estudiar (modos de lectura, ideas principales, interrelación de autores y demás estrategias didácticas) con que me eduqué en ese, mi paso por la UNLPam. ¿Por qué digo todo esto de antemano? Porque personalmente considero que esas herramientas que traía desde el centro universitario me fueron muy útiles en mi recorrido por el ISEF. Sentí que pude utilizarlas en muchos momentos de la cursada, aplicarlas a diferentes espacios curriculares, incluso hasta el día de hoy, ya que se trata de algo que nunca va a concluir, la manera de enfrentar un texto, cómo delimitar sus ideas principales y compararlas con otro autor, por citar solo algunas de las cosas a las que me refiero, es algo que nunca puede agotarse, las formas varían, se lo hace desde un punto de vista particular, afectado también por la cuestión emocional del sujeto, entre otros condicionantes. En definitiva, las maneras cambian, se reinventan, prueban otras asociaciones, pero no se concluyen de una vez y para siempre.”

En este caso, la experiencia universitaria le dio un agregado que lo disponía en mejores posibilidades para el estudio, sobre todo en lo que hace a la lectura y el tratamiento de la bibliografía. No se consignan asociaciones del paso universitario con aspectos del imaginario acerca de la EF o de la Educación. Una experiencia anterior en la zona del estudio se valora como positiva.

F. Sobre la idea de EF y del profesor en el imaginario anterior

Santiago: “De hecho, creo que esa es otra de las representaciones que traía conmigo previo a iniciar mi formación, la del profesor de educación física buena onda, que se lleva bien con todos sus alumnos, que deja hacer lo que la mayoría quiere, y que nunca se enoja.”

La figura del “profesor buena onda”; en realidad, es una figura alejada de lo escolar. Y esto se asocia con una representación de nulidad acerca del conocimiento necesario para ejercer el cargo.

“Por lo tanto, pensaba que para ser profesor de educación física solo bastaba con saber por encima los reglamentos de los deportes más conocidos, y además cómo llevar a cabo algunos ejercicios físicos. Estos últimos, sin sentido. Bah, los deportes también, ya que nunca me preguntaba por qué era que hacíamos solo deportes en las clases, o por qué teníamos que hacer repeticiones y repeticiones de los mismos ejercicios. Solo pensaba que bastaba con que el cuerpo de cada uno de los alumnos esté en movimiento, y era ahí donde el que pasaba caminando y observaba esto, no podía confundirse con que era la clase de educación física.”

El sentido de la presencia de la EF era el sinsentido mismo; sólo que quien pasase cerca viera jóvenes en movimiento. ¿Para qué los deportes? ¿Para qué los ejercicios? Nunca se explicitó. Nunca se fundamentó. No hubo palabras por parte del profesor, no hubo preguntas por parte de los alumnos. Ahora puede intentar una respuesta:

“En ese entonces, por lo tanto, si me preguntaban cuál era el sentido de la Educación Física para mí, se me hacía difícil dar una respuesta con exactitud. Pero pensándolo bien, quizá el sentido que le otorgaba a la educación física proyectándome a aquella etapa de mi vida, era la de un mero hacer de actividades y deportes con el objetivo de rellenar una hora más en la escuela y, a su vez, descargar energías junto a mis compañeros. Dicho esto, hoy puedo decir, que las clases de educación física para

mí carecían de sentido, o si lo tenían, era demasiado pobre. Ya que no pensaba el para qué de lo que hacía en cada una de las clases y ni siquiera me preocupaba por otorgarle un significado, concepto que viene de la mano del sentido, y del cual hablaré más adelante.”

Como resultado de la formación, se pregunta, intenta respuestas, por el momento, superficiales. Visualiza la pobreza, el rellenar el tiempo escolar, la descarga de energías. Ampliando la figura del profesor de EF:

“Sin embargo, aquel modelo de profesor de educación física que tenía, no termina aquí. Producto de que tuve profesores y profesoras tanto en el nivel primario como en el nivel secundario que reducían sus clases a solamente la realización de un deporte y/o ejercicios, tenía la idea de que para dar una clase de educación física no había que pensar demasiado lo que iban a tener que hacer los alumnos y alumnas. En otras palabras, diferenciaba al profesor de educación física con los demás docentes que tenía en las otras materias, en que éste no planificaba sus clases previamente. Por lo tanto, consideraba al profesor de educación física, como ese docente que llegaba a la clase e inventaba o improvisaba en el momento lo que tenían que hacer sus alumnos.”

Se insinúa una relación nula del profesor con la didáctica, con la actitud ante la enseñanza, la ausencia de planificación, el reemplazo por la improvisación.

Emiliano: “Tal vez en este momento, el sentimiento con el que uno se encuentra es el de indignación, debido a todo lo que a su formación escolar en educación física se encontró ausente y a las escasas experiencias construidas en torno al amplio espectro de prácticas corporales y motrices. Pero este sentimiento de pérdida de derechos, no considero que deba recaer sobre los profesores como acusación o culpabilizándolos, porque no solo ellos son los responsables, sino también las organizaciones, instituciones, el estado, entre otras.”

“Además en relación a los profesores y profesoras de Educación Física, debo reconocer que siempre existió un buen vínculo con ellos. Pichón Riviere (1980), define al vínculo como la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. Es decir, que generalmente la relación que yo establecía con los docentes de educación Física era basada en representaciones positivas que yo había construido en torno a ellos y a los modos de relacionarme con los mismos, tal vez, hoy puedo dar cuenta que el vínculo con los profesores debería haberse construido en relación al conocimiento del área de Educación Física y no en torno a la simpatía o el agrado.”

“Como mencioné en el capítulo previo, la relación que tuve con la Educación Física, no fue solo escolar, sino que trascurrí por organizaciones e instituciones relacionadas a este área, como lo son los clubes, el C.E.F, los scouts, entre otras y compartí gran parte del tiempo con actores que en dichas organizaciones participaban, entre ellos, profesores de Educación Física. No recuerdo, en mi proceso de formación escolar o deportiva, haber transitado por situaciones complejas, en términos de relación,

con alguno de ellos, sino que precisamente siempre se me presentaron como personas capaces de ayudar, de motivar, enseñar, con buena predisposición, alegres, activos y sentía que cada uno de ellos disfrutaba de su trabajo, por más que hoy pueda revisar críticamente como se llevaba a cabo el mismo. Me resultó, en mi experiencia, muy significativo ver a alguien trabajar con ganas y placer de lo que le gusta. Sin duda esta significatividad, entendida como aquello que permite dar valor a un suceso u objeto, influyó en la elección de la carrera.”

Emiliano ha construido un vínculo positivo con los profesores con los que ha interactuado. Esto basado en la propia representación valiosa para las actividades que se le proponían, la actitud habitual de los profesores y el gusto personal. Todo esto influyó en la elección de la carrera, pero hoy lo domina cierta indignación por entender que hay derechos ignorados.

G. Sobre la decisión de elección de la carrera

Santiago: “Siempre me había gustado practicar deportes, y debo admitir (como alguna que otra vez lo escuche de más de un profesor del profesorado) que pensaba que estudiar educación física era fácil. Fue así, como, quizá de manera inconsciente, empecé a acumular motivos para terminar de convencerme de que lo que verdaderamente quería ser cuando sea grande era Profesor de Educación Física.”

Dos razones parecen abonar la decisión por la carrera: el recorrido deportivo y el imaginario de escaso estudio. Se afirmó la decisión al compartir la vivienda y la estancia en G. Pico con el mejor amigo.

Mateo: “Finalmente elegí continuar mis estudios en el profesorado de educación física. Hoy puedo decir que tuve la suerte de tener representaciones muy erróneas respecto a la educación física. Por un lado, fueron las que me hicieron elegirla, pero por otro, el ALTO grado de desconocimiento hizo que hoy me sorprenda y me gratifique ver que lo que vine a buscar no está. Que me encontré con algo mucho mejor, personas, sujetos, con una mirada, discursos y propuestas muy diferentes, extrañas, problemáticas, pero ante todo interesantes y desafiantes.

Hoy me siento algo así como un “colonizador” por haber “descubierto” algo que no fui a buscar, algo diferente, que otros ya estaban construyendo, y a mi defensa por la comparación que acabo de hacer, algo que no tengo intenciones de “conquistar” en términos colonizadores, sino algo que me moviliza a conocer, discutir, compartir, enseñar, continuar aprendiendo y sobre todo, “poder” influir política, social y pedagógicamente en diferentes sujetos.”

La sorpresa o el impacto ante lo diferente, le produce una satisfacción. Lo que encontró le resultó mejor que lo que venía a buscar. Se siente un colonizador de eso nuevo, que lo desafía a seguir aprendiendo. Lo nuevo es: personas, miradas, discursos y propuestas, todo un universo. Todo eso extraño, problemático (¿para quién?), pero interesante y desafiante. Todo ello parece haberlo convencido de lo acertado de sus decisiones acerca de la carrera y el lugar donde formarse.

Emiliano: “Ya en el último año de la secundaria y con la convicción de estudiar, debía seleccionar una carrera, y es aquí donde, el “proceso” de selección se complejizó, pero no por lo que yo quería o sentía, sino por lo que insinuaban o recomendaban otras personas. Por mi parte, tengo el recuerdo de haber querido ser profesor de Educación Física desde que comencé a transitar la etapa de la adolescencia y creo que una de las causas fue la relación con los profesores de dicho área, y lo que describí previamente en base a estos. Es decir, que en otras palabras, y en aquel momento, tenía el deseo de ser como ellos, esa ambición, sin lugar a dudas, hoy es otra.”

Aparece una identificación con las personas que ocupaban el rol de profesor. El buen vínculo que establecía, la promoción de momentos gustosos para los adolescentes, tal vez, una tarea protagónica en el mundo de los deportes.

“El resto de las personas a las que preguntaba, me decían que estudie ingeniería, porque “era bueno” en matemáticas y además siempre había obtenido buenas notas en la secundaria. Es aquí donde me parece importante mencionar, la influencia de los estereotipos respecto a las carreras y a los profesores de educación física, que por momentos hacían dudar de lo que me gustaba. Algunos de estos eran, “es fácil esa carrera, no estudian casi nada”, “¿profesor de EF vas a estudiar? ¡Con lo capaz que sos, estudia otra cosa!”, entre tantas otras frases que escuché en relación a la Educación Física y que mostraban una idea de cómo la sociedad percibe a esta área. Como mencioné anteriormente, los estereotipos sociales también formaron parte de esta elección, es decir, la idea de un profesor vinculado al deporte, la ropa deportiva, el carisma con diferentes actores sociales, tener cierta aptitud física, la buena relación con los niños y niñas, entre otros, fueron ideas construidas, que aportaron a la elección. Tal vez yo pensaba lo mismo en cierta medida, es decir, sabía que había que estudiar, como en toda carrera terciaria o universitaria, pero me gustaba la idea de continuar vinculado al deporte, no solo desde la enseñanza sino también del hacer, la buena relación con las demás personas, el vínculo con los alumnos, el cuidado del propio cuerpo, todos aspectos que a medida que fui recorriendo la formación, fueron desapareciendo o modificándose, generando nuevas representaciones. Es importante destacar que pese a esos estereotipos o representaciones sociales, yo continuaba deliberando lo que verdaderamente quería ser y hacer.

La elección, si mal no recuerdo fue en el receso invernal del año 2014, donde mi mamá me preguntó si había o no tomado decisión de qué carrera continuar estudiando. Es aquí donde respondí que lo que yo quería hacer era estudiar Educación Física y que me gustaría ser profesor. Hoy creo la motivación que tenía en ese momento, además de los dos aspectos mencionados anteriormente, fue el mantenerme vinculado al deporte y ya no solo como deportista, sino también como entrenador o preparador físico, sobre todo de fútbol o hándbol. Además creía que en la formación iba a practicar deporte de manera continua y esto también me despertaba cierto interés. En estos momentos, esas ambiciones o deseos fueron modificándose en relación a la experiencia formativa dentro del I.S.E.F. y esos aspectos que motivaron mi elección, ya no tienen la importancia que en su momento les di.

Emiliano señala la fuerte presencia de los estereotipos sociales, los prejuicios o las representaciones en torno a la profesión, al contenido de la carrera. Pero también ratifica lo puesto en evidencia en el rastreo con todos los grupos de ingresantes, en cuanto a las expectativas de práctica deportiva durante la carrera y de mantenerse pegado al mundo deportivo. Un fuerte imaginario se expresa en todas las afirmaciones, acerca de la carrera y acerca de uno mismo como protagonista, de la formación y del universo laboral.

H. Lo que esperaban encontrar en el ISEF

Federico: “Ahora dirán, ¿cuál era ese pensamiento? Debido a que la máxima experiencia había sido siempre deportiva, creía que en el instituto iba a aprender solamente, a cómo debía enseñar cada deporte en cuestión, aun mismo dentro de lo que es el ámbito educativo. Es decir, que uno como formador iba a tener las herramientas necesarias para llevar a cabo un modelo de profesor deportivo, dando a conocer todas las prácticas deportivas en su mayor expresión. Esa mirada fue cambiada rotundamente y fue cobrando otro sentido en mí a lo largo de estos 4 años de experiencias en el instituto.”

I. Los impactos que recibieron (los puntos de sorpresa, crisis, cambios)

Santiago: *la competencia*. “A medida que fui cursando los diferentes talleres de prácticas deportivas (fútbol, softbol, vóley, tenis, entre otros) a lo largo de la carrera, me vi obligado a repensar esta mirada en relación a los deportes. Ya que en ningún momento sentía un clima de competencia, sino todo lo contrario. Lo más importante era aprender a enseñar cada una de las prácticas, aprender con y del otro, así como también, vivenciar aquellas que no habíamos tenido nunca la posibilidad de hacerlo (inclusive algunas que ni imaginaba o conocía) y así, a través de las más variadas situaciones aprender acerca de cada práctica y su enseñanza.”

La diversidad de prácticas. “Cuando elegí estudiar Educación Física, sabía que iba a tener que poner el cuerpo en acción. Pero nunca me hubiese imaginado que iba a ser partícipe de innumerables y variadas prácticas corporales y motrices. Algunas no pensaba que pertenecían a la cultura corporal de movimiento, y otras, ni siquiera las conocía. De esta manera, me fui dando cuenta a lo largo de todo el profesorado, de la inmensidad de prácticas que abarca la Educación Física, y a su vez, de la pobre experiencia que traía en relación a la misma, ya que, como he nombrado en los capítulos anteriores, venía con una formación ligada a las prácticas deportivas.”

Mujeres y varones. “Bastaron solo algunas clases para darme cuenta que había mujeres que dominaban el deporte sin dificultad e inclusive hasta mejor que algún que otro varón, y que la realidad era totalmente diferente a la que yo imaginaba: algunas compañeras cumplían los roles dentro del juego mucho mejor que cualquier varón, en ningún momento hubo discriminación de ningún tipo, y nadie tuvo dificultad para desempeñarse. Por lo tanto, aquellas representaciones que traía donde mujeres y varones difícilmente podrían jugar al fútbol juntos, poco a poco se fueron disolviendo. Así, empecé a darme cuenta que se podía jugar sin problema, donde todos y todas éramos partícipes del

juego, dejando de lado quienes eran más o menos habilidosos, en igualdad de condiciones y oportunidades. De esta manera, pude transferirlo al resto de los talleres no solamente ese mismo año sino en los siguientes también, dejando de lado cualquier tipo de estereotipos.”

El esfuerzo. “Cuando llegó el día de rendir el Triatlón, lo pude cumplir, bajé el tiempo casi dos minutos en comparación a la primera vez, recuerdo que llegué muy cansado pero el momento de satisfacción era mucho más grande. Desde que me enteré que tenía que rendir un triatlón, me propuse darlo todo, y considero que así fue. Éste me sirvió para muchos aprendizajes, por un lado, a cómo mejorar el entrenamiento, y por otro, a superarme a mí mismo. Sin dudas que para mí fue un gran objetivo alcanzado.”

“Por lo tanto, cada uno de ellos significa una invitación a querer superarse, a romper con los “no puedo”, “no me sale”, “no sirvo”, “esto no es para mí”, todos hemos tenido dificultades para superar, y el Instituto nos anima a poder sortearlas. Para esto, también destaco la ayuda de los profesores y profesoras que nos han dado todas las herramientas que estuvieron a su alcance. No hay excusas, también destaco que para cada taller existe la posibilidad de poder practicarlo en horarios aparte, por ejemplo, la pileta de natación, las canchas de básquet, las canchas de tenis, de pelota-paleta, e inclusive hasta la utilización de diferentes materiales. Solo queda en nosotros las ganas de aprender, superarse y enriquecerse día a día.”

Mateo: *La escritura. Refleja el impacto de producir su propio texto en el primer año.* “Una vida en un papelito” es un relato de mi propia historia de vida, realizado en el primer año de mi formación como docente en el ISEF. Fue y es muy importante para mí haber aprendido a re-leer-me y la posibilidad de mirarme desde otra perspectiva, y reflexionar críticamente sobre distintos aspectos propios (pensamientos, aprendizajes, deseos, experiencias, etc.) en relación a lo vivido.

Por la cercanía y el vasto conocimiento que creo tener respecto a aquel autor, puedo decir que las primeras redacciones en relación a dicho texto se caracterizaron por poco entusiasmo, pocas ganas e interés. Por cuestiones de cumplimiento, y movilizado por la necesidad de aprobación de dicho trabajo es que ha sido redactado a consciencia y con compromiso, por lo que tengo confianza de que es un texto muy mejorable, pero a su vez muy rico y confiable. En la segunda parte de este trabajo viene el momento interesante, el darme cuenta de por qué y para qué había escrito “todas esas hojas”. Hoy en día puedo decir que aún eran nociones lo que iba construyendo en torno a lo que me pasaba al mirarme “desde otro lado”.

“En aquel momento tuve sensaciones de desconcierto, reflexión, incoherencias, contradicciones, interrogantes y diría también que casi ninguna certeza. El poder haber reflexionado sobre mi propia historia de vida con un carácter crítico me hizo cambiar cabalmente. Ni más ni menos pude ver que no todo tenía que ser como es, ni mucho menos era normal que así fuera, que hay miles de posibilidades diferentes de pensar, resolver, actuar, ver la realidad (que no es una sola).”

“El hecho de comprender que dicha realidad se construye, que existe una realidad subjetiva y otra objetiva (en palabras de Berger y Luckmann) ha hecho que pueda hoy pensar en otra enseñanza, en cómo otros pueden estar “construyendo” la realidad y la utilidad consistente que este conocimiento tiene al pensarme enseñando.”

“A su vez, el comprender esto y ponerlo en juego con mi propia experiencia (que quiero aclarar no es tarea sencilla) me ha permitido ver también diferentes formas de aprender, de “construir” y “deconstruir” la realidad y abrirme reflexivamente tanto a situaciones cotidianas, como intelectuales, notando hoy un cambio no sólo en mi concepción de “realidad” sino también en mi personalidad, que hoy puedo decir, es muy positiva.”

“No quiero atribuir sólo a esta experiencia de reflexión sobre la “línea de vida” el cambio de mi personalidad, porque considero que muchas han sido las experiencias que han hecho que sea quien soy hoy a diferencia de quien era a principios del año 2010. Pero sí me pareció importante darle un lugar privilegiado a este trabajo de autoría propia. Me gustaría citar un fragmento de aquel trabajo, en el que hago una reflexión a partir de un hecho relatado de mi experiencia de vida: “(...) ¿Qué hubiera sucedido si mediante la Educación Física escolar hubiera tenido otras experiencias en los deportes además de fútbol, básquet y handball? No es curioso que estos tres deportes me resulten atractivos, ni que la gimnasia artística me haya provocado miedo hasta haber tenido la oportunidad de acercarme a ella (recién en el año 2010)”

“En este párrafo, como entre tantos otros, puedo ver que ya algo comenzaba a cambiar en mí a partir de la lectura y reflexión sobre mi propia historia de vida. Hoy puede parecerme una reflexión un tanto superficial, acotada solo al deporte y sólo al aprenderlos en Educación física, y otro sin fin de reflexiones que podría desprender de aquella reflexión. Sin embargo, valoro mucho esas primeras reflexiones, e incluso hoy me resulta llamativo el brusco cambio respecto de aquel adolescente (me refiero a mí mismo antes de haber realizado dicho trabajo) que creía conocer todo, tener respuestas a todo, y que pocos meses después se lamentaba de no haber tenido una experiencia corporal y motriz más rica.”

“El cuaderno del practicante, con una intención similar a la de la línea de vida, aunque con un acercamiento y reflexión fuerte en relación a la experiencia en el rol docente. Este es otro de los textos de autoría propia que me avergüenza y a la vez enorgullece colocar en este capítulo del trabajo. El haberlo releído (y continuar haciéndolo) me permite no sólo “darme cuenta” de muchas situaciones y posibles estrategias de resolución en relación al quehacer docente, sino también ver qué sentí, qué siento, como temores, interrogantes, etc., que surgieron en mis comienzos y que se complejizan hoy. Esto no sólo me da la posibilidad de tener otra mirada de mí mismo, sino también reflexionar sobre las cuestiones que me angustian, me motivan, me movilizan a la hora de formar mi rol docente.”

“Considero que este texto, por un lado, me permitió mejorar mi desempeño en el rol docente y poder aprender (en el interjuego con dicha experiencia) y por otro, descubrir cuántas cosas me quedan aún por aprender/replantearme/reflexionar, etc.

Algo muy valioso que me ha dejado es la posibilidad de aprender en base a lo que yo mismo escribí, a partir la reflexión basada en cierto marco teórico, así como también continuar descubriendo-me en esto que es “ser docente”

Emiliano, *continuando con esa línea, combinando la experiencia matriz con la escritura.* “Creo que hoy, luego de haberme formado en el ISEF, esta concepción deportivista en relación a la Educación Física y el modelo de cuerpo deportivo, fueron revisados y modificados ya en el primer año de la carrera, al identificar y experimentar otras prácticas corporales y motrices que no se habían encontrado presentes en mi formación previa. También considero que el aporte que se realiza desde el área curricular de Practica I, a través de los diferentes trabajos (línea de vida, identidad del campo, evento escolar, y ayudantías y memorias), permiten modificar la visión previa del campo de la Educación Física y tener una verdadera aproximación a esta área, pese a que en los siguientes años, estos cambios continúen produciéndose.

J. Efectos de la lectura

Santiago: “Larrosa (2006) afirma que leer es la puerta al conocimiento, y coincido con él, sin dudas que hoy no soy el mismo sujeto de aquel primer día que ingresé al Instituto, donde me preocupaba continuamente por establecer una relación entre la Educación Física y lo que estaba leyendo. Considero que leer te transforma, te enriquece, y hace que nuestro conocimiento adquiera cada vez una mayor dimensión. A medida que fui leyendo, siempre lo hice pensando en lo que ya traía desde mi biografía y experiencia, y a su vez, en lo que iba vivenciando a través del Instituto. De esta manera, no leía por el solo hecho de leer y cumplir, sino que siempre pretendía darle un sentido y significado a cada texto que leía, por lo tanto intentaba relacionar cada concepto nuevo a la realidad en la que me estaba desarrollando, como si se tratase de un proceso en continuo cambio.”

“Me di cuenta que el concepto “campo” no hace referencia a un lugar, sino que es un concepto abstracto, que refiere a un conjunto de personas (docentes, alumnos, directivos, entrenadores), que poseen un interés común, una formación profesional y que ocupan una determinada posición. Por lo tanto, empecé a entender que la Educación Física iba un poco más allá de lo que pensaba, que lo que estaba empezando a estudiar abarcaba diferentes públicos, contextos, y que no solo se reducía a una práctica como pensaba que era el deporte. Con el correr de los años, todo esto lo pude ir confirmando en los diferentes ámbitos a donde me tocaba observar y/o llevar a cabo una práctica.”

En otro lugar, comenta: “Sin embargo, a este pensamiento a través de la cursada, me vi obligado a revisarlo, no solamente a través de los talleres sino también gracias a diferentes artículos que hablaban

del deporte en la escuela, los cuales han sido tema de largos debates entre compañeros y profesores en estos cuatro años.”

K. Rol docente, el otro

Santiago: *Rol docente, asunto ausente en el ingresante*. “Me parece interesante volver a mis primeros días en el Instituto. En aquel momento nunca me había preguntado ¿Qué es ser docente? Mucho menos, me había puesto a pensar cual era exactamente su función, es decir ¿Qué es lo que hace un docente?”

“Sin embargo, a lo largo de estos cuatro años, pude ir dándome cuenta cómo el rol comenzaba a tomar vida dentro de mí. En otras palabras, son las innumerables experiencias por las que vamos pasando dentro del Instituto como alumno, que hacen que nos vayamos transformando día a día y así construyendo nuestro propio rol docente. Por lo tanto, en un primer punto de partida, considero que para ser docente hay que transitar un camino de formación, no alcanza solo con poder hacer que otro se apropie de algo que yo sé y él no. Pero mi definición no termina aquí, si el Instituto fue el mayor responsable de mi formación, quiero resaltar aquellos aspectos que me han marcado en la construcción de mi rol docente. Uno de ellos fue la observación, desde el primer al último año, considero que la observación en diferentes ámbitos, contextos y con público diverso es de suma importancia para nuestro futuro rol.”

“A partir de estas situaciones, fui dándome cuenta a través de la observación y propio análisis de mis prácticas, que debía revisar y ajustar la planificación a las características y posibilidades de cada grupo. Pude afirmar entonces, que de esto se trataba un poco nuestro rol, de pensar principalmente en el alumno, la figura primordial de nuestra clase, a quien le tenemos que presentar objetivos alcanzables pero significantes, donde puedan generar un aprendizaje en ese proceso de alcance a los mismos que son establecidos previamente. De esta manera, considero que el docente debe saber posicionarse ante su trabajo con una mirada crítica, y así poder mejorar su propuesta de enseñanza. En contrapartida, no puedo afirmar que esto sucedía en las clases de mi etapa escolar, donde el docente abandonaba por completo la dimensión de la enseñanza.”

“Mi encuentro con el otro por lo tanto, ha sido sinónimo de aprendizaje a lo largo de toda mi formación, me ha hecho un sujeto mucho más crítico, abierto a las diferentes miradas que pueden existir, y a la vez estar predispuesto a ayudar a los demás. De todas maneras, quiero destacar que si bien esta es mi posición en relación al otro, han sido muchos más los encuentros de aprendizaje con aquellos compañeros y compañeras que han conformado mi grupo y que se ha mantenido a lo largo de todo el profesorado.”

Emiliano: “Me parece interesante resaltar una idea, de un libro leído en el transcurso del proceso de formación docente y para esto voy a citar a Berger y Luckmann (2003), quienes afirman que “el individuo no nace miembro de una sociedad, nace con una predisposición hacia la socialidad, y luego

llega a ser miembro de una sociedad”. En concordancia con ellos y realizando una analogía, creo que, durante el proceso de formación en el Instituto Superior de Educación Física, de la ciudad de General Pico, los alumnos y alumnas deben contar con una fuerte predisposición a cooperar, es decir, al hacer con otros. Particularmente en mi caso, no tenía esta representación respecto a los docentes de esta área, es decir, que en mis experiencias previas, no pude observar o dar cuenta de trabajos colaborativos entre pares, por lo tanto no imaginaba que este aspecto, de trabajar en forma conjunta o aprender de esta manera, sería algo fundamental en la formación docente. Y la relación al texto citado, y retomando la analogía, creo que uno, no ingresa al ISEF sabiendo cooperar o realizar trabajos en equipo/grupos, pero debe, necesariamente, contar con cierta predisposición/voluntad que lo lleve a poder hacerlo, ya que de no ser así, no podría formar parte proceso de formación en esta organización.”

“Otro aspecto que se hace presente en el Instituto y a mi entender es muy interesante y me fue muy significativo en términos del aprendizaje, es el trabajo que se lleva a cabo con los grupos asociados, creo que esa relación e intercambio entre alumnos de segundo, tercero y cuarto, cada uno cumpliendo sus diferentes roles, generan una construcción de conocimiento muy enriquecedora y una experiencia verdaderamente significativa en la formación como futuros docentes. Desde mi punto de vista, siempre la persona en el trabajo grupal se lleva algo de esta relación, que sirve para su formación, es decir, que por más que se vivencien situaciones desagradables o problemáticas graves, uno puede tomarlas como experiencias, que pueden favorecer a resolver situaciones en un futuro.”

Federico: “Tengo una característica y que está muy arraigada en mí, soy una persona competente en cualquier práctica deportiva. No importa con quién la realice, o quiénes son mis compañeros/as, busco en todo momento poder ganar. Pero si hay algo de lo que aprendí es que en ese querer ganar, hay compañeros que no realizan la práctica igual a uno, no tienen esa facilidad para aprender los deportes, haciéndome pensar desde el primer momento en buscar estrategias, palabras, ayuda para que ese otro pudiera sentirse satisfecho al jugar conmigo, y no pudiera sentirse excluido.”

“¿Qué tipo de docente soy hoy? yo me siento uno experimentado, creo que las vivencias que uno vivió como alumno en el ámbito educativo, y en el instituto, me permitieron experimentar un sinfín de actividades relacionadas a las prácticas corporales y motrices. También porque esa experiencia, siempre repensada y criticada, acoplada con los beneficios de haber realizado esta hermosa formación docente, impregnan a uno de conocimientos variados para desenvolverse en los distintos ámbitos de la Educación Física. Aprendí y quiero llevar a cabo cada una de las propuestas que se pueden dar en estos, entendiendo la importancia del sentido que deben tener, y además, que pueda en cada una de ellas, permitirle a aquellos encontrarle el sentido del por qué realizan las propuestas.”

“Para cerrar el capítulo voy a dar comienzo al tema del docente que soy, o más bien el docente que se fue formando con otros dentro del profesorado. Emiliano en el relato comenta sobre la importancia

que tiene el otro y afirma que “sirvió muchísimo o en mi caso, no sé si a vos te paso lo mismo, el estar en contacto con un compañero a la hora de dar las prácticas y poder revisarlas continuamente, poder revisar en proceso”. Es una gran verdad, que uno junto con su compañero vaya buscando nuevas formas, métodos, estrategias de poder llevar a cabo la propuesta en los ámbitos educativos. Además, no solo eso, aquí también cumple un rol fundamental ese otro, que es parte del grupo asociado. “Creo que, sin lugar a dudas, los grupos asociados y la tarea que se desempeña en ello, es fundamental para la formación docente”. Aunque no siempre las decisiones son las correctas, pero el aprendizaje no deja de estarlo.

“Creo que, sin lugar a dudas, los grupos asociados y la tarea que se desempeña en ello, es fundamental para la formación docente”. En este proceso, es también el otro cómplice de nuestro desarrollo y evolución como docente. Durante los 3 años que me tocó formar parte de un grupo asociado pude dar cuenta de que es un proceso, donde todas sus partes se acoplan de manera tal para llevar a cabo una propuesta de Educación Física.”

“Durante este, mi último año de prácticas, junto con mi compañera Fernanda debíamos dar las clases en el Colegio República del Salvador. “la relación con el otro te permite enseñarle por ahí algunos conceptos o algunas ideas, o darles consejos que ellos no tienen aprendido”, además a esto le agregaría que te permite ser su observador, su coordinador, su docente, su alumno. En todo momento la ayuda fue mutua. Nos preguntábamos, mirábamos como era la clase del otro, buscábamos ideas o estrategias para mejorar las propuestas, nos corregíamos si era necesario. Esta relación, fue totalmente diferente a lo realizado el año anterior y ¿Por qué? Con Fernanda cada unidad que llevamos a cabo era elegida a través de la interacción, de cuestionamientos, de ideas planteadas luego del debate, planificábamos juntos, algo que al realizar las prácticas en el ámbito primario no sucedía, ya que cada uno planificaba de manera individual.”

“A partir de mi primer año en el instituto, comencé a vivir a la Educación Física desde otra perspectiva, una mirada nueva que, para entonces, no comprendía mucho. Mediante nuevos conceptos, tales como, Campo, Socialización primaria y Secundaria, deconstrucción y construcción, que comenzaron hacer eco, y rever ese estilo de Educación Física arraigado en uno. Desde el concepto de campo (según P. Bourdieu), comencé a pensar en quiénes habían sido todos esos actores que por medio de sus discursos habían sido parte de mi Educación Física. Llegaba con que solo el deporte cumplía con esos requisitos, y es a través de esta propuesta, donde uno comprende que son diversas las instituciones que se desarrollan o pugnan para legitimar a estas Prácticas Corporales y Motrices. Otro de los aspectos el cual fue de gran aprendizaje, es el mencionado anteriormente, de deconstrucción y construcción. Aquí es donde aprendí a ser no tan superficial en el aprendizaje, a saber, que todo tiene un desarrollo y un porque, hasta puede ser modificado o cambiar diferentes perspectivas que uno cree. A través de mi pasaje por Aproximación al campo, estas fueron influencias importantes para el comienzo de una nueva y personal mirada de la Educación Física.”

“Son varios los cambios importantes que ha hecho esta formación en mí. Una de las más ruidosas, ya mencionada anteriormente, es la forma en cómo se trabaja en grupo, destacando de gran manera al Grupo Asociado. Aquí aprendí que no importa en qué parte de la carrera estas cursando, cada parte del mismo son indispensable para el proceso de la enseñanza. En este lugar donde aprendí a recibir críticas, ideas, sugerencias que muchas veces se las pasan por alto en el momento de la práctica. Esto más allá de que el día de mañana voy a ser mi propio (por así decirlo) patrón, sé que aquellos que tienen un rol diferente al mío dentro de una institución, también van a ser importantes para que me pueda dar a conocer en la sociedad.”

“Hoy estoy cambiado, diferente, entrelazado con nuevos conocimientos acerca de lo visto durante estos últimos años. Estoy inmerso en la Educación Física, en ese mundo o más bien dicho en ese campo, siendo un actor más de esta hermosa profesión. ¿Qué es la Educación Física para mí? Lo puedo plantear desde lo que es como alumno y cada una de las experiencias que se deben transitar y como futuro docente. Haciendo mención a lo primero, es aquella asignatura o disciplina que te permite establecer fuertes relaciones a partir de algo tan lindo como el juego, de disfrutar de este junto con otros, te enseña a respetar no solo a los compañeros, sino también a las características de lo que en el juego se encuentra, así como también a aquel que mediante las actividades propuestas nos forma, el Profesor. Aunque creo que lo más importante es entender a la Educación Física como creador y formador de personas, no dispuestas solo hacer, sino que entender el porqué de todas esas prácticas, y qué reflexión puedo realizar en cuanto a estas cuestiones que surgen.”

L. El rol docente, el otro y la experiencia cotidiana

Juan: “Debo confesar, a su vez, que la lógica del instituto en lo que se atañe al curso de ingreso y sus respectivas actividades fue muy útil en lo referente a ese encuentro entre desconocidos, ya que en el correr de los días realizamos una serie de juegos y actividades destinadas justamente a generar confianza y vínculos afectivos entre los recién ingresados.”

“Hay que pensar que en el inicio de la carrera éramos estudiantes de muchísimas localidades distintas (pampeanas y de otras provincias), siendo los piquenses la menor proporción, y por ello varios nos encontrábamos en esa situación de necesidad de conocernos entre los recientes estudiantes para forjar nuevas amistades y grupos (de estudio y de amigos también).”

“Quiero resaltar que, si bien es cierto que el alumnado del Instituto es uno solo, quiero decir, incluyendo a los 4 años de cursada en simultáneo que se da, nosotros, yo, en ese momento de pertenecer a Primer Año, veía todo como novedoso, todo era nuevo para mí: las relaciones con los profesores/as, con las personas de administración, con los propios compañeros de otros años, las instalaciones del club, etc. y por eso muchas veces no sabíamos bien cómo relacionarnos en determinadas ocasiones con esos otros estudiantes o cómo consultar sobre ciertos trámites o formalidades a cumplimentar. También es cierto que me encontré, en ese camino iniciado, con personas que, en la medida de sus posibilidades, nos acompañaron y nos ayudaron en esa integración

al mundo del ISEF. Hablo tanto de profesores (que algunos pertenecían a otros años de cursada), como de referentes institucionales (director, secretarías, entre otros), como así también de estudiantes de años más avanzados que se acercaban a nosotros para generar afinidad o simplemente porque cursaban uno o dos espacios con nosotros, “los nuevitos”.

“Asimismo, esa situación descripta posibilitó la aparición y/o afianzamiento de otra que también valoro mucho en mi formación, y me refiero a comenzar a juntarme cada vez más con compañeros/as con los/as cuales no lo había hecho tanto anteriormente, cumpliendo con una premisa que el Instituto nos trasmite desde el primer día pero que, a mi parecer, no es llevaba a la práctica como debiera: “el poder juntarnos con TODOS y CUALQUIERA de mis compañeros/as de curso”. ¿Qué significa eso? Que para la resolución de las diferentes actividades, debiéramos tener la suficiente flexibilidad como para agruparnos no solo con los más conocidos o afines, sino con cualquiera que nos toque o que nosotros mismos elijamos. Ello posibilita la apertura a conocer nuevas realidades, inquietudes, maneras de pensar, de resolución de tareas, en fin, enriquece nuestra formación ya que nos abre el abanico de las realidades individuales que recorren el ISEF. En fin, esa sugerencia que se nos brinda desde el primer día de ingreso, yo siento que fue cumpliéndose a medida que transcurrían los años de cursada, un poco más por deber o porque no queda otra que por elección genuina, pero no por ello voy a dejar de resaltarla como fructífera en lo que a mí respecta.

LI. Vivir el cuerpo, las experiencias corporales

Mateo: “Al ingresar al ISEF, en el año 2010 tuve la sensación (y el prejuicio) de necesitar un cuerpo ágil, resistente, fuerte, (una máquina) luego de pasar por una experiencia de medición, por así decirlo, en las que se me evaluaban las diferentes capacidades físicas.”

“En aquel año, comencé a experimentar una diversidad de prácticas corporales y motrices que, por un lado me generaban placer, pero por otro también desconcierto, por la cantidad de prácticas de la cultura corporal que estaba aprendiendo, y diversas dificultades por cómo nos proponían un aprendizaje consciente, creativo, “pensando” mientras “hacíamos”. *Y continúa*:

“Al experimentar las prácticas deportivas en el ISEF, sentí un cuerpo “familiar”, valorado (por mí mismo y siento que también por aquellos otros que aprendían junto a mi) por el vasto conocimiento que creí tener respecto a dichas prácticas. Sin embargo, las propuestas de aprendizaje grupal, donde a la vez debía contribuir al aprendizaje de mis compañeros/as, me resultó muy incómodo, en cuanto que era muy complejo para mí, compartir una práctica corporal (principalmente deportiva) con otros cuerpos que no conocieran cómo moverse (como si existiera una única forma de hacerlo), cuerpos que no estaban tan fuertemente marcados por la cultura deportiva.”

“A su vez, me resultaba muy familiar interactuar (motrizmente) con aquellos compañeros que tenían conocimiento de las prácticas deportivas, dificultándome la posibilidad de compartir un espacio de aprendizaje con aquellos compañeros/as que menos “marcados” estaban.”

“La aprobación grupal, por otra parte, fue un aspecto que me resultaba injusto, ¿cómo voy a desaprobarme si mi cuerpo estaba marcado, “listo” para ejecutar todo ese tipo de acciones que demandan la mayoría de los deportes? Una concepción de aprendizaje tan problemática e individualista, como egoísta y competitiva, fuertemente marcada en mi cuerpo por la cultura del consumismo, y principalmente a través de sutilezas en el “aprendizaje” de las diferentes prácticas corporales. En aquel momento me sentí con un cuerpo “desperdiciado” por así decirlo, relegado al ayudar a mis compañeros más que al “mejorar” en los distintos tipos de prácticas, principalmente aquellas que demandaban exigencia técnica y física.”

“Entre enojos y dudas, comencé (con mucha dificultad) a intentar compartir esos espacios de los que me creí dueño y amplio conocedor, con todos mis compañeros/as. No fue tarea fácil tener que “resolver los problemas de otros” en el juego, como así lo pensaba por aquel momento. Mi cuerpo no estaba ajustado a compartir una práctica donde los movimientos (ya aprendidos, o más bien mecanizados) debían ser pensados en función de contribuir en el aprendizaje de mis compañeros/as. No podía resolver intelectualmente las situaciones planteadas, ya que mi cuerpo no había sido marcado para pensar, sino para ejecutar.”

“Fue este aprendizaje el que me hizo aprender más aún de cada práctica, y que a su vez marcó mi cuerpo en un nuevo espacio, el que era inconcebible para mí antes de ingresar al ISEF: el del pensar, elaborar, compartir las prácticas corporales y motrices.”

“Lentamente comencé a aprender otras formas de vivir MI cuerpo, y a problematizar ese cuerpo que hoy puedo decir “no era tan mío”, puesto que en gran parte estaba (y aún debe estar) como diría Michel Bernard “alienado”.

“En relación a esto, las prácticas corporales “alternativas”, y principalmente las expresivas, me resultaban a la vez de extrañas, complejas. Tener que aprender a utilizar un cuerpo para comunicar, exponerme, ser observado moviéndome de una forma “poco aceptada” por la cultura (y consecuentemente poco vivida en mi experiencia corporal), me puso en un lugar donde viví un cuerpo que me avergonzaba, pero que comunicaba y construía aprendizajes también.”

“¿Cómo comunicar con el cuerpo? Y más aún ¿Cómo hacerlo con un cuerpo sumiso y vergonzoso? El que debe “desatarse” de aquellos esquemas de movimiento más aceptados y promovidos culturalmente para comunicar. Aquí sí veía la imperiosa necesidad de mis compañeros, pero todavía no para aprender, claro, sino por propia comodidad, para reducir el nivel de exposición ante todas las miradas que ponían sobre mí, haciendo algo que no conocía, donde me sentía ridículo, extraño, “extranjero”, y donde debí recurrir al “canchero” uso de la risa o la broma para ocultar la vergüenza que sentía al experimentar mi cuerpo en dichas situaciones.”

“Hoy también puedo decir que en este espacio mi cuerpo fue “valorado” tanto por mis compañeros como profesores, al brindarme la posibilidad de aprender otro espacio de la cultura corporal, que me ha llevado incluso a poder desenvolverme corporalmente en las relaciones interpersonales, desde

tener mayor acercamiento y predisposición corporal para y con otras personas, hasta utilizarlo para comunicar conscientemente (cosa que no sentí en aquel momento por experimentar un “cuerpo desconocido”, que no podía expresar ideas con el movimiento, sino más bien reproducir movimientos eficientes y mecanizados, orientados al ganar, que obviamente, allí no funcionaban).”

Emiliano: “Toda esta-representación en torno al deporte requirió de una mirada crítica y aquello que fue significativo para mí, para modificar esta representación fue, Practica I, a partir de sus diferentes trabajos y por otro lado la experimentación de diferentes talleres en la unidad curricular de Disponibilidad Corporal y Motriz I, aunque destaco también, que a finales del nivel secundario, en las clases de Educación Física, ya no tenía las mismas intenciones de ganar, de competir y ser mejor, porque estos aspectos los llevaba a cabo en las practicas realizadas en los clubes, pero sobre todo fueron revisados y modificados en el primer año del proceso de formación en el ISEF.” *Continúa luego*: “Como mencioné anteriormente, las dificultades no solo abarcan el aspecto motriz, haciendo referencia a la ausencia de armonía durante los movimientos, la soltura y creatividad para llevar a cabo ciertas prácticas corporales y motrices referidas sobre todo a la expresión corporal, sino también dificultades referidas a lo social, en otras palabras, a la exposición en frente de mis compañeros. Este aspecto de lo social, es algo con lo que tuve que trabajar en relación con mi personalidad, para desarrollar dichas prácticas corporales y motrices. Estas dificultades sobre todo eran referidas a la vergüenza a la exposición o timidez para expresarme frente a los otros. Por tal motivo, durante los primeros años de la formación, me costó desarrollarme en los talleres que tenían mayor relación con la expresión corporal, aspecto que, hoy en día, creo haber mejorado.”

“Tengo el recuerdo de haber transitado una experiencia que tuvo lugar en el taller expresivo de primer año, en donde debía realizar una coreografía con una compañera, en la cual los espectadores (compañeros y profesora), debían poder reconocer diferentes sentimientos, emociones, situaciones, a partir de la expresión corporal mediante la interpretación de una danza. Cabe destacar que previamente debíamos diseñarla en conjunto, ya sea lo práctico y lo teórico, es decir, qué pretendíamos expresar a través del baile. Considero que esta experiencia, además de haber sido significativa y adquirir sentido, fue verdaderamente transformadora, ya que me permitió comenzar a modificar cierto modelo de cuerpo (deportivo), el cual se había construido durante todas mis experiencias previas en relación a la Educación Física. Además pude vivenciar la exposición frente a otros, tal vez por primera vez, en torno a las prácticas corporales y motrices. Puedo decir que la realización de este trabajo en parejas fue de gran ayuda para mí, ya que sentí que mi compañera me apoyó en las dificultades que se me hacían presentes, sobre todo las referidas a la exposición. Considero que este trabajo, al igual que otros referidos a la expresión corporal, me permitió realizar una ruptura en relación a mi formación previa y contribuyeron a la de-construcción y reconstrucción de ciertas representaciones referidas a la Educación Física.”

“El rasgo de mi personalidad, en relación a la expresión corporal, la timidez, la vergüenza a la exposición con otros, que creo haber reformado, no solo me sirvió para las prácticas corporales y motrices o los talleres relacionados a la expresión, sino también para posicionarme frente a un grupo o relacionarme con otras personas y por sobre todo para ocupar el lugar del rol docente.”

“En relación a esto último, creo que el profesor de Educación Física, tal vez, en mayor medida que a docentes de otras áreas, debe adquirir una disponibilidad que le permita exponerse frente a sus alumnos/as, ya sea para el desarrollo de una tarea, para la explicación de una consigna, para la participación en conjunto con los alumnos/as, y creo que fue necesario haber mejorado el aspecto expresivo, como mencioné anteriormente, no solo desde lo motriz, sino también desde lo social.”

M. Las resistencias; las relaciones teoría y práctica

Mateo: “La cuestión de “lo teórico” y “lo práctico” había sido vista para mí como una dicotomía. Inclusive antes de ingresar al ISEF, conversando con un ex estudiante me había mencionado el carácter “muy pedagógico” de la formación (con cierta “mala” connotación). A su vez, comentarios de otros institutos de Córdoba y Buenos Aires, de carácter más “deportivo” o práctico (¿tal vez reproductor?, podría preguntarme hoy)...

Durante el segundo año, en cambio, comencé a darle otro sentido a lo visto el año anterior, por lo aprendido durante la cursada de Infancia 0, sin embargo, aún continuaba sintiendo cierto distanciamiento entre teoría y práctica. Recuerdo concretamente en este año conversar con mis compañeros y plantearnos cuestiones referidas a ello como “No vemos nada de deportes”, “no sabemos cómo enseñar deportes. Cabría aquí preguntarse ¿por qué deportes? ¿El amplio campo de prácticas corporales sabíamos enseñarlas? ¿No tendríamos aún después de haber transitado el primer año, una concepción un tanto deportivista de la educación física?”

“Ya en tercer año, y principalmente con la “Practica pedagógica” con infancias, comencé a establecer relaciones entre “teoría y práctica” que me permitían verlas como posibles, e incluso como dependientes y necesarias una de la otra. Comencé incluso a darle otro valor (y uso) a los trabajos de investigación realizados, a la utilización del cuaderno del practicante como fuente etnográfica de investigación (podría decirse teórica) de la propia práctica.”

“Hoy y luego de cuatro años de formación en el ISEF “Ciudad de General Pico”, puedo decir que la relación teoría-práctica no ha sido librada al azar, sino más bien tratada desde una interesante perspectiva pedagógica. Desde su ordenamiento en el plan curricular, hasta la coherencia en cuanto al aprendizaje y la enseñanza por parte de los docentes “de aula” y “de campo” por así decirlo, deja entrever una intencional y necesaria relación entre teoría y práctica. Desde el aula, la puesta en práctica de conocimientos, y desde “el campo” la problematización y aprendizaje de las practicas corporales en cuestión son una clara muestra de ello.”

“Como estudiante formado en el ISEF, puedo decir que he podido elaborar las respuestas planteadas y que tanto me habían preocupado, respecto a cómo se enseña el deporte (y mejor aún, respecto a

cómo enseñar) a partir de un “esfuerzo intelectual” que me vi obligado a realizar, para conjugar la teoría y la práctica, problematizando, revisando.

“He buscado “manuales de enseñanza” con pasos a seguir (inconscientemente tal vez por la facilidad y “comodidad” intelectual que implicaría). Manuales meramente prácticos (que probablemente existan), esquivando la “aburrida” o “mala” teoría. Teoría (pedagógica, psicológica, fisiológica, sociológica, política, filosófica, biológica, etc.) que hoy privilegio conocer y que me permite, a la vez de realizar diferentes problematizaciones, buscar estrategias, en definitiva, enseñar. Dicha “teoría” se ha convertido para mí en un motor de aprendizaje, y una oportunidad para conocer y para conocer lo que no conozco.”

“El haber podido entender esta relación entre la teoría y la práctica ha enriquecido ampliamente mi formación, mi interés. Encontré también una educación física que traspasa la posibilidad del patio de escuela, o el club, otra educación física respecto a la que vine a buscar (afortunadamente) y la que me pone en el privilegiado compromiso de reubicarla, donde hoy creo que debe estar (tarea que no será sencilla).”

N. Las experiencias enumeradas

Santiago (Cierre): “Después de todo, algunos momentos de estos cuatro años se basan en volver sobre la historia de cada sujeto. Poder recuperar aquellas experiencias, momentos, situaciones, ideas, y pensamientos que uno tiene arraigado, y analizarlo desde, como decía una profesora, el lugar de un extranjero, y dejarse impactar por lo que sucede en ese encuentro, entre lo que traemos y lo nuevo que adquirimos.”

“Llegó el final de una etapa en mi vida. No puedo dejar de pensar en todo lo que he vivido en estos cuatro años de formación. Tampoco en la transformación que me ha atravesado, sin duda que soy otra persona totalmente diferente a aquel primer día. Incontables son las experiencias que he vivido gracias al Instituto, donde de todas siempre pude aprender, enriquecerme, y formarme día a día como profesor de Educación Física. Ha sido una etapa repleta de momentos buenos y otros no tanto, pero debo reconocer que no hay nada tan lindo como aprender todo lo necesario para poder llegar a ser Profesor de Educación Física.”

“Aprendí de los profesores y de las profesoras, de mis compañeros y compañeras. Aprendí de cada materia, de los debates, discusiones, trabajos grupales, charlas, reuniones, y de todos los momentos compartidos gracias al Instituto. Aprendí a ver de una manera totalmente diferente a la Educación Física que traía, quizá de una forma que nunca me había imaginado. Aprendí la satisfacción que genera enseñar, que genera transmitir un conocimiento.”

Algo más detalladamente, Mateo menciona las experiencias formativas: “Mencionaré algunas de las experiencias vividas en el rol docente: Prácticas comunitarias, clases con irregulares motores, acercamiento a escuelas especiales, escuela de ciegos y disminuidos visuales, escuela especial de

sordos e hipoacúsicos, fundación “De tu mano”, clases con ancianos, clases con adolescentes, niños y niñas de primaria y secundaria, experiencias en ámbitos municipales, coordinación de grupos de trabajo de estudiantes de otros años.”

“Ahora algunas de las prácticas corporales aprendidas, vividas, disfrutadas durante estos 4 años: practicas expresivas (telas, expresión corporal, mimo, clown, practicas circenses: manipulación, malabares, acrobacias), prácticas deportivas (tenis, triatlón, cesto, atletismo, gimnasia de suelo y en aparatos, futbol, básquet, vóley, pelota paleta, squash, paddle, balonmano, softbol. Practicas gimnasticas (musculación, taller de habilidades II, III y IV). Prácticas en el medio natural (escalada, rafting, tirolesa, campamento, construcciones rusticas, caminata, bicicleteada). Elaboración de textos reflexivos, reconstructivos, críticos, trabajos de investigación, planificaciones, proyectos de trabajo de autoría propia. Podría continuar esgrimiendo motivos (y restan demasiados) para fundamentar el lugar de privilegio en el que considero estar, pero creo haber dado ya hasta aquí sobrados argumentos.”

Juan: “Disfruté (y en algún caso padecí, como la experiencia, que se padece) de la amplitud de áreas del saber que hay en la carrera, esto es, materias diversas con contenidos amplios. No sé, de hablar de la propiocepción o del sistema vestibular hasta armar un práctico de ejecución motriz utilizando globos, de tirar jabalinas o discos en la cancha de Pico Fútbol a hablar con un veterano continental de Malvinas, de estar nadando en una pileta climatizada con las luces prendidas a las 8 de la mañana en invierno a darle clases a los bomberos en el cuartel. Así un montón de cosas podría nombrar. Y la diversidad de profes, con su personalidad propia cada uno, con su pensamiento personal y su postura, y a la vez conviviendo ahí en las instalaciones del ISEF. Eso también me gustó. Porque por ahí en la universidad la cosa es un poco más fría en ese sentido. No sé, acá si llueve nos mojamos todos, estudiantes y profesores, jaja. Genera un clima de calidez. Me parece, lo sentí o me sentí así.”

“La libertad y la despreocupación con la cual se mueven los chicos ahí adentro del patio y en los alrededores del Instituto es algo para fomentar y nunca perder. Nunca vi un altercado o alguien que viniera a poner los límites con respecto a algo. Las experiencias que viví en los campamentos (las anotaciones que hablaba arriba) me marcaron mucho. Creo que en lo grupal generó cosas como pocas otros contenidos o experiencias pueden llegar a generar. Realmente pienso que es algo que debería mantenerse y con carácter obligatorio, al menos algunos, porque es una situación, una experiencia en un ambiente NO habitual que no todos han vivido, y hay gente que piensa que no habitual es ir al baño sin el celular.”

“A grandes rasgos voy comentando esto: me gustó el tránsito por el Instituto, di mucho de mí también, me esforcé. Hoy que me pongo a analizar no deja de sorprenderme la cantidad de lugares a los que he entrado en carácter de estudiante de Educación Física del ISEF: geriátricos, jardines, escuelas, colegios, comedores, escuelas especiales, bomberos, clubes, salones de asociaciones, descampados municipales, esquinas, sociedades de fomento, etc., etc. Me parece que es algo sumamente

enriquecedor esa diversidad de lugares. Y esa variedad en parte también hizo que me predispusiera de buena manera para la realización de actividades, muchas de ellas motrices, de diferentes características, como lo pueden ser nadar o jugar al hockey, practicar una serie gimnástica o tirarme por una tirolesa entre las montañas.”

Ñ. Cómo están terminando

Emiliano: “Ya luego de haber escrito el trabajo final y habiendo revisado mi proceso de formación, creo que no solo fue un aprendizaje referido al rol docente en un campo determinado del conocimiento, fue algo más. Este pasaje por el I.S.E.F, forma parte de mí, de mi experiencia, de algo que verdaderamente me pasó... sin dudas, además de haberme formado como futuro profesor de Educación Física y como describí en apartados anteriores, pienso no haber concluido mi formación y que la misma no tiene un punto determinado donde finaliza, sino que perdura en el tiempo en relación a lo que uno se proponga, considero que me llevo más que eso de esta experiencia.”

10. Primeras conclusiones

Se han colocado numerosos testimonios que expresan aspectos relevantes de los procesos vividos por los estudiantes. Se parte de la convicción de que la descripción formal de los dispositivos, de la palabra de los diseñadores, de la mirada de quienes conducen los procesos formativos, sólo alcanza para iniciar la descripción, pero es en la palabra y en la práctica de los estudiantes y egresados que se pueden visualizar realmente los efectos logrados. Esto es resultado, por un lado, de que todos los estudiantes acuden con una biografía y con noticias previas acerca de la EF, también que se trata, justamente de sujetos que activamente construyen sus experiencias, lo que lleva a considerar la distancia personal de cada quien con los efectos de poder que se intentan producir. Es la propia vida de la formación, que se entronca con lo individual y lo colectivo atravesando lo propuesto, aquello que puede incidir en la modificación de los imaginarios de los estudiantes.

Cierto equilibrio entre lo esperado en tanto efecto y lo inesperado, incluso lo impensado, puede promover en quienes trabajan en la formación, el optimismo acerca de la necesaria y posible modificación de las prácticas de la EF escolar como contribución a una sociedad mejor.

10.1. Momentos

Se propone considerar, a modo de resumen, algunos elementos que señalan los cambios en el imaginario de los estudiantes durante su recorrido. Como esquema, se pueden considerar los estudiantes y algunos rasgos de sus imaginarios en relación con la carrera y la profesión de la EF en cuatro momentos sucesivos:

- 1º. Antes del ingreso
- 2º. Al finalizar el primer año
- 3º. Durante la carrera
- 4º. Al finalizar

Si bien, siempre el registro textual está condicionado por el momento, por el instrumento, por estímulos cercanos, por los compromisos con las autoridades o los profesores. Si bien, también es preciso señalar que la interpretación en el marco investigativo tiene sus riesgos, algunos tópicos se sostienen, se repiten, se retroalimentan.

El primer momento se presentó y se consideró en el Capítulo 4. El segundo momento, en cambio, contiene elementos en los que, si bien ya fueron mencionados en las páginas precedentes, vale detenerse para remarcar y profundizar la interpretación, preparando las conclusiones finales. Se enumeran a continuación y se comentan algunos ítems de transformación que se revelan al finalizar el primer año.

10.2. El segundo momento

A. Sobre la EF conocida y lo que se encontraron en el ISEF

Es mayoritaria la percepción de encontrarse frente a una *Educación Física distinta*. Los estudiantes que ingresan a su segundo curso de la carrera se manifiestan sorprendidos por la diferencia entre lo vivido y lo encontrado, descrito como un descubrimiento no esperado. El tono de sorpresa se acompaña por el agrado y la sensación de compromiso renovado que despierta. Si antes el compromiso era el de la reproducción de una épica deportiva, aparece ahora de diferentes formas, la afirmación de una decisión de hacer algo distinto con sus futuros alumnos, de sostener otros formatos de práctica educativa. En algunos casos, podría darse un *reemplazo de épicas* que convocan a actos trascendentes. De algún modo, todos los componentes siguientes, pueden considerarse los descriptores de lo nuevo e impensado.

“Aprendí mucho y estos aprendizajes que nombré intentaré ponerlos en práctica, como por ejemplo brindar variedad de contenidos.” “Todos los detalles que mencioné indican que tengo una mirada distinta de la educación física, pero que no es fácil cambiar una experiencia que me acompañó durante 13 años.” “Aprendí mucho, y estos aprendizajes intentaré ponerlos en práctica, trabajar mixto, incluir, cooperar y brindar variedad de contenidos.” “Hoy en día veo una educación física distinta, que presenta igualdad de oportunidades. Además presenta la posibilidad de que haya discusión sobre lo que se plantee en clase.” “Quisiera que trabajemos para que brindemos la educación física que a nosotros nos privaron.” Y “Hoy la educación física es muchísimo más que el deporte, aunque el deporte puede ser visto como algo muy importante dentro de la misma.” “En primer año tuve una visión totalmente distinta a la que tuve en el ámbito escolar. Las clases dentro de esta institución son de otra manera, acá se construye.”

Tanto los ingresantes de 2017, como de 2018, asocian a la Educación Física distinta con aprendizajes novedosos que han experimentado en la formación y con el aprendizaje de contenidos variados.

Así, finalizando el primer año de cursada, se perfila con otros ribetes la idea de Educación Física que tienen los estudiantes del ISEF. Mencionan en sus relatos que aprendieron una Educación Física distinta, una Educación Física en la que no solo se enseña deporte, que debe brindar variedad de

contenidos a enseñar. Otros mencionan que aprendieron una Educación Física donde hay clases mixtas y están de acuerdo con ello y que aprendieron una Educación Física en la que se aprende. Parecería que prevalece, al completar el primer año, una Educación Física entendida como amplia, variada, inclusiva, no competitiva y sobre todo “cercana”.

B. De una EF de hacer antes que de estudiar, que era lo conocido, lo natural, se recorta una EF con otras notas distintivas.

“Con estos talleres me pude replantear la Educación Física que tuve en mi paso por los colegios, tanto primario como secundario y me di cuenta de que fue muy poco lo que me enseñaron en relación a lo que me podían enseñar.”

Para su experiencia previa han podido describir sólo desde el lugar del hacer o el gusto personal, sin embargo, en su formación destacan la categoría del aprendizaje como un dato relevante.

“La idea con la que ingresé al instituto fue muy distinta con la que estuve trabajando este primer año, yo pensaba que iba a haber mucha más práctica que teoría y mucho deporte. Es decir, que la educación física que aprendí en el instituto innova los contenidos a enseñar.” Si bien se reconoce otra impronta para la carrera, las categorías parecen permanecer (en la comprensión de lo que es y lo que significa “teoría”, “práctica”, “deporte”).

C. Del interés por el deporte a una construcción compleja de intereses

En el momento del ingreso, la valoración de la experiencia escolar en EF, es mayoritariamente positiva (buena, muy buena y excelente), asociando esta calificación a la realización de deportes.

Al finalizar el primer año, se plantea una nueva relación entre deporte y escuela, donde los estudiantes reflexionan críticamente y muchos manifiestan que en las clases no debe haber competencia, es decir, que todos deben formar parte de la propuesta didáctica para aprender. Se torna visible, aunque aún no tematizado, una dimensión educativa que permanecía oculta en el principio: lo didáctico. “El profesor de educación física no solo aprende actividades corporales y motrices, debe aprender a planificar y estrategias para dar clases.” Dice una estudiante: “Con estos talleres me pude replantear la Educación Física que tuve en mi paso por los colegios, tanto primario como secundario y me di cuenta de que fue muy poco lo que me enseñaron en relación a lo que me podían enseñar, más que nada en el secundario, ya que vimos durante 6 años sólo deportes.” Agrega: “Aprendí mucho y estos aprendizajes que nombré intentaré ponerlos en práctica, como por ejemplo brindar variedad de contenidos”. “Puedo decir que esta materia no solamente es deportes, sino que es mucho más amplia y se enseña.”

Otro aporta “podemos ver que a pesar de que todo lo vivido anteriormente fue bueno, no es así. Hubo muchas cosas que no estuvieron bien y que ya están naturalizadas en la sociedad, como las clases donde se separaban por géneros”.

Caracterizando la propuesta, afirman: “Como profesor propondría grupos mixtos donde no haya exclusión. Enseñar a partir de los juegos y no del deporte. No apostar a los intercolegiales porque

genera exclusión.” Lo vivido se transforma en concepto para llevar adelante en futuras clases, identificando para ello otros aprendizajes obtenidos durante la formación inicial, por ejemplo, aprendizajes vinculados al cuerpo propio en acción, aprendizajes vinculados a *resolver problemas*. Comparando con la educación física que han recibido en el ámbito escolar, (acá) “ya no se hace”, sino que se resuelve. Alguien dice: “conocí el cuerpo” y lo relaciona con la comprensión de la necesidad de exponer el cuerpo frente a un grupo, como parte del ejercicio del rol. “El mayor aprendizaje fue identificar la diferencia entre juego y deporte.”

D. Sobre valores asociados

Un aspecto es la *relación con los otros, que en los registros* no está muy ligada a la institución educativa. Los otros eran apreciados como oponentes, cuestión que se modificó mucho en el profesorado. Es notorio el cambio en relación a cómo ven a los otros, ya no los ven como competidores, sino como un grupo que tiene objetivos en común. Un valor que se modifica considerablemente es no generar competencia. Muchos declaran que en los talleres aprendieron a incluir. “Aprendimos a compartir, aprendí a jugar sin importar el ganar o el perder”. “La educación física no es competencia, sino compañerismo.”

Otra novedad: “Tuve que aprender a interactuar con el otro género porque nunca había tenido clases mixtas” y “existe una ley de educación sexual integral, con respecto a esto pienso en dar clases mixtas como futuro profesor”. Una voz sintetiza: “Hoy en día pretendo una educación física inclusiva, que no haya competencia y con actividades variadas, también que sea mixta.”

Además presenta la posibilidad de que haya discusión sobre lo que se plantea en clase. “Aprendimos a no competir.” O la importancia de compartir con otros para aprender. Una estudiante describe: “Desde el nivel secundario mis clases de educación física fueron separadas por género, donde las mujeres tenían un horario y un día distinto al de los varones, cada cual tenía su profesor, para las mujeres una profesora y para los varones un profesor. Antes veía bien esta separación, porque creía que los chicos eran muy brutos y nos podían lastimar. Ahora con lo aprendido este año creo que estas divisiones no son correctas, ya que el mismo programa de la materia plantea la necesidad de clases mixtas en todos los niveles educativos para poder lograr una integración y adaptación de modelos de cuerpos”.

La visión de modelos diferentes de cuerpo es una ganancia muy sostenida, fruto de la práctica pero también de los momentos teóricos del análisis y de la lectura.

E. Sobre el yo que está en juego

“Aprendí a entender mi cuerpo. Siento que como cuerpo me estoy construyendo.” “Aprendí a estar en un grupo mixto.” Uno destaca: “Pedía ayuda a mis compañeros para superar las dificultades. “El profesor de educación física no solo aprende actividades corporales y motrices, debe aprender a planificar y estrategias para dar clases.”

En su proceso, destacan haber aprendido a resolver problemas, a conocer su cuerpo y el de los otros, a compartir, a interactuar con los otros. No sólo como modelos a enseñar sino como necesidades de ser como profesor. Una estudiante comenta “Transcurrido gran parte de mi primer año en el ISEF, puedo decir que aprendí a realizar tareas en grupo, a cooperar, ayudar. Puedo sostener que revisé mi pasaje por la Educación Física escolar y decir que algunas cosas no las repetiría el día que sea profesora, por ejemplo, no incluir”.

Parece instalada la idea de la necesidad de cambios, no sólo en lo que ven, en una EF distinta, sino en cambiar como sujeto, en el modo de dar EF, de considerar la situación y al otro. Una EF distinta requiere de un profesor diferente. En contenido, sentido, sujetos (yo, el otro). Se asocian de este modo las ideas de lo diferente, la diferencia, la innovación y el innovarse. Puede ser un auspicio positivo para prepararse para un futuro que rechace realmente el abandono.

10.3. El tercer momento

El tercer momento, reflejado aquí por conceptos aportados en los testimonios a lo largo del Capítulo, contiene matices diversos. Retomando lo afirmado en el cierre del tercer año y el comienzo de cuarto (entrevistas de estudiantes por estudiantes, de 2017 y afirmaciones en el espacio de Proyecto de extensión, entre 2007 y 2017), se puede rastrear parte de las transformaciones producidas en el imaginario durante la formación, pasado el segundo año y antes de cerrar el ciclo completo.

A. Sobre la carrera

La sorpresa por el alto contenido teórico de la carrera se sostiene y pasa a ser un elemento más mencionado que en el final del primer año (en que se acusaba una EF distinta como la novedad principal). Puede deberse a que la teoría se va integrando paulatinamente o que el impacto frente a lo que se vive como *una EF distinta* es el sentimiento dominante al finalizar el primer año y luego se va acomodando a una *normalidad*.

Es ambigua la satisfacción por la novedad. Se menciona la sorpresa, se valora el aporte teórico pero se extraña la práctica como actividad dominante. La sorpresa centralmente sería el estudio. Todos mencionan que cambiaron su idea previa acerca de la EF. En algunos casos, sólo se alude a la sorpresa, en otros se lo menciona con algún grado de satisfacción. En otros, con extrañeza o sosteniendo la necesidad de mantener más énfasis en el aspecto deportivo.

Para el primer caso: “yo me esperaba algo más físico que teórico... no pensaba que íbamos a tener tanto pedagógico, esta fue mi primera impresión.”

Para el segundo caso: “cuando empecé me sorprendió la parte teórica, pero me gustó mucho porque mezcla la teoría con práctica y te enseña cómo jugarlo pero también cómo enseñarlo a otro.” “Pensé que iba a haber más deportes o que la carrera se refería más a eso, pero me equivoqué en algún sentido y estoy contenta de que haya sido de esa manera, distinta a la que yo imaginaba.”

Para el tercero: “La carrera... respondió a uno de mis gustos que es trabajar con chicos enseñándome qué contenidos trabajar en cada edad, cómo tratarlos, cómo llevar adelante una clase, pero por otro

no me respondió todavía cómo poder entrenar a una persona para los diferentes deportes ya que para mi gusto los talleres tienen poca carga horaria.” O este otro caso: “Para ingresar a la escuela creo que estamos bien formados, me gustaría aprender más sobre cada uno de los deportes que podemos enseñar dentro de las escuelas.”

En términos generales, aunque de algún modo, *parecería que el deporte no incluye lo teórico, lo teórico es ampliación, que ayuda...* “con respecto al pensamiento anterior lo mantengo, pero no sólo por los deportes sino también porque con las materias teóricas ya abordadas puedo entender mejor la carrera como así también puedo saber enseñarla con un montón de contenidos más que antes desconocía.” “Hoy que ya he cursado tres años, mi punto de vista cambió totalmente ya que creo que, al ser un profesorado, la parte pedagógica es muy importante para poder desempeñar el rol de profesor.”

B. Sobre la profesión

Varios mencionan que la única expectativa era el deporte o la formación como entrenador o preparador físico. Hoy, se amplía a la docencia.

Con el avance de la carrera, los estudiantes en su mayoría reconocen que su matriz en relación con la profesión no cambia, o esto debe ser leído entre líneas. En muchos casos, a la realización de deportes se agregan aspectos vinculados al hacer docente: ya sea enseñar o trabajar cuestiones ligadas a la salud. Muchos se mantienen en la preparación física, el entrenamiento de deportistas o, de algún modo, en la iniciación de otros al deporte. En estos casos, sólo agregan herramientas para hacer lo que el mandato deportivo ya había establecido en su experiencia. “Hoy cerca de terminar la carrera mi idea ha cambiado un poco porque la había elegido porque me gustaban los deportes y por la gente; hoy mi idea está más centrada hacia la gente y luego los deportes.”

Los dos componentes intervienen (un modo a: yo haciendo deportes; un modo b: atender a la gente, al otro). Sobre el final de la carrera parece colocarse el segundo modo como más preponderante, al menos en el discurso correcto. Pero el modo originario no desaparece, sólo se mitiga. Asociado a “lo que sí ha cambiado es darme cuenta la amplitud de campos que tiene esta profesión; también me di cuenta que me gusta mucho dar clase.” Similar aunque en este caso la novedad no es la gente sino la variedad laboral.

C. Sobre el sujeto (el yo)

Es mayoritaria la *expresión de sorpresa frente al contenido real de la formación*. La presencia de asignaturas teóricas, el sesgo pedagógico del Instituto, la amplitud del mundo de la EF presentado a los estudiantes aparecen como *quebres en la percepción previa* de la carrera. Transitarla debe implicar también algún quiebre en el estudiante, *una reformulación de sí mismo*, limitada, tal vez transitoria. Parece que cada estudiante debe resolver un conflicto de imagen entre lo que se le propone y la imagen previa que prefiguraba un perfil de *estudiante-que no estudia (sino que hace)*, consistente con la representación generalizada y la experiencia previa de la EF como un (puro) hacer. De algún modo,

entre la organización y cada estudiante, en el marco social y educativo propuesto se resuelve el conflicto: ¿es posible un estudiante-que no estudia?

Algunos, mencionando el deporte “toda la vida”, hoy además les gusta enseñar. “Cuando entré al instituto (la idea del trabajo) era en gimnasia y clubes pero, hoy me gustaría escuela; tuve la experiencia en mis prácticas y me gustó mucho trabajar con infantes.” Parece haber un cambio en algún aspecto de la identidad personal frente a la tarea del profesor; se definiría en este caso por un cambio en las expectativas laborales: de gimnasia y clubes a escuela. Hubo un caso en que ingresó en esta carrera porque estaba en su ciudad y no quería ocasionar gastos en casa. “Una vez que ingresé mi perspectiva cambió completamente y mi interés se centró en la mejora de la educación, abocada también a una cuestión política. Me di cuenta que nací para enseñar, analizar, corregir...”

También algún caso se reconoce con culpa haber elegido una carrera sesgadamente sobre los deseos de continuar haciendo deportes y luego entender que se trata de otra cosa.

También, revisando las elecciones para la Orientación, parece presentarse una zona muy resistente de la subjetividad originaria, aunque muy matizada por las experiencias vividas (por el interés despertado durante el recorrido institucional en el amplio mundo de la tarea con otros, de lo escolar); por mantenerse dentro del universo de los deportes. Esto en particular en los varones.

Finalmente, como se ha señalado, emergen dos modos de imaginarse o vivir simbólicamente el rol: uno a plena tarea docente/social (estar con otros, acompañar, enseñar, ayudar, mejorar, etc); otro modo 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. Las preocupaciones por la salud, la rehabilitación, la discapacidad, los adultos mayores y otras alternativas podrían ser parte del primer modo o formar un tercer grupo, muy cercano a aquel. Ambos apoyados en los imaginarios previos, pero cargados de diferencias.

En las respuestas al cuestionario al comienzo del cuarto año del grupo de 2019, sobresalen: la impaciencia por cumplir con los plazos para completar la carrera, la importancia de los aspectos sociales y la fuerte implicación afectiva en la vida cotidiana de la formación. La vida estudiantil aparece como algo relevante. Si bien, las consideraciones ya abordadas en el ingreso y en los primeros años no desaparecen, se manifiesta una preocupación por los aspectos personales. Se ratifican pero disminuyendo, la densidad de los impactos iniciales, sobre la EF distinta, la variedad de los contenidos y las modalidades no tan centradas en los deportes y sobre el alto contenido teórico que debían atravesar.

Una voz expresa una síntesis de los aspectos personales junto a las novedades en relación con la carrera y la profesión: “En el ISEF me pasó algo muy distinto a otros momentos de mi vida ya que cambió mi manera de ver a la EF rotundamente, respetándola en mayor medida y acercándome a ella, sintiéndome cómodo por cómo soy como persona, ya que disfruto más los momentos entre todos que competir, llevando a otros la mayor cantidad de conocimientos posibles. Esperaba volverme una

persona más fría, con más habla o participación, más competitiva, según lo que veía en lo que se convertían algunas amistades; otro pensamiento fue volverme divertido. Sin embargo creo que hay cosas que esperaba y pasaron y otras no, beneficiándome a mí como persona y futuro profesor.”

10.4. El cuarto momento

Toman la palabra egresados de grupos diferentes, se dificulta separar los momentos referidos de la formación. Se prioriza el momento desde el que se habla.

Sobre el recorrido, lo vivido y los sujetos

Recuperando las voces de los egresados, refiriendo al tránsito por la carrera en general, se pueden considerar sus voces particularizadas. Las “áreas de la experiencia”, caracterizadas como un elemento curricular no formal, pero significativo en el recorrido de los estudiantes (Capítulo 5), cobran textura en estas palabras. Más adecuado, emerge el término *zonas de la experiencia*.

M. Inés destaca la intensa vida colectiva que se genera en el medio natural. Eduardo valora en particular las experiencias de investigación, el lugar y el valor del conocimiento; Federico le agrega la reflexión epistemológica; Gabriel las ciencias sociales como herramienta de comprensión de las problemáticas sociales (“abrí los ojos”). El ISEF le brindó herramientas para tomar conciencia del lugar político de la función educativa, de las problemáticas sociales.

Alejandro, por su parte, destaca la experiencia cotidiana; el lugar del otro, con contradicciones pero en general, positivo, formador. Para Fernando, la visualización (el darse cuenta) de lo vivido en la formación se produjo una vez afuera, en la confrontación con lo demás.

Las contradicciones internas (entre los profesores) como un problema y como una virtud de la organización, al presentarle a los estudiantes más de un perfil o una posibilidad.

Gabriel advierte de los riesgos de una apropiación sólo discursiva de los estudiantes sobre los ideales presentados, lo que pone en riesgo la continuidad de lo aprendido para el ejercicio de la función docente. Experiencias de práctica no formal y de extensión, el lugar del sí y del otro.

Se visualiza un *ideario*, que divide entre partidarios y oponentes. Tal vez se ponga en juego la concepción de la existencia misma de una organización con posición, confrontada con una visión tradicional o *normal* de institución educativa que es de por sí neutral, que no se manifiesta frente a lo social o al campo destinatario de la formación. El ISEF se torna en cierto modo en anómalo, extraño, que toma posición oficial, pero que esa posición no es unánime a su interior y tampoco es totalmente eficaz para convencer profundamente a sus estudiantes, aunque los presentes formarían un grupo de los que sí adoptaron el ideario. Una organización sólo formal, centrada en la función administrativa de formar profesores es confrontada con aquella que toma partido, que se pronuncia y coloca activamente un destino previsto de sus definiciones. El ideario, una vez descubierto, requiere de ser cuidado, protegido, ejercido.

Paola sintetiza lo que visualiza como ideal de sujeto a formar en el ISEF: “Es lo que el Instituto quiere llegar a formar, que no es un profesor que sea con un modelo sino personas que sean capaces de verse

a sí mismas y de valorarse y criticarse, por qué no, considera que hay algo que sea beneficiosa para las personas que están enseñando.”

Alejandro destaca la necesaria relación (que pudo encontrar) entre el contenido de la formación y la posición del sujeto que se forma dentro de la propuesta vivida. “A mí me tocó trabajar en el deporte de competición, fútbol, que yo no tenía formación y sin embargo con la herramienta, como ustedes dicen la herramienta más importante que nosotros nos llevamos de acá es poder pensar, saber dónde buscar, dónde mirar, saber a quién preguntar, y me pude desarrollar bien y hasta exitosamente en un ámbito en el que yo no había sido bien formado. Me pasó lo mismo en la gimnasia artística que yo la odiaba porque me pareció muy disciplinadora de los cuerpos, sin embargo a través de la idea de infancia que acá había, la idea de prácticas corporales que acá se transmitió a pesar que era el plan viejo, pudimos enseñar gimnasia artística, tener logros deportivos en la gimnasia artística sin la metodología tradicional de la gimnasia artística. Sino teniendo en cuenta al sujeto de las prácticas y no respondiendo a las exigencias del deporte en sí, sino mirando primero al sujeto que estaba en esas prácticas que es lo que yo más valoro de la formación de acá, que son estas herramientas, el saber pensar, el saber buscar y no esas recetitas que se pueden buscar en cualquier libro o lugar y lo más importante es ese pensamiento que nos abrieron acá y que me perseguirá por el resto de mis días, por suerte o por desgracia.”

Martín sostiene que, dentro de la organización se puede transitar el recorrido de dos modos diferentes: uno auténtico de revisión y comprensión y otro formal, de aprobación. El tránsito por el dispositivo formativo permite dos circuitos, uno que implica el éxito formal, la aprobación de los requisitos y otro que compromete a la persona (¿adopción del ideario institucional?). La crítica, la posición reflexiva implica asumir esta posibilidad. Se mencionan tres cuestiones en torno a esto: la investigación en función de un lugar para el conocimiento, la actividad en lo comunitario y la perspectiva relacionada con la salud desde la mirada social. En las tres cuestiones, el ISEF “te posibilita”, luego está el modo en que cada uno adopta posición.

Fiorela coloca el lugar de los cambios y reflexiona con cierto escepticismo sobre sus resultados. Transita por las cuestiones centrales de cada año, las sorpresas iniciales con el mundo de la cultura de movimientos; destaca un espacio curricular, Didáctica para las Infancias, del segundo año como lugar clave y poco dimensionado por el común de los estudiantes. Refiere a un momento importante en el tercer año, en que se define la adopción de discursos. Profundiza la mirada de Martín, que abría a dos posibilidades, resaltando que muchos adoptan la de la aprobación por conveniencia antes que por convicción. Los resultados subjetivos serían escasos.

En las dos entrevistas grupales de abril de 2019, se pueden registrar continuidades con lo encontrado en los grupos anteriores.

Continuidades y diferencias en la experiencia

El primer grupo de entrevistados, ratifica lo hallado en la indagación a los ingresantes. Al finalizar el recorrido, mantienen lo que ellos mismos fueron encontrando cuando tuvieron posibilidades de revisar su historia. Ven su proceso de elección de la carrera motivada por las experiencias deportivas, sus clases de EF escolar caracterizadas por la pobreza de contenidos, por la presencia hegemónica del deporte, por el abandono pedagógico y la consecuente falta de didáctica. Esto expresa una ausencia de consideración por el otro, por el alumno.

“Cuando nosotros preguntamos o nos preguntan por qué ingresamos es porque nos gusta hacer deporte”, dice Adrián y Mailén “no pensaba que el profesor de EF planificaba sus clases. El profesor siempre se basaba en el deporte y no en otras prácticas. Entonces entré con esa duda, si planifica o no las clases.” Luis agrega “Lo que es mi experiencia en la escuela. Los modelos de cuerpo, me incorporaron en el modelo deportivo y de disciplina.” Y Martina dice: “En mis clases, el profesor llegaba, daba un deporte y jugábamos y no se ponía a pensar en los que tenía enfrente, en su dificultad y cómo afrontarlas entre todos. Simplemente que él daba su contenido y el contenido duraba la hora que duraba la clase.”

A partir de esta toma de consciencia acerca de lo pasado, por confrontación con lo nuevo, visualizan aspectos destacados de las nuevas experiencias. Las interacciones de género causaron algunos conflictos al principio de la carrera. “Sólo porque nunca había tenido esa experiencia, no porque no quería. Eso fue moldeando y después cuando fui a dar mis prácticas, siempre buscaba que fuera entre varones y mujeres.” (Martina) “Eso fue difícil para mí. En EF siempre tuve varones y mujeres, por separado. Entonces llegar acá y estamos todos juntos, fue chocante.” (Adrián)

En un perfil de ingresante distanciado con el estudio, allí parece manifestarse el conflicto central. Luis afirma: “El cambio más grande que tuve fue lo teórico para mí. Peor en las clases de pedagogía o de historia, me aburría. Ir a leer me dificultaba, no lo práctico.” “no me esperaba encontrarme con pedagogía, con historia.” Estudiar no, rendir pruebas físicas. Todo físico.”

“Por eso siempre termino hablando de mi experiencia porque fue chocante llegar acá y encontrarme con un cambio... nunca me imaginé que la EF iba a ser así. A mí me habían mostrado una parte pequeña.”

Momentos y problemas

Revisan los momentos de la formación, sus características típicas, los desajustes de la vida estudiantil. Dice Mailén: “La otra vez me preguntaba con los chicos que ingresan a primero ahora, que para ellos el ISEF es joda, es Ciriaco. Y los ves como que vienen a jugar, a hacer deporte, a la joda y después me juntaba con chicos de segundo, de tercero y decíamos: estos no saben lo que les espera.” Tardan al menos dos años hasta que se ubican en una formación superior.

Adrián señala a Infancia como un momento clave. Allí aparecen como dificultades tanto el estudio como la planificación didáctica. Dos déficits ya señalados en el imaginario original.

Para Martina, a los varones no les gusta perder, la vergüenza es más propia de las mujeres, que además deben poder manejar la presión competitiva de los varones.

La competencia como problema

Señalan la cuestión de la competencia como un aspecto central. “Yo en el Instituto aprendí a perder. Afirma Adrián. Y varios años tardó para lograrlo. “Creo que hice el cambio, no sé cuándo fue pero en un momento me di cuenta que los talleres estaban para aprender.”

¿Para qué está la actividad deportiva? En el imaginario previo, está para ganar. Aquí Adrián pudo ver que está (o debería estar), para aprender.

Martina, lo plantea en términos evolutivos: “Creo que en primer año uno sigue con lo que hace en la escuela o en el club y cuando se encuentra con los talleres y eso de compartir con otros, que son distintos a uno, eso te lleva a que en segundo, tercero, tengas la confianza de decir: bueno, en vez de ganar, “no me sale” o “me ayudás” o “fíjate cómo estoy tirando”.

Parece que se necesita tiempo, enfrentarse a dificultades y revisarlas, para darse cuenta de que aprender es el sentido de las prácticas deportivas (en el ISEF y por extensión en la escuela) y estar preocupado por el querer ganar conspira contra ese objetivo.

En la segunda entrevista, se puntualizan asuntos similares y se precisan algunos alcances subjetivos definitorios para profesores que ingresan a formar parte de los equipos del ISEF

Roles

Gabriel afirma que debió pasar por un proceso de construcción o aprendizaje del rol de estudiante como paso previo al de profesor. “Primer año, segundo, hasta un poco de tercero, todavía estaba un poco, era un estudiante, me pensaba estudiante. Empecé a pensar en el profesor recibido pasando la mitad de la carrera.” Y destaca la importancia central del grupo. Los compañeros reafirman estas cuestiones.

Sorpresas

Gabriel expresa sorpresa por lo que encontró en el ISEF. “Venía con una experiencia deportiva, en fútbol y me gustaba la clase de EF del colegio. Al llegar me empecé a encontrar con un montón de asuntos que se incluían adentro de la EF que yo no conocía.”

Una de las sorpresas de Gabriel fue por la escritura sobre la propia experiencia, por las dificultades a la hora de escribir, subestimadas en un principio. “Sabemos que Línea de vida, Identidad son trabajos complejos, que al principio parecía que iba a ser fácil escribir lo que yo mismo viví, después te das cuenta que no. Eso fue uno de los primeros choques con mucha página, con escritura y esas cosas.”

A Yanina, la lectura le fue conformando el rol de estudiante y el perfil de profesor que adoptaría. “Después ya en segundo año, habiendo conocido varios autores y autoras que hablan de educación y EF ya empecé a ser mucho más consciente de la decisión que había tomado en cuanto a mi formación.”

Kevin pudo dar cuenta de su proceso lentamente y particularmente sobre el final de la formación, “cuando escribí el trabajo final o cuando fui resolviendo varias cuestiones o entendiendo que la EF ya

no era más venir solamente a hacer un deporte o venir a pasarla bien, venir a moverse, sino que se me presentan mayores dificultades cuando veo que tengo que resolver otras cosas: la EF como una manera de resolver.”

“El modo de deconstruir la idea que traía del deporte, tuvo un principal énfasis en la interacción con los otros, en las actividades que compartimos entre los distintos géneros, por ejemplo.” *Hubo allí una zona de conflicto y deconstrucción.*

La idea de “dar clase” también fue disruptiva en la reconfiguración de su imaginario. La lectura y la escritura fueron la gran ayuda. “Fue muy lindo y descubrí la voz mía, y tenía voz ahí en ese proceso de escritura.” “Lo que me brindó el Instituto fue todo. Fue una manera de volver a encontrar un sentido a mi propia vida.”

Descubrir la propia voz en el proceso de escritura. Ello lleva a encontrar un sujeto allí donde no se sospechaba que había uno. Encontrar sentido a la propia vida. No es sólo definición de rol, es definición de existir, de tener algo propio.

Gabriel iba tomando consciencia de lo que se encontraba en la carrera en el momento mismo de narrarlo a otros, los de afuera, a su familia o amigos. Él mismo empezaba a creer en lo que le estaba sucediendo cuando lograba ser escuchado en su narración. Asunto que fue costoso.

El compromiso, una nueva épica

Una necesidad de actuar en defensa de la EF descubierta, basado en el optimismo y la convicción. “Tenemos que ser tremendamente optimistas, porque nos encontramos en el ámbito laboral, en el ámbito familiar, en nuestra propia biografía, es todo contra, entonces, armarse de optimismo para encarar eso, entonces para mí, esto de la EF distinta” (Gabriel). Yanina es más enfática: “A mí me pasó con eso de la EF distinta, algo muy emocional y hasta diría poético o romántico, ya que venía con una idea pero acá me enamoré de todo esto, de todo lo otro que desconocía: ¡qué maravilla! Es decir, bien emocional. ¿En qué me transformé?, como en una militante de una EF de calidad. Rompamos eso como lo que se ve o se muestra es tan la nada o tan simple y no jugar un poco con lo más complejo o lo más profundo que tiene la EF. A mí me pasó eso, una cuestión bien emocional.”

La transformación cognitiva que señala Kevin, se completa por una profundamente emocional en la voz de Yanina.

La competencia, nuevamente

Kevin, para deconstruir la competencia, tuvo que experimentar la interacción con los géneros. Pero en un proceso, pues primero se pensó *dando a la mujer* y luego se pudo preguntar por el recibir, por una interacción equivalente. La idea de rival o contrincante cambia, es alguien para compartir el juego. En EF “la competencia no es competencia”. “Yo creo que fue uno de los aprendizajes más importantes es que cambié la idea de la competencia por la idea de formarme y aprender.”

Si bien, a lo largo de la formación se naturaliza la interacción sin importar el sexo o género, y se insiste en formatos poco competitivos, no se problematizan lo suficiente durante las experiencias formativas, lo que resta efectividad o perdurabilidad a los resultados.

Si las cosas no se abordan, con palabras, en los momentos en que ocurren, se desaprovechan o no forman parte de los aprendizajes. En los talleres, al menos después del primer año, no se aprovechó esa riqueza que plantea la actividad mixta, la variante a la forma competitiva hegemónica. Dice Gabriel: “En el paso por los talleres, ni recuerdo algo que me haya sacudido. No recuerdo un taller en el que yo conscientemente esté sorprendiéndome de lo que hacía.”

Parece, en la experiencia de estos jóvenes, al menos en los varones, que provienen de un recorrido previo caracterizado por el deporte y la competencia, que no registran novedades de impacto a lo largo del trayecto por los dispositivos de prácticas corporales, excepto en el inicio.

La lectura, el estudio, el sujeto

Yanina recuerda y avanza: “A mí me impactó para bien encontrarme con tantas cosas para leer, tiene que ver con quedar maravillada. ¡Cuánto tiene para decir la EF! Y desde un montón de aspectos o áreas, desde la historia, la política, la educación. No lo viví como algo Uh, tengo que leer todo esto, al contrario, quería más.”

Kevin relata: “Yo, lo que me pasó a mí con la EF distinta, creo que fue fuerte el tema del estudio. Entendí la EF distinta más allá de cómo se presentaba en los talleres. Resolver cómo ir conviviendo con algo totalmente nuevo para mí. Partiendo de quién era: yo no estudiaba, no escribía, nada, me llevaba todas las materias. Una EF distinta era entender eso. Más allá del hacer descubrí otra cosa nueva pero vinculada al estudio en distintos niveles. Estudiar la EF en distintos niveles... Tenía que estudiar, esto era así, como en la escuela, resolución fácil. Pero cuando tenía Práctica I dudaba. Me tenía que pensar a mí mismo y ahí perdía. Esto es lo que a mí me gusta. Puedo pensar... es lo que nunca había hecho. Sin embargo lo descubrí acá. Sobre todo cuando escribí la Línea de vida. Acá me encuentro con los libros y ¿qué hago? Me quedaba por las dudas. La experiencia muy vinculada con mi vida familiar. La relación fue muy fuerte con el estudio. Me fijaba en mis viejos y quería otra cosa diferente a lo que me tocaría vivir. Fue el estudio lo que me dio la posibilidad de hacer visible todo eso. El día que me recibí, que pude escribir el trabajo final, que pude escribir, que me reconocía otro sujeto en el estudio, la misma persona con otros matices y otras características, que veo que puedo hablar, que tenía otro lenguaje... El día que me recibí no lo podía creer. Aún hoy me cuesta no aceptarlo pero decir ¿cómo hice? Creo que fui aprendiendo a estudiar, fui un estudiante, no fui más un alumno, creo que parte de esa EF distinta la vi ahí, en eso que me descubrí, más allá de lo que me trajo aquí que fue el deporte, la competencia.

“Te trajo el deporte de competencia y te retuvo el estudio. Hubo allí un click tremendo. Tremendo.”

Por su parte, Gabriel: “Me estaba encontrando con otra cosa, yo acá era otro sujeto. Antes de venirme para acá trataba de satisfacer la mirada del resto, trataba de dibujarme ahí, ¿por qué? Porque hacía

cosas distintas a las que hacía el resto. Esto pasaba así, hasta que acá me pude consolidar yo mismo para poder volver, plantarme, argumentar mis cosas. Ahora cuando lográs, que también me pasó, que el otro abra una puerta y te escuche, es maravilloso.”

Por su parte, las entrevistas individuales amplían las miradas, por provenir de dos informantes de características diferenciadas.

Sobre los antecedentes

Daiana (D) acude a la formación a partir de una experiencia en danza. Refiere a una EF escolar separada por sexo y pobre. Tiene una decisión redentora: “tratar de que otros no vivan lo que yo viví”.

Antonella (A): “Mi experiencia deportiva marcó mis deseos de ser profesora de EF. En la educación primaria no la recuerdo como muy deportiva. Sí muy repetitiva, todos los días el delegado. Yo disfrutaba, estar en movimiento... Yo esperaba las clases de EF.” “Después en la secundaria, el profe preguntaba lo que queríamos hacer. A mí me gustaba el vóley. Yo tenía que demostrarle a mis compañeros que el vóley es hermoso. El profe se desentendía, yo tenía que hacer todo. En tercero, cambia el profesor. Una profe nos separa. Las mujeres tenían que hacer una coreografía y los varones cambiaban de deportes. Yo no quería hacer aeróbica. Yo miraba a ms compañeros. Me fui al partido de fútbol de los varones. La profe me dice “siempre metida entre los varones”. Yo iba con los varones. Nunca plantearon diferencias. Me quedé participando con los varones. Las mujeres apartadas.”

Lo distinto

(D): Difícil la interacción con varones. Problemas con los deportes colectivos: por su experiencia escolar, “No entendía mucho la lógica de los deportes. Entonces fue volver a aprender todo. Cuando hablo de la lógica, me refiero a eso de defensa/ataque. Para nosotros era pasar la pelota del otro lado de la red y que vuelva y así.”

“(El Taller) Expresivo fue para mi sorpresa lo que más me costó. Yo siempre hago hincapié en eso. Pensé que lo iba a resolver súper fácil y fue uno de los talleres que más me costó llevarlo a cabo, sacarlo. Tenía siempre la presión que como que soy la chica que baila, ella lo va a saber todo.

En un contenido o una actividad conocida, una manera distinta de plantearlo, desestructura los modos tradicionales. Antes que experta en enseñar lo era en “pasar coreografías”. La formación en danza clásica tiene ese matiz de desubjetivación.

“Eso fue el primer año. Los siguientes los fui transitando distinto a los talleres. Ya empezaba a conocer la lógica. Por ejemplo, en primer año ya había entendido cómo eran las lógicas de los deportes. Entonces, después era ajustar mi cuerpo a lo que el deporte mandaba o aprender un poquito más.”

(A) Lo interesante de su aporte va en la dirección del extrañamiento producido en el cambio de instituto. Ello permite la visualización de los dispositivos formativos de ambos, uno más parecido a una carrera tradicional y el otro con pretensiones de innovación. Diferencias sustanciales en la cultura institucional, en el lugar del cuerpo, en la relación con el conocimiento, con lo esperado para los sexos, con la cultura de movimientos, con las prácticas pedagógicas.

“Hasta me enojaba. Yo decía: chicos no puede ser esto así. Esto es de otra manera. Me enojaba con los profesores; yo todo el tiempo “porque yo en Bahía Blanca esto se enseña así, o se ve así”. Los chicos a veces tenían curiosidad por saber cómo era la formación allá. Pero llegó un momento en que les dejó de importar. Al principio preguntaban ¿cómo fue tu experiencia allá? Entonces yo sentía que en cierta manera podía hacer resistencia, jugar con eso y decir “esto puede ser de otra manera”. Cuando para ellos dejó de ser interesante lo que yo les contaba, ahí empezaba a reflexionar: ¿por qué es tan distinto, por qué me cuesta tanto? ¿Por qué estoy negada? Porque yo puedo reconocer que estaba negada. Yo venía con la ropita del ISEF (la remera de los tobas). Porque yo, de alguna manera, el ser parte es también llevar el uniforme. Allá todos andan con el uniforme del Instituto, las remeras de las tribus, entonces yo venía con la remera como diciendo “yo no soy de acá”.

También se expresa la resistencia, la fortaleza de lo que está naturalizado, tanto en unos como en otros.

El sujeto

(D) ¿En qué aspectos sentís que hubo una transformación en vos misma? “Antes que nada, la reflexión. Yo antes no reflexionaba sobre lo que hacía. Me daban indicaciones y yo llevaba a cabo. O a veces no me daban indicaciones, lo hacía yo pero era súper estético, que quedara bien estético y yo lo pasaba. Primero eso: reflexionar sobre todas las cosas que hacía: ¿cómo lo hago, por qué lo hago, para qué me sirve?” Siempre vuelvo a la reflexión.

La preocupación por el sujeto, antes que por el resultado. Y el sujeto es esa persona que requiere de uno y le pasan cosas; que le pase algo bueno, que no vivan mi experiencia.

“Vuelvo a la reflexión completa. Fue muy movilizante mi paso por los talleres. En mis prácticas también pero siempre me remitía al taller. Cuando pensaba en mis prácticas. Por ejemplo, posibles hipótesis de lo que pasara con la consigna. Para pensar en las intervenciones. Ejemplo, dábamos algo de gimnástico. ¿Cómo lo viví yo acá? ¿Cómo me fue a mí con esta actividad? Tal vez empecé yo con toda una exploración, bueno, que exploren. Allí, ¿cómo pueden responder? Me remitía a: ¿yo cómo respondí? ¿Cómo lo hice? Cuando fui chica ¿qué me pasó también? También me volvía a cuando fui chica para ver si lo había hecho en algún momento. Ahí mis coordinadores me retaban porque mis planificaciones terminaban medio inconclusas. Eran siempre en base a las posibilidades. Había como una base pero siempre estaba abierta a modificaciones.

Parece haber un pasaje permanente por la experiencia, un revisarse a sí mismo para entender lo que el otro necesita. Y allí radica el aprendizaje.

“A mí me gustaba mucho ir a competir. Como profe, me lo piden. No me gusta que haya podio.”

Sostiene que la modalidad competitiva de la danza “no lo volvería a vivir jamás”.

(Antonella) “Después cuando vine a cursar Infancia, me acuerdo, cuando vine a presentarte los diseños, el programa de las materias, vos me sugeriste que hiciera Infancia. Yo decía ¿cómo Infancia? ¿Qué vemos de infancia? Y me encontraba cosas que yo había visto pero separadas. Tenía que verlas

todas dentro de la infancia. Creo que fue la materia crucial en la que yo empecé a entender el sentido de la práctica acá. Ahí volví a mirar al otro. Empecé a dejar de tener la mirada en mí y empezar a tener la mirada en mis alumnos. “La planificación es diseñada para ellos”, ¿qué quiero que ellos aprendan de esto que estoy enseñando?, ¿cómo los puedo guiar a ellos para ver qué ellos tienen como experiencia, qué puedo ofrecerles como nuevo, como puedo desafiarlos a que aprendan algo nuevo. Las situaciones problema... fueron textos que yo los leí y me marcaron y hoy los tengo. ¿Dónde estaba puesto el desafío? yo no lo podía reconocer. ¿Dónde pongo el desafío? Para mí era todo nuevo. Y la práctica la hice con miedo. Allá la hacía segura, claro si yo no tenía contacto con el grupo. Sólo observaba.

Se torna visible la posición de mirar al otro, que requiere de trabajo sobre uno, pero acompañado por quien está dirigiendo el proceso, es muy difícil lograrlo de otro modo. Ni siquiera plantearse. El nacimiento de la didáctica en el pensamiento de Antonella: el otro, la intervención, la situación problema: todo nuevo, la EF recién está apareciendo (esta EF, la “distinta”)

“Reconozco el haber querido encontrar el por qué me cuesta tanto. Quizás mi experiencia deportiva también fue así, un mero hacer, enseñarme por la repetición y los deportes allá en B. Blanca, seguían igual. Las técnicas y la metodología. Era más de lo que yo traía. Llego acá y me siento desplazada: la mirada tiene que estar en el otro

El aprender

(A) La experiencia de confrontar con resistencias conscientes, de contraponer modelos, de vivir las dificultades, finalmente, de aprender, de sentir el aprendizaje, su momento, su dolor, su satisfacción. El aprender siempre rodeado de algún misterio, de una cuota de indeterminación, de enigma.

“Creo que volver a ver al otro como importante, cosa fundamental en el proceso, es lo que me marcó en la formación. Yo antes estaba en otro lugar. Quizás más centrada en mí. Yo decía, tengo que aprender, aprender porque después voy a enseñar esto. Pero era todo para mí. Volver a ver el lugar del otro, creo que es donde yo encontré mi fundamento como profe.”

Lo que define el ser profesor para Antonella, terminó siendo, más allá de una cuestión técnica (producir planificaciones o aceptar un mandato institucional para organizar de cierto modo la enseñanza), ha sido definir el lugar que le da al otro, clave en una de las áreas o zonas de la experiencia.

“Acá por más que tuviera experiencia en el vóley, yo no los ayudaba en eso. Yo decía ¿qué me puedo llevar de todo esto? El estar con otro, tengo que aprovechar que tienen menos experiencia, tengo que ver cómo yo tolero esta diferencia. Y cómo salirme del posicionamiento del que sabe y del ganar. Yo entraba a la cancha y quería hacer ganar a mi equipo. Este desafío es otra cosa, no tengo que enfocarme, tengo que volver a verlos a ellos.”

Aprender y, sobre todo, enseñar, de algún modo implica tolerar la diferencia entre los sujetos.

Sobre el Instituto formador

(D) Con respecto a la decisión de la carrera: “Nadie se esperaba que yo estudiara EF. Quizás todos esperaban que yo me iba a ir a bailar, pero no que iba a estudiar EF. Sólo mis papás. Recuerdo en una charla cuando dije que voy a estudiar en el ISEF, me dijeron: “pero no, ahí tenés que estudiar un montón”. Frente a formaciones bien diferentes, a *Daiana le dicen*: “ustedes, los de la escuela...” Los del ISEF son los de la escuela, ellos (de otro profesorado), los del deporte.

“Ellos sabían que acá está orientado a todo lo que es educación, ellos querían deporte. Algunos ya tenían una idea. Buscaban ese perfil. Yo la verdad que vine a sorprenderme, la verdad no sabía cómo era.”

Hasta aquí, una primera interpretación de los aspectos centrales de lo registrado como proceso de los estudiantes durante su trayecto de formación. Se retoman, en la continuidad de la teorización propuesta, en las Conclusiones (Capítulo 7)

CAPÍTULO 7- Conclusiones, derivaciones, consecuencias, transferencias posibles

“Los mitos que caracterizan a la figura del profesor son abundantes, la función docente es atractiva para vestirla de ilusión, para edificar utopías, en fin, para adornarla de virtudes que no le corresponden.” César Carrizales Retamoza.

“Como lo subrayó tantas veces Ludwig Wittgenstein, la regularidad de nuestras prácticas (de nuestras costumbres, nuestros usos, nuestras formas de vida, etc.) es lo que le permite al niño ir constituyendo en forma progresiva sus propias estructuras mentales y comportamentales y seguir haciendo solo aquello que otros hacían con él, le mostraban o intentaban inculcarle.” B. Lahire

1. Introducción

En este Capítulo se proponen dos tareas:

- > Ampliar las consideraciones teóricas acerca del recorrido de los estudiantes, continuando la teorización que da cuenta de las posibilidades de comprensión que se logran en el proceso investigativo.*
- > Cotejar los avances logrados con lo propuesto al inicio, con la convicción de que no es esperable un conjunto de respuestas acabadas a los interrogantes iniciales y emergentes.*

El conjunto de lo presentado, las palabras de los estudiantes, la voz oficial de la organización, los textos de autores y de investigaciones precedentes, las construcciones que han permitido la interacción entre palabras tan diversas, las correspondientes interpretaciones que conformaron procesos de teorización, constituyen una trama de gran densidad, de valor expresivo en sí misma. No puede ser reiterada en el cierre del trabajo. Numerosas conclusiones están distribuidas a lo largo de la presentación, mediante afirmaciones de detalles tanto como la discusión o la identificación de las categorías centrales.

Corresponde afirmar también que, si bien el foco central no se ha abandonado, son múltiples los caminos laterales que se abren y señalan asuntos conexos, que invitan a futuras indagaciones.

... Y finalmente, dar lugar al sujeto que escribe.

2. Revisión del Proyecto

A partir de una preocupación sostenida en el tiempo por realizar una buena tarea en la formación de profesores de EF, se fueron anudando las funciones de gestión y de investigación. Una buena tarea es entendida como aquella que puede ser eficaz y a la vez sostenida por valores que la comprometen con los logros sociales ligados a la justicia y la igualdad. Por ello, los resultados esperados para la formación de profesores y profesoras no están colocados solamente en la “calidad” de los egresados en lo que hace a la posibilidad de ejercer con solvencia la profesión que han elegido sino en incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida generales.

El educador Philip Meirieu (2016) elabora una llamada de atención al mundo mediante dos preguntas: “¿qué hijos vamos a dejarles al mundo?”, junto con “¿qué mundo vamos a dejarles a nuestros hijos?”

Las dos preguntas van necesariamente juntas. La primera, ¿qué hijos vamos a dejarle al mundo?, es una pregunta educativa, pedagógica. Es el compromiso de educadores para con el mundo. La segunda, ¿qué mundo vamos a dejarles a nuestros hijos (y a nuestros alumnos)?, es claramente política. Es el compromiso como ciudadanos y educadores con los niños. Ambas preguntas se anudan en la formación para la docencia. Un mundo en el que vale la pena crecer y vivir, requiere de una mejor escuela y una EF a la altura del compromiso.

La formación de docentes y la vida escolar mantienen vínculos estrechos. Los profesores llevan su recorrido formativo a las escuelas y, a la inversa, la experiencia escolar está viva en las tareas formativas o en el recorrido de quienes se forman 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 formación de profesores. La actividad de investigación debe esforzarse por focalizar sobre los vínculos de la formación con la práctica escolar. En particular, ese vínculo viene expresado por los sujetos protagonistas, en sus roles de alumno, estudiante y profesor. A partir de estos supuestos e intenciones, se despliega la compleja tarea de describir e intentar comprender algunos componentes de esta relación, con la mira puesta en la posibilidad de generar herramientas para la actuación política y pedagógica en el campo de la formación y la práctica de la EF.

Se afirma por ello en la presentación de este Proyecto de investigación a partir de los antecedentes relevados en el campo pedagógico, en los trabajos de la REIPEFE y en el camino propio realizado, que se evidencia la significatividad y la influencia, tanto en los momentos formativos como en la práctica escolar, de los procesos subjetivos que dan lugar a los imaginarios que sostienen la relación de los y las estudiantes con la carrera y la profesión. Para producir efectos reales en las direcciones señaladas, se requiere reconocer los imaginarios que sostienen la relación de los y las estudiantes con la carrera y la profesión, comprender los procesos que les dieron origen y describir los modos en que estos imaginarios se modifican o permanecen estables durante la trayectoria en la institución formadora. Hasta el momento los conocimientos disponibles son escasos y fragmentarios, lo cual dificulta la producción de propuestas formativas acordes a los objetivos señalados. En consecuencia, es necesario poner la mirada sobre los sujetos que han elegido la carrera de profesor de EF y preguntarse, en términos generales: ¿Cuáles son los imaginarios acerca de la carrera y la profesión con el que llegan a la institución formadora los y las estudiantes del profesorado? ¿Cómo y en qué contextos o circunstancias, se originaron esos imaginarios? ¿Qué ocurre con esos imaginarios durante la formación y en qué circunstancias y direcciones se modifican o permanecen sin cambios?

Apelando a los antecedentes y los avances producidos, se evidencia que los impactos más significativos para la conformación de los imaginarios de quienes eligen la carrera de profesorado de EF están relacionados con su tránsito por la práctica de actividades deportivas y por la EF escolar. Esto conduce a algunas preguntas operativas que orientan la investigación: 1- ¿cómo han influido el universo deportivo y sus impactos biográficos en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en

quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF?; 2- ¿cómo ha influido la experiencia escolar de la EF en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF? y 3- ¿qué cambios y permanencias se configuran en los trayectos de formación con relación a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión?

A partir de allí, se definieron los objetivos generales:

1. Reconocer los imaginarios acerca de la carrera y la profesión, conformados por quienes eligen estudiar el profesorado de EF en el ISEF de La Pampa, en el marco de sus procesos subjetivadores.
2. Distinguir los procesos que dan origen a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión en los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
3. Caracterizar los aspectos principales de los cambios y permanencias que se configuran durante la formación, en los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa, en relación con sus imaginarios acerca de la carrera y la profesión

Los objetivos específicos:

- 1.1. Establecer las principales dimensiones de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión de los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 2.1. Identificar los impactos biográficos del universo deportivo y las prácticas deportivas en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 2.2. Identificar los impactos biográficos de la experiencia en la EF escolar en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 3.1. Develar cambios y permanencias en los imaginarios de los y las estudiantes de profesorado de EF en el ISEF de La Pampa
- 3.2. Establecer relaciones significativas entre las diferentes experiencias durante la formación en el profesorado y los efectos sobre los imaginarios de los y las estudiantes

Es necesario considerar la formación en una complejidad que atienda tanto a aspectos de diseño de estructuras y dispositivos curriculares, cuanto a la preocupación por el sujeto, sus experiencias, sus transformaciones, sus convicciones, su historia anterior, los modos en que se instalan y revisan relatos y narraciones significativas sobre el sí mismo y sobre la EF como carrera y profesión. También, por cierto, la propuesta curricular, sus estilos, componentes y resultados. En definitiva, la gestión curricular consiste, esencialmente, en la revisión y replanteo continuo de esta complejidad. Se requiere pensar dialécticamente entre el sujeto y las estructuras, en procesos psicosociales e institucionales de producción subjetiva y de ese modo considerar posiciones activas y efectivas que transformen las prácticas. Posiciones activas de quienes eligen la carrera y la profesión, pero también de los actores

institucionales y de la propia organización, en el marco de influencias sociales y políticas que los trascienden.

El Marco teórico, explicitado en el Capítulo 2, propone una estructuración de los conceptos que colaboran en la definición del objeto a investigar, sostenido en el problema y los interrogantes establecidos. Se define un punto de vista paradigmático, que se identifica con *la mirada pedagógica*. De este modo, se recorta una perspectiva y un interés general de todo el trabajo.

La mirada pedagógica central, se compone a su vez con los aportes principales de tres teorías generales, desde las ciencias sociales, que corresponden a las perspectivas psicosocial, sociológica y pedagógico didáctica. Cada una de estas disciplinas aporta teorías sustantivas que definen conceptos abarcadores y, en un proceso de concreción, habilitan a la formulación de proposiciones teóricas que dan lugar a la posibilidad de reconocimiento de los conceptos operacionalizables para iluminar las experiencias a revisar: las deportivas, las escolares y las de la etapa de formación docente. En esas experiencias se producen y se transforman los imaginarios. Los conceptos de imaginario, sujeto, subjetividad, experiencia y formación establecen la base comprensiva del trabajo.

Los criterios metodológicos se sostienen sobre técnicas cualitativas y estrategias etnográficas.

En el proceso investigativo presentado en los capítulos 4 y 6 (Ingresante y Trayectorias), se evidencian en variadas circunstancias, los componentes problemáticos de las prácticas previas. En cada caso, se ha intentado poner en tensión las palabras de los estudiantes con estas preocupaciones y descripciones, apelando a los conceptos referidos en el Capítulo 2. Se trata, en este Capítulo de Conclusiones, de revisar ese proceso dando lugar a las preocupaciones emergentes en el plano político y pedagógico.

Teniendo en cuenta la fuerza explicativa de la descripción²⁶ de las experiencias vividas en las diferentes etapas y en los marcos institucionales atravesados por los estudiantes, cabe a la gestión curricular, en el cotidiano de enseñanza, preguntarse por las relaciones entre las diferentes experiencias, ¿cuánto del contenido de lo vivido en la biografía escolar y deportiva subsiste durante la formación y al finalizarla? ¿Cuáles son los elementos experienciales transitados en la institución formadora con potencia para introducir cambios significativos en los imaginarios de los estudiantes en relación con el puesto de trabajo en la escuela? ¿Cuáles son sus límites? ¿Qué resultados pueden registrarse a nivel de discursos, de actitudes, de representaciones? Entre el abandono y la enseñanza, entre la reproducción y la diferencia, ¿qué ha podido introducirse con potencia transformadora? ¿Qué falta? ¿Qué y cómo se ha modificado de los imaginarios?

La institución formadora, los conocimientos recibidos y, más aun, las experiencias transitadas impactan sobre los estudiantes, produciendo en principio, ratificación o crisis en los imaginarios previos, en los esquemas de percepción que organizan la relación del estudiante con su mundo, en la

²⁶ Fue F. Engels quien dijo que una explicación es una descripción llevada a sus últimas consecuencias (tomado de las clases del profesor Juan Samaja)

identidad formada en relación con las prácticas corporales, que condiciona las significaciones que se le otorgan a lo nuevo, en las disposiciones con que cuentan y los colocan frente al aprendizaje de los saberes requeridos para la profesión.

Cada organización formativa propone estilos particulares, promueve discursos, genera espacios para la transmisión y la valoración selectiva de los conocimientos y produce efectos formativos.

El colectivo profesional actúa directa e indirectamente con efectos de reproducción mediante conjuntos de señales producidas en la práctica cotidiana y en los eventos de los que participa, desde el pasado encarnado por las experiencias previas y desde el presente de la vida del campo. En momentos diversos de la experiencia vital, quien decide comenzar la carrera ha recibido esas señales, que en la repetición, la regularidad o la incuestionabilidad, se naturalizan y se incorporan a los imaginarios portados.

Se discuten a continuación, algunas de las construcciones realizadas a lo largo de la investigación.

3. Resultados y discusión

Las escuelas, en su habitualidad, son forjadoras de representaciones y expectativas que condicionan la mirada acerca del lugar que ocupa el cuerpo, el saber corporal, la cultura de movimientos, el valor del otro. Son varias las agencias que influyen sobre lo que en la escuela se expresa. El propio Estado propone contradicciones llamativas, entre los documentos curriculares, los discursos pedagógicos promovidos, los formatos aceptados y estimulados para el deporte escolar. Ello compone un marco facilitador para que se reproduzca un modelo pedagógico o una forma de estar en la institución educativa que aquí se ha denominado “el dispositivo *deporte en la escuela*”, representado por la práctica cotidiana de la EF escolar. En tanto dispositivo sin autor, adquiere gran potencia configuradora de imaginarios infantiles y juveniles. Junto a este camino cotidiano que recorre la EF, se ha ido asociando un formato visible, molesto pero no combatido que se ha dado en llamar *abandono pedagógico*. Por este se acepta que el profesor no enseñe contenido, no evalúe aprendizajes, no proponga novedades, no elabore artefactos didácticos, no desarrolle tareas de enseñanza y, en ocasiones, que sean los alumnos quienes decidan en cada clase lo que allí ocurre. Los registros presentados evidencian los rastros del dispositivo y del abandono en las experiencias infantiles y juveniles.

El universo de las prácticas deportivas, se constituye en el anclaje principal de las decisiones por la carrera de los futuros profesores de EF. Y ello, tanto los formatos federativos basados en los clubes como los *deportes de pueblo*, que se despliegan sobre todo en las localidades pequeñas, pero tienen su expresión en manifestaciones comunitarias también en las localidades de mayor población. Ambos ámbitos deportivos, a partir de su potente cultura competitiva, extienden su influencia subjetivadora, sobre todo al encontrar en la escuela, una EF que asimila (copiando) los aspectos principales de sus lógicas.

La práctica de deportes en la escuela está asociada a cierta economía de la disciplina de los grupos de estudiantes, que se ve facilitada por la dinámica autónoma que promueve en el funcionamiento de la clase. Esta podría ser una clave para entender la mutación de las tradiciones en la EF, de una fuerte impronta gimnástica, disciplinadora al estilo de la vigilancia y la conducción frontal, a la “autonomía” de los grupos que realizan deportes, sobre todo, los deportes colectivos o juegos similares.

3.1. El profesor, lo diferente y la innovación

Se manifiesta un fuerte deterioro de la imagen de la EF al avanzar por los ciclos de la escolaridad, habiendo un recuerdo en general más positivo hacia lo vivido en los primeros años. Se ha encontrado, entre las palabras de los estudiantes, un considerable peso caracterizador de la experiencia escolar según el tipo de profesor. Muchos jóvenes refieren a haberles tocado en suerte profesores diferentes y ello ha condicionado en gran medida el contenido de su experiencia. En cambio, no aparecen referencias a los profesores o entrenadores a cargo de las prácticas deportivas. Las experiencias deportivas parecen asociados a una mayor homogeneidad y significatividad. Las personas singulares no establecen diferencia significativa en los registros.

Los imaginarios de los jóvenes ingresantes a la carrera y sus familias conforman subjetividades que evidenciarán conflictos y sorpresas diversas frente al recorrido formativo. En particular, las ideas en torno a: 1- el conocimiento, 2- el estudio, 3- el orden sexual en las prácticas sociales ligadas al cuerpo, 4- el juego y el jugar. A su vez, 5- la ausencia de didáctica, 6- la naturalización de un formato competitivo que busca al mejor y transcurre comparando y seleccionando a las personas por su habilidad o por su rendimiento, 7- la conformación de un objeto de conocimiento puramente biológico, 8- la corporización de ideales épicos en relación con una tarea de reproducción del deporte. Se trata de auténticas trabas que requieren ser revisadas y puestas en cuestión, en las etapas formativas.²⁷

Con relación a lo que ocurre en la formación superior, es posible señalar la importancia de los formatos que se proponen, tanto en la estructura formal como en el contenido de las experiencias que se viven. La formación puede ratificar los imaginarios de los estudiantes o producir crisis más o menos significativas que reordenen la posición de cada uno frente a lo principal de la cultura y de la práctica profesional. Impactar en el rol, en el oficio y (seguramente, en menor escala) en la personalidad de quienes han decidido formarse para ser profesores de Educación Física.

Si bien no hay garantías en los resultados y menos aún en su prevalencia a lo largo de la carrera docente, lo hallado muestra que, al menos existe la posibilidad de que cada estudiante vislumbre otra alternativa posible frente a la cultura hegemónica, frente a los valores expresados por los formatos de la EF, en tanto expresión relevante de la cultura corporal, de la educación de los cuerpos, de la producción de valores en relación al cuerpo, al sí mismo y al otro, al orden de los sexos, las configuraciones en torno a los géneros, a las diferencias entre las personas, a las ideas sobre la

²⁷ Si se propone una tarea formativa transformadora.

autoridad, las reglas, el juego, el aprendizaje y otras. La apropiación y la producción de discursos pedagógicos, políticos, éticos, se dan en grados diferentes. En este estudio, se detecta que en algunos casos, el plano de lo discursivo alcanza niveles de reflexión importantes, con elementos críticos hacia sí mismo y sus prácticas y también hacia la cultura y el contexto. En otros casos, la apropiación discursiva ronda aspectos puntuales, parciales, ligados a lo descriptivo. Podría ser esto una muestra de ciertas resistencias a asumir una perspectiva auténticamente reflexiva o resistencias a asumir los mandatos institucionales. No es posible establecer pronósticos hacia el ejercicio profesional, pero se abren expectativas que pueden materializarse en proyectos de formación continua.

La innovación o el abandono, como modos de vincularse con la tarea ¿se conforman prematuramente en la escuela durante la experiencia de alumno? Sobre esta cuestión, numerosos rastros se encuentran en los registros de las palabras de los estudiantes. El seguir yendo al club, el escaso valor al conocimiento y al estudio, la expectativa de continuidad de un deportista-estudiante y luego de un deportista-profesor, la importancia de lo social y el pasarla bien durante la carrera, los rastros de una experiencia escolar débil o poco significativa, todo ello constituye un conjunto de señales que hacen presuponer un posible abandono de la función de enseñanza o al menos, una consideración poco jerarquizada de las posibilidades educativas del rol docente en el área. Podría constituirse, a partir del escaso valor pedagógico de la experiencia, una visión futura de ocupación laboral sólo formal, de ocupación de un espacio formal, sólo administrativo, en la escuela.

La innovación es también una experiencia que instituye modos del rol, por identificación o por crisis.

Las posiciones relacionadas con las posibilidades reflexivas y transformadoras pueden rastrearse en una historia de propuestas educativas reflexivas o, en el encuentro con la experiencia que ha podido someter a una *crisis reflexiva* a los componentes biográficos naturalizados. Para ello, la experiencia formativa es innovadora si propone diferencias apreciables con lo que se viene haciendo, con lo que se espera en los imaginarios previos. Esto se pone en evidencia en los registros. La categoría principal es lo que los estudiantes reconocen como *una EF distinta*. Junto a una propuesta de EF distinta, ¿aprecian los estudiantes durante su formación a un profesor distinto? Si bien los registros no son categóricos, varios son los indicios que apoyan esta posibilidad. Por ejemplo, cuando varios finalizando el primer año ya mencionan que quieren ser profesores de un modo distinto, “llevando adelante lo que han descubierto”, o avanzando en la carrera, condenan y critican con argumentos sólidos y fundamentados, lo que observan en sus prácticas. Estos dos elementos: una EF distinta y un profesor diferente, son básicos para componer un imaginario potente para la innovación. La visión crítica, la comprensión de los procesos instituyentes, los marcos sociales que proponen compromiso, completan la posibilidad de asumir la perspectiva reflexiva y generar espacios transformadores a partir del trabajo en las escuelas.

3.2. Sobre las construcciones discursivas de los estudiantes y el discurso como sorpresa

A partir del seguimiento de los textos finales de los estudiantes del ISEF, el Grupo pampeano de investigación, (Acosta y otros; 2015), identificaron dos discursos. Uno, que denominaron descriptivo (DD) y otro, reflexivo (DR). “El primero, hace hincapié en la enunciación de situaciones vividas por lxs estudiantes, que no llegan a problematizarse”. Mientras que el segundo, propone un marco de reflexión a partir de la presentación, descripción y análisis crítico de situaciones escolares y formativas. La diferencia puede deberse a alcances distintos en los procesos de ruptura con la experiencia.

Dentro de las sorpresas con que se encuentran los estudiantes durante su recorrido, está la presencia de discursos contrahegemónicos en varios planos y en numerosas áreas o experiencias de la trayectoria. Esos discursos, dirigidos contra el predominio de sentido común, apuntan a la revisión crítica del lugar de la EF, del deporte, del cuerpo y en general de la educación. No son dominantes en todas las áreas formativas o asignaturas, conviven con otros discursos. Algo similar ocurre en el terreno de las prácticas motrices, en que se les presentan algunas prácticas que tienden a producir ruptura con las experiencias conocidas y también viven experiencias en sintonía con lo esperado en el imaginario anterior.

La dimensión discursiva analizada en este trabajo colabora para dilucidar los aportes reales de las teorías vistas para la construcción de un rol docente potencialmente innovador. Si bien, tal vez no sería posible el sostenimiento de un discurso reflexivo para dar cuenta de toda la formación, sí en cambio se espera que los estudiantes puedan lograr una mirada crítica abarcadora, que pueda albergar matices y contradicciones, dentro de una posición reflexiva general. Los resultados se evidencian parciales.

Ya sea asimilándolos en un formato discursivo descriptivo o reflexivo, los estudiantes se van apropiando de un nuevo discurso, con resistencias y bloqueos. Algunos, tal vez sean pasivos, mostrando resistencias a la adopción de creencias a las que no están dispuestos. Esto incluso inconsciente, como las dificultades para planificar intervenciones pedagógicas.

En los escritos finales, los estudiantes terminan, al menos, discurseando cerca del discurso oficial, que es contrahegemónico en relación con la cultura corporal dominante. La normativa institucional, su diseño curricular, los conduce hacia allí. Cabe preguntarse por lo que puede ocurrir con los discursos adoptados cuando, ya en la práctica como profesor, la normativa en la que actúan ya no se corresponda con el discurso adoptado. Es lo que ocurre en las escuelas, en los clubes o en otros ámbitos. El discurso se fue formando *por oposición* a una cultura del cuerpo y a los recuerdos de experiencias anteriores. En un marco institucional propicio, como el caso del ISEF pampeano, opera cierta identidad por oposición, aunque sea moderada. ¿Qué ocurre cuando se accede a desempeñarse en la escuela, una realidad en la que no es necesario generar una oposición con lo dominante para

estar en un lugar y poder actuar? ¿El discurso se sostiene?; ¿se actúa en consecuencia?²⁸ Forma parte de las preocupaciones hacia la formación continua. Por otro lado, el cambio en los discursos, ¿hasta dónde puede asociarse a cambios en los imaginarios, en las creencias profundas de los sujetos que se han formado? Estas preguntas aquí sólo indican caminos posibles de continuidad indagatoria, abordando casos de inserción laboral o acompañamiento de profesores noveles.

Todo parece indicar que en el proceso formativo en el ISEF, los estudiantes van desarmando sus narraciones, abriendo las posibilidades de revisión, no solamente a medida que vivencian un planteo de EF “distinto”, sino, cuando pueden dar cuenta de ello por escrito. Es la escritura, la producción de discurso, el elemento que puede afirmar y *dar forma*, a la identificación de la novedad, la ruptura con la naturalidad de lo conocido, el procesamiento de la sorpresa frente a lo novedoso.²⁹ El grado del éxito institucional en la tarea puede estar significado por la profundidad de la revisión y la autenticidad de la construcción discursiva lograda por cada uno de los estudiantes en el marco del trabajo colectivo. Un desafío está marcado por la pregnancia de los discursos y su capacidad de mantener la actitud posterior cuando se produce el ingreso en la escuela. Las formulaciones discursivas no reflexivas, escritas como compromiso o con temor, probablemente expresen resistencias o limitaciones en la visualización o adopción de la “EF distinta”.

Una caja de sorpresas

La carrera de EF es una caja de sorpresas. Los estudiantes manifiestan numerosas sorpresas a lo largo de la formación, sobre todo en el primer año, en que se le presenta “una EF distinta”.

Hay sorpresas en las familias, al encontrarse con algo distinto y a un recorrido más complejo que el esperado. A veces en la familia se sorprenden que el joven tenga éxito en una carrera que ha sido más importante de lo que parecía.³⁰ También hay momentos en que los estudiantes del ISEF pampeano se encuentran con otros estudiantes, o cuando pasan a, o desde otra institución y se sorprenden por la identidad estudiantil construida, por la definición institucional que portan, por el recorrido que van realizando.³¹

²⁸ Puede volverse sobre las palabras de la profesora Fiorela, en el Cap. 6

²⁹ “A mí me impactó para bien encontrarme con tantas cosas para leer, tiene que ver con quedar maravillada. ¡Cuánto tiene para decir la EF! Y desde un montón de aspectos o áreas, desde la historia, la política, la educación. No lo viví como algo Uh, tengo que leer todo esto, al contrario, quería más.” (Conversación con Yanina, Cap. 6) “Fue el estudio lo que me dio la posibilidad de hacer visible todo eso. El día que me recibí, que pude escribir el trabajo final, que pude escribir, que me reconocía otro sujeto en el estudio, la misma persona con otros matices y otras características, que veo que puedo hablar, que tenía otro lenguaje... El día que me recibí no lo podía creer. *Te traje el deporte de competencia y te retuvo el estudio. Hubo allí un click tremendo. Tremendo.*” “Para mí no fue un proceso para nada sencillo. En primer lugar, me pude dar cuenta de ese proceso cuando escribí el trabajo final o cuando fui resolviendo varias cuestiones o entendiendo que la EF ya no era más venir solamente a hacer un deporte o venir a pasarla bien, venir a moverse, sino que se me presentan mayores dificultades cuando veo que tengo que resolver otras cosas: la EF como una manera de resolver.” (Conversación con Kevin, Cap. 6)

³⁰ Como relata Gabriel en la segunda entrevista grupal (Cap. 6)

³¹ Entrevistas grupales, palabras de Antonella y de Daiana (Cap. 6)

Seguramente, muchas sorpresas forman parte de la vida de toda institución formadora. Estas que aquí se describen, tal vez estén presentes en todas las que forman profesores de EF. Otras son propias del ISEF descrito. Seguramente, los modos en que se metabolizan estas sorpresas, forma parte de las características específicas que propone cada organización y de los protagonistas concretos.

Considerar el tránsito por las zonas de la experiencia formativa permite abrir la indagación de los profesores que animan la formación a revisar lo que realmente les ocurre a los estudiantes, a partir de las experiencias previas. El modelo real de formación que le propone la organización tendrá un peso importante para la definición de cómo los jóvenes procesan las sorpresas y las áreas críticas (Cap. 6).

Como contrapartida a la sorpresa, la escuela aparece en los relatos como el territorio de la repetición en la EF. Repetición por reiteración de esquemas similares durante todo el recorrido escolar. Por la ausencia de sorpresas y experiencias inesperadas. También por la repetición de la lógica imperante en el universo deportivo.

Una zona de trabajo institucional se abre a partir de esta constatación. Si hay un registro de la repetición como *lo natural* en la vida de la EF y a la vez, la organización está proponiendo *una EF distinta*, deben aparecer conflictos diversos, expresados en gestos de los estudiantes, en incomodidades o inconsecuencias por parte de los profesores, en desfasajes al interior de la vida institucional, en los encuentros con el afuera social. Una transferencia posible de este asunto debe conducir a la revisión de las prácticas docentes e institucionales y un monitoreo de sus alternativas. Que no se presenten incomodidades y desajustes, no habla de una organización eficiente, sino que sugiere una tarea funcional a la repetición y el abandono.

La institución formadora, el ISEF pampeano por caso, ¿hasta qué punto constituye un territorio distinto, que alienta la producción de la diferencia? Parece, por lo que se va encontrando, que, por momentos, se configura como un laboratorio, lugar de rupturas, de sorpresas, de transformaciones personales, ámbitos de vida, de encuentro, no sólo con una profesión, con un saber específico, también con los otros inesperados, los futuros alumnos, los ámbitos de inserción laboral posibles. Unos gestos (en la organización) ¿cambian todo? ¿O es necesario una construcción completamente distinta? “*El ISEF es un lugar donde se vive*”, manifestó recientemente un estudiante en un examen. Esta investigación no se ha propuesto estudiar al ISEF sino a los sujetos que lo transitan, por lo que estas cuestiones sólo se pueden visualizar y presentar como asuntos a relevar. A su vez, se requiere el seguimiento de estos aspectos en otras instituciones. Tal vez estudios de casos múltiples de instituciones formadoras, den nuevas pistas para dilucidar estas cuestiones

3.3. Lugares de dificultad. Momentos críticos

A lo largo del Capítulo 6, son numerosas las referencias a las modificaciones en el imaginario que se producen en el primer año de estudios o, como en el caso de Antonella, en el primer año de contacto

con la trayectoria en el ISEF pampeano.³² Se señalan como fuentes privilegiadas, la experiencia en los talleres de Disponibilidad y otras instancias: el recorrido por Práctica Pedagógica I, en particular la escritura de la Línea de vida (autobiografía) y la investigación sobre el Campo de la EF; posteriormente también las aproximaciones a la Práctica pedagógica como experiencias “de autor”; la lectura de textos, como sorprendente y, en algún caso (como Yanina), como un elemento definidor de la experiencia estudiantil; la escritura, como actividad que motoriza el pensamiento y la revisión.

El impacto más significativo se señala sobre el hacer propio, por el tipo de actividad solicitada por la institución, por acciones que involucran a los estudiantes como sujetos, propuestas en que se los solicita comprometidos con sí mismos. El impacto parece estar en el proceso por el cual se aprende a ser un estudiante del ISEF, un sujeto de la formación y de la EF, de otra EF. Esa “EF pedagógica” que se ha utilizado como argumento descalificatorio o discriminante (“uds, los de la escuela”, le dijeron a Daiana), es lo que se valora, al menos en algunos de los discursos registrados por estudiantes de diferentes grupos y profesores egresados que mantienen compromiso con esos ideales. El estudio y el contenido de las asignaturas de fundamentos no son mencionados con esa misma significatividad. Y ello a pesar de constituir el estudio un “a priori inexistente”. Los apoyos grupales se destacan como altamente significativos para posibilitar todo proceso efectivo.

Las transformaciones en los imaginarios parecen reducirse en intensidad con el correr de las trayectorias. Los modos que identifican la EF distinta parecen ingresar en una zona de naturalización. El camino no es lineal. Se ilustra este proceso localizando algunas zonas de dificultad y significatividad en el tránsito estudiantil. El diseño propone zonas de trayectoria que requieren particular atención para la valoración de las experiencias. Han sido mencionadas en los registros y desarrolladas en el Capítulo 6. Una breve enumeración:

- > El Área de Disponibilidad corporal, que produce situaciones de tensión y asombro, en particular en el primer año.
- > Las experiencias de Prácticas en Ambiente Natural, que producen efectos sociales intensos.
- > Las unidades curriculares Didáctica de las Infancias y Didáctica de las Adolescencias, que producen sorpresa y dificultades para su aprobación.
- > La Práctica pedagógica, que requiere acomodamientos personales.
- > Las orientaciones en cuarto año, que reclaman definiciones con consecuencias de futuro.

Como estrategia posible para el aporte a la revisión de los impactos formativos sobre los imaginarios, se amplían algunas en este Capítulo. En particular, Infancia y Disponibilidad, dos asuntos que traen cola. Una por difícil y extraña; las dos por significativas. Se plantea, a continuación un análisis del trayecto de los estudiantes por estas dos experiencias como una instancia de procesamiento de lo registrado durante esta investigación y como modo posible de consideración que, articulando la

³² Se trata de la estudiante que realizó la primera mitad de su carrera en un IFD de la Provincia de Buenos Aires

gestión y la investigación, puede dar como resultado, el mejoramiento de la propuesta formativa institucional. Se parte del registro empírico, se vincula lo hallado con las categorías conceptuales en un proceso de teorización y se apela a nuevos conceptos en caso de requerirse para ampliar la comprensión. Los resultados deben ser leídos en términos hipotéticos.

3.3.1. Disponibilidad corporal

Para considerar el impacto formativo de este dispositivo de cuatro años, que adquiere una dimensión central en la trayectoria, es necesario hacer algunas consideraciones:

1- Las relaciones EF-Deporte adquieren relevancia en los procesos de formación. El Cap. 2 es explícito en la descripción de lo que se dio en llamar una *identidad deportiva*. Identidad que es corporal (en formas del cuerpo, modos de colocarlo frente a los otros, de vestirlo), que es de hábitos (la adopción del deporte como práctica “natural”, los sitios frecuentados, los círculos de amigos, las rutinas familiares, las actividades dentro y fuera de la escuela), que es de gustos (hacer deporte, pero también participar como hincha, ir al gimnasio, acompañar equipos en sus viajes). Esa identidad deportiva se va configurando en las experiencias deportivas vividas, en el contexto de la cultura globalizada en relación con los valores competitivos ligados al cuerpo, se nutre del mundo federativo, de los pasatiempos barriales y se afirma en las experiencias deportivas predidácticas que ofrecen las escuelas.

Junto a estos elementos descriptivos, en ese Capítulo se formulan las explicaciones aportadas por las perspectivas científicas, en particular, la de la sociología y la psicología social. La importancia y los significados de la cultura escolar, de la experiencia, de las conformaciones subjetivas que dan forma a los imaginarios de los ingresantes acerca de la carrera y la profesión elegidas.

2- En el Cap. 4, se ha rastreado el imaginario de los estudiantes que ingresan. Se visualizan aspectos de la cultura profesional de los docentes de EF que, de un modo u otro, se trasvasan a los jóvenes. Algunos rasgos problemáticos se evidencian en las palabras de los estudiantes: Relaciones aparentemente pasivas con el conocimiento. Escaso trabajo con los currículos oficiales. Aspectos conflictivos en las relaciones prácticas con los modelos de género. Ocasionales dificultades con la identidad y la diferencia corporal, preferencias por la selección o el destaque de los más dotados o los provenientes del universo federativo deportivo. Tendencias a la organización de prácticas selectivas y a valorar excesivamente el triunfo, exacerbando la competencia. Escasa implementación de recursos o artefactos didácticos. Ausencia de planificaciones. Conflictiva incorporación del juego, visto sólo como pasatiempo. Fuerte valoración de las técnicas por sobre los aspectos inteligentes y creativos de la cultura de movimiento (como la táctica, estrategia, resolución autónoma de problemas y situaciones). Ausencia habitual de evaluaciones reales de los procesos de los alumnos y exclusión, en la evaluación, de la enseñanza o de las propuestas de los docentes, vista sólo como aprobación y lejana a lo enseñado, sostenida sobre la certificación de aptitudes o de lo aprendido en otros ámbitos, antes que de conocimientos. Silencio en relación con las discapacidades o las diferencias en las diversidades

sexuales. Adoración o fetichización de los deportes. Hacer o dejar hacer deportes sin implementación de procesos de enseñanza. Escasa valoración por parte de los mismos profesores de la importancia o las posibilidades educativas del área.

Estos aspectos de lo que se observa en el trabajo de los profesores es parte de los imaginarios y representaciones portadas por los estudiantes, al menos a la hora de definir su carrera.

3- En una primera síntesis de los datos aportados por los ingresantes (Cap. 4), se destacaba que la expectativa sobre la formación es más importante para quien ha elegido la carrera de profesor de EF 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 EF como modo de *continuar yendo al club*. El deporte y la EF tienen muy poca diferenciación; son casi la misma cosa. Hay 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).

Los tres elementos: Identidad deportiva, cultura profesional percibida como deportivizada y motivos de elección centrados en la continuidad de la práctica personal de deportes, configuran un perfil de ingresante con imaginarios muy sólidos y homogéneos. Un obstáculo para comprender la vastedad y el sentido del conocimiento del que deben apropiarse y una barrera para abrirse a nuevos mundos significativos.

Sobre la Disponibilidad corporal para la acción motriz, ampliando la descripción del Cap. 5, se trata de un concepto epistemológico y didáctico clave, una zona de la experiencia, un organizador del contenido y una unidad curricular con organización modular, con dispositivos desplegados en los cuatro años de la carrera. Cada año, incluye un conjunto de espacios con formato de talleres; cada uno de ellos aborda un recorte cultural y didáctico específico, reconocido como una expresión de la cultura de movimientos. A su vez, cada módulo presenta un Taller de Integración, en el cual se intenta dar lugar a la reelaboración, reflexión y registro de lo que va ocurriendo en las prácticas de movimiento. La denominación de las unidades curriculares, coincidente con el nombre del área³³, al identificar a la vez una disposición para actuar y un objeto de conocimiento, refiere al objeto y al sujeto que se apropia de él. A su interior, en cada uno de los talleres, contiene objetos que requieren también de una apropiación, al ser prácticas, pero se identifican ante todo por su carácter de objeto objetivado de la

³³ Disponibilidad corporal para la acción motriz I, II, III, IV

cultura³⁴. La Disponibilidad Corporal incluye a las posibilidades que los sujetos construyen de actuar con esos objetos de conocimiento. Se identifica a la vez con el objeto y con la experiencia. En la lectura del Plan de estudios emerge la comprensión de esta característica integradora. En otras áreas no es igual. Para las asignaturas centradas en la disponibilidad para el estudio (que corresponden a los fundamentos científicos), en el diseño formal de las unidades curriculares, la denominación, más tradicional, refiere solo al objeto³⁵.

En todas las instituciones formadoras en el área, tienen una fuerte presencia las prácticas de movimiento, como quedó patentizado en la descripción del Plan anterior (Cap. 5). Los formatos curriculares tradicionales, ubicaban centralmente a los deportes como contenido específico principal de la carrera, en asignaturas diferenciadas,³⁶ centradas en el rendimiento técnico del estudiante, como parte de un perfil de profesor-modelo de ejecución y conductor único de la práctica de la EF.³⁷ La diferencia de modelos de abordaje puede apreciarse en el conflicto que se le presentó a Antonella en su pasaje de un ISEF de Buenos Aires al ISEF pampeano.

En este marco, se produce la formación de los estudiantes. Y allí es donde están dadas las condiciones para producir un quiebre. Este sólo puede darse viviendo una experiencia que sea *significativa y diferente*.³⁸

En el Cap. 6, Renata comenta, sobre lo vivido en los talleres de Disponibilidad, “Con estos talleres me pude replantear la Educación Física que tuve en mi paso por los colegios, tanto primario como secundario y me di cuenta de que fue muy poco lo que me enseñaron en relación a lo que me podían enseñar, más que nada en el secundario, ya que vimos durante 6 años sólo deportes. Además de esto, nuestras clases en la secundaria siempre fueron separadas por género, nunca tuve una clase mixta”. Pero, además Renata pudo deconstruir el ideal con el que ingresó en el profesorado (gusto por el deporte), aprendió que la Educación Física no sólo es deporte. Incluso reflexiona como futura docente, piensa en sus prácticas y dice: “Aprendí mucho y estos aprendizajes que nombré intentaré ponerlos en práctica, como por ejemplo brindar variedad de contenidos.”

³⁴ Las prácticas deportivas se enseñan en talleres específicos que llevan el nombre de la práctica (Fútbol, Atletismo, Softbol, etc.). Las prácticas gimnásticas, las danzas, prácticas circenses y otras también se enseñan en talleres específicos.

³⁵ Sociología, Didáctica General, Biología, etc.

³⁶ “Asignaturas didácticas”, tal la designación en el primer Plan de estudios (Decreto 926/80; Cap. 5)

³⁷ Puede consultarse la bibliografía en que se discuten estos modelos como Corrales N y otros (2010), en especial el Cap. 5 y particularmente el documento del Instituto Nacional de Formación Docente (2009) “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Educación Física”

³⁸ En las palabras de Daiana puede apreciarse esa unidad de objeto y sujeto (el anterior, el actual y el posible futuro) “Vuelvo a la reflexión completa. Fue muy movilizante mi paso por los talleres. En mis prácticas también pero siempre me remitía al taller, cuando pensaba en mis prácticas. Por ejemplo, posibles hipótesis de lo que pasara con la consigna. Para pensar en las intervenciones. Ejemplo, dábamos algo de gimnástico. ¿Cómo lo viví yo acá? ¿Cómo me fue a mí con esta actividad? Tal vez empecé yo con toda una exploración, bueno, que exploren. Allí, ¿cómo pueden responder? Me remitía a: ¿yo cómo respondí? ¿Cómo lo hice? Cuando fui chica ¿qué me pasó también? También me volvía a cuando fui chica para ver si lo había hecho en algún momento.”

En el Cap. 4 abundan las referencias que expresan el impacto que el Dispositivo Disponibilidad corporal para la acción motriz genera en los estudiantes en el primer año. En ese sentido, del grupo de ingresantes 2017, Franco afirma: “Quisiera que trabajemos para que brindemos la educación física que a nosotros nos privaron” y otro caso es el de Samuel: “Hoy en día pretendo una educación física inclusiva, que no haya competencia y con actividades variadas, también que sea mixta. Hoy en día veo una educación física distinta, que presenta igualdad de oportunidades. Además, presenta la posibilidad de que haya discusión sobre lo que se plantea en clase.” Dice Eleno: “Todos los detalles que mencioné indican que tengo una mirada distinta de la educación física, pero que no es fácil cambiar una experiencia que me acompañó durante 13 años.” Por su parte, Alberto: “Todas las actividades aprendidas en el instituto me hicieron dar cuenta que mi educación física escolar fue muy pobre en relación a las diferentes prácticas corporales y motrices que pueden brindarse.” Juliana: “Hoy veo de otra forma la educación física, en el instituto no hay competencia, las clases son mixtas y hay clases teóricas.” Renata: “Aprendí mucho, y estos aprendizajes intentaré ponerlos en práctica, trabajar mixto, incluir, cooperar y brindar variedad de contenidos.” Juan comprendió “que la educación física es distinta, ofrece más cosas y es mucho más compleja.” Y “Aprendí a compartir con el otro, que se pueden hacer actividades mixtas.” Mauricio: “Puedo decir que esta materia no solamente es deportes, sino que es mucho más amplia y se enseña.” Ailén: “La educación física no es competencia, sino compañerismo.” Macarena menciona los diversos contenidos vistos durante cada taller y la experiencia de tener que afrontar problemas a resolver y “tuve que aprender a interactuar con el otro género porque nunca había tenido clases mixtas.” Según Nicolás, “Acá vemos diversas actividades y nuevas, no es siempre lo mismo.” Y “La educación física que viví fue muy pobre, hay muchas cosas que no estuvieron bien y hay que desnaturalizarlas con respecto a mi experiencia.” Samuel aprendió “la importancia de aprender a trabajar en grupo.” Y “hoy en día veo una educación física distinta, que presenta igualdad de oportunidades. Además presenta la posibilidad de que haya discusión sobre lo que se plantee en clase.” Franco: “Aprendimos a no competir.” Destaca el valor del compañerismo y sostener los ideales aprendidos en el instituto. Agrega: “Quisiera que trabajemos para que brindemos la educación física que a nosotros nos privaron.” Y “Hoy la educación física es muchísimo más que el deporte, aunque el deporte puede ser visto como algo muy importante dentro de la misma.” Ignacio dice: “En primer año tuve una visión totalmente distinta a la que tuve en el ámbito escolar. Las clases dentro de esta institución son de otra manera, acá se construye.”

¿Qué siente el ingresante en sus primeros días de cursada cuando se aproxima a lo nuevo?³⁹ Los ingresantes de 2018, lo manifiestan a su modo, al finalizar el primer año. Aylén destaca: “Tenía a la educación física como todo deporte, aparte de ser una carrera docente y tener dichas materias, pensé que la cursada iba a ser más relacionada al deporte”. Y Luciano aporta: “Puedo decir que tanto mi

³⁹ Tal vez esto sea lo que expresa Mateo cuando dice (Cap. 6): “Hoy me siento algo así como un colonizador por haber descubierto algo que no fui a buscar”

infancia como mi adolescencia estuvieron siempre ligadas al deporte y a un ámbito de competición fundamentalmente. Creo que siempre busqué superarme y competir, además pocas veces tuve intercambio con personas de otro género al desarrollar actividades”. En estos comentarios se expresa la educación física desde una mirada subjetiva, sobre lo que pensaban que era, como dice Aylén y por el lado de Luciano expresa que sus significados están fuertemente arraigados, detecta los significados negativos que construyó en su experiencia previa pero que lo impulsaron a tomar la decisión de ingresar al profesorado. Claramente se evidencian polos opuestos entre el ingreso y la finalización del primer año. Dirían así: “lo que me hizo ingresar al profesorado y lo que pensaba que era la Educación Física, hoy no lo quiero, me ayudó, me gusta, pero pensémoslo de otro modo”.

Emiliano (Cap. 6), *ya egresando y combinando la experiencia motriz con la escritura, afirma* “Creo que hoy, luego de haberme formado en el ISEF, esta concepción deportivista en relación a la Educación Física y el modelo de cuerpo deportivo, fueron revisados y modificados ya en el primer año de la carrera, al identificar y experimentar otras prácticas corporales y motrices que no se habían encontrado presentes en mi formación previa.” La experiencia vivida, impacta sobre el futuro, lo que empieza a configurarse como una dedicación profesional, pero a su vez, transforma el imaginario acerca del contenido de la carrera (la actividad que se realiza como estudiante) y, en gran medida, acerca del pasado, pone en revisión la experiencia anterior, la propia EF.

Menos registros se encuentran sobre el impacto de este dispositivo (Disponibilidad...) en los años siguientes. Es ilustrativo considerar el testimonio de Antonella (Cap. 6). “La experiencia del compartir, que el otro es diferente y yo puedo aprender del otro también el otro aprende de mí, creo que es el mayor aprendizaje que tuve en los talleres. Surgía en la experiencia del taller, el aprendizaje. Antes era como que yo ya tengo marcado lo que tengo que hacer. Dónde tengo que ir. Acá encontrarme en situaciones problemas para mí, tener que resolver con mis compañeros, quizás ahí yo ocupaba el lugar del otro, del que yo reconozco como un otro. Yo también era un otro al que el profesor desafiaba y lo ponía en situación de aprendizaje, situación problema que yo tenía que resolver. Ocupaba el rol de estudiante en ese momento, pero que me quedaba a mí cuando esa situación después la trasladaba a querer ir a enseñarla. Yo había vivenciado, por ejemplo, que a mí me costó aprender el lanzamiento. Me surgieron ciertos problemas, yo puedo saber qué les puede pasar a ellos, porque lo sé. Y uno les puede dar tranquilidad, pues lo que está surgiendo es parte del proceso. El haber tenido como experiencia los posibles problemas, cada uno tiene sus dificultades.”

Ese vivir los problemas que presentan las prácticas y su aprendizaje, reconocer los procesos de cada uno, la experiencia de ser *otro para el otro*. Continúa. “Si. Hablo del vóley porque yo desarrollé ese deporte. Allá (en Bahía Blanca) aprobar ese deporte fue para mí una papa, porque fue mostrarlo y rendir la evaluación en el juego. Me evaluaban mi desempeño como jugadora en el juego. Me acuerdo el grupo con el que yo estaba, los compañeros que no tenían experiencia, se los evaluó de forma

distinta. Yo estaba paradita siempre bien, aprobado vóley y me fui. Yo acá me encontré mucha diversidad de compañeros que jugaban distintos deportes y yo me preguntaba, cómo a ellos les resultó desafiante la aprobación del taller. Porque allá no era lo mismo para ellos que tenían una experiencia deportiva que para los que no. Para mí cursar vóley, ya sabía que lo tenía aprobada porque sabía la manera en que lo iban a evaluar. Nunca tuvieron en cuenta lo que yo pudiera aportarles para que comprendieran el desarrollo del juego o algo. Eso no se tenía en cuenta.” (Se refiere a su experiencia anterior).

El aporte de cada uno, y lo que a cada cual se le puede requerir, es un eje de la experiencia en los talleres. No alcanza con ser un “experto previo” en una práctica. Los problemas son otros, más complejos.

Narra algo de su experiencia en vóley en este ISEF. “Acá por más que tuviera experiencia en el vóley, yo no los ayudaba en eso. Yo decía ¿qué me puedo llevar de todo esto? El estar con otro, tengo que aprovechar que tienen menos experiencia, tengo que ver cómo yo tolero esta diferencia. Y cómo salirme del posicionamiento del que sabe y del ganar. Yo entraba a la cancha y quería hacer ganar a mi equipo. Este desafío es otra cosa, no tengo que enfocarme, tengo que volver a verlos a ellos.”

No está claro desde los testimonios si regularmente, la tarea reflexiva que se hace en el contexto de este dispositivo, asegura de alguna manera que estos resultados cognitivos y actitudinales se obtengan.

3.3.2. El caso de Infancia (Didáctica de la EF con las infancias)

En el segundo año de la cursada, según el Plan de Estudios, desde 2000 y mantenido en los sucesivos cambios, una unidad curricular (UC), identificada con el nombre de Didáctica de la EF con las infancias, presenta las mayores dificultades en los estudiantes. Es la principal traba para mantener el ritmo de progreso para numerosos estudiantes. Muchos de ellos la deben re-cursar en varias ocasiones. Tiene una importante carga horaria, que comenzó con 10 horas-reloj semanales y luego se redujo a 8 horas en la modificación curricular de 2011. Está dirigido por un equipo de 5 profesores que se distribuyen las “unidades temáticas”, aspectos específicos del programa. Pretende exponer los fundamentos teóricos y prácticos para desarrollar la enseñanza de la EF con niños, desde el Nivel Inicial hasta completar la enseñanza primaria. Esta UC está asociada con una tarea de extensión que el ISEF mantiene desde hace más de 20 años, denominada Mi Club. Se trata de una propuesta de escuela de EF para niños. Coordinada por profesores del ISEF, participan los estudiantes que cursan Infancia, constituyéndose en una experiencia importante de acceso a la tarea de enseñanza, dirigida con los conceptos que se desarrollan en la UC.

Es importante mencionar que la propuesta de “Infancia” como es designada, se continúa en otra denominada Didáctica de la EF con las adolescencias, o “Adolescencia”, con una estructura de cátedra similar, con temáticas afines, dirigidas a la implementación de la EF con públicos adolescentes, particularmente para el ámbito escolar. Comparten intensidad horaria y estructura de equipo.

¿Por qué Infancia es una dificultad considerable y mencionada en la formación en el ISEF? *Puede tratarse de un conflicto psico-social y a la vez cultural-social, por lo tanto político. Y en todos los casos, compromete el orden de lo institucional y organizacional. Si bien se expresa en estudiantes y situaciones puntuales, no se trata de un fenómeno individual.*

Si se retorna a las palabras de varios de los entrevistados se pueden encontrar varias pistas para resolver esta cuestión. En particular, leer nuevamente a Fiorela, a Mailén, Luis, Adrián, Antonella.

¿Por qué Infancia es un espacio tan dificultoso? Remite al núcleo duro de la representación sobre la EF. *Un triple obstáculo epistemofílico* (Capítulo 2), al tratarse de un dispositivo en el que se presenta una EF caracterizada por:

- La descripción del otro en sus propias características. Presentación del niño como sujeto histórico, psicológico y social, además de biomotriz; inteligente, creativo, que toma decisiones y a la vez debe ser enseñado; un sujeto de derechos y ciudadano potencial, caracterizado por el juego; sujeto político.
- La consideración crítica del contenido educativo en un sentido de amplitud (el variado mundo de la cultura de movimientos), superando la pobreza de contenidos señalada en las experiencias infantiles de los estudiantes; sin mención al deporte en las etapas de niñez. Presencia de contenidos expresivos, prácticas en ambiente natural, actividades de combate, prácticas ignoradas.
- El lugar del profesor en un rol activo y a la vez de promoción del juego y del aprendizaje inteligente por parte de niños y niñas. En ese sentido, un papel relevante lo tiene el diseño de propuestas didácticas adecuadas según los dos términos anteriores. Sostener el desarrollo de propuestas de enseñanza en las que debe evolucionar el contenido a través de procesos, de resultados intermedios y evaluaciones. Diseño de artefactos didácticos, particularmente de situaciones problemáticas que obliguen a considerar sujetos inteligentes y participativos. En general, el lugar de la planificación como preponderante.

Los tres son elementos disruptivos en relación con la experiencia de la EF: hay sujeto, hay cultura (contenido) variada, hay didáctica, hay un profesor preparado para innovar. No hay deporte, no hay entretenimiento, no hay medición de parámetros biométricos. No se visualiza una economía de la propuesta que organice por sí misma, la dinámica de la clase: se debe intervenir, para ello se insiste en la dirección de procesos e intervención permanente del profesor (sin anular la participación de los niños y las niñas).

Todo esto sorprende frente a la experiencia de una EF como un hacer sin didáctica, un puro juego o práctica deportiva reproductiva. Se constituye en un desafío subjetivo, más allá de las dificultades lógicas asociadas al estudio.

Una estudiante reciente, Daiana, en un examen final de cuarto año, decía que “la traba más dura que tienen los estudiantes en Infancia es la definición de *situación problema*”. Más allá de la comprensión teórica de un concepto, se trata de dar vida a la didáctica, frente a un cierto sujeto de aprendizaje y parado en una postura definida como profesor, todo ello realmente diferente a lo previamente vivido.

Sostiene A. Quiroga (1994; 10): “¿Qué hace que un sector de lo real se privilegie como objeto de búsqueda, de conocimiento? Podemos afirmar: su articulación con nuestra necesidad, su carácter contradictorio de presente-ausente, la necesidad de apropiarnos de él ante el registro de lo que es problemático, que se nos expone, muestra y a la vez se nos opone, ofrece resistencia. ¿Dónde está esa resistencia? ¿En el objeto? ¿En el sujeto?: en la relación.”

En algunos de los obstáculos presentes en la formación, sobre todo en aquellos espacios o experiencias que vienen a colisionar con lo configurado, las fantasías de ser atrapado por el objeto (lo nuevo, lo diferente a lo conocido), en un primer momento, impiden su visualización; más adelante provocan una resistencia que se manifiesta por la incompreensión o la agresión (esto en Infancia, Adolescencia y algunos talleres de práctica motriz).

Más allá del volumen de estudio o de las resistencias a la lectura, apreciadas en general, aquí las dificultades se instalan en el sujeto, en el objeto (contenido) del aprendizaje, en sus imbricaciones y en la relación pedagógica de los estudiantes con los docentes que imparten la enseñanza.⁴⁰

En este dispositivo, Infancia, se opera sobre el *deseo de saber* como un problema (las dificultades de encontrarse con el deseo de saber es problemático en toda la formación, pero aquí particularmente se trata de un área a priori desconocida o no valorada como en asociación con el saber)⁴¹ y a la vez sobre la *relación personal* con el saber⁴². Se presentan conflictos que exceden al dispositivo curricular, que deben reorientarse hacia otros dispositivos (y la organización probablemente no los contiene en los términos necesarios o los posterga para otros momentos posteriores, como en la Práctica).

Afirma Filloux (1996; 43): “Se dijo a menudo que el docente se encuentra frente a tres niños: primero, el niño concreto que tiene frente a él; segundo, el niño que él ha sido realmente y que en parte fue reprimido y del que no quiere acordarse, es decir, el mal niño, el niño malo para él; y en tercer lugar el niño ideal que imagina. El niño real se encuentra atrapado en las redes psicológicas.” El futuro docente debe hacer un retorno a su infancia, resolver los problemas que tenga con su infancia y con la infancia en general. Alguna parte de este proceso, es indudablemente de corte psicológico y es poco lo que se puede operar desde la organización, aunque es preciso considerar que se provocan conflictos de difícil encausamiento. El estudiante se enfrenta al niño que fue y al modo en cómo ha resuelto esos deseos básicos.

Es necesario considerar este asunto desde varias perspectivas. Por un lado, si bien en este espacio curricular se trabaja sobre todo en el aula en forma conceptual, se movilizan en el estudiante, las representaciones sobre su infancia, que en el imaginario mantiene idílicamente asociado a las prácticas deportivas como las que dan sentido a las relaciones personales con el movimiento y con los demás.

⁴⁰ Bachelard: “Uno se instruye contra algo, quizás hasta contra alguien y por supuesto contra sí mismo” (En Filloux, 1996; 59).

⁴¹ Los ingresantes sólo valoran el saber biológico (Cap. 4)

⁴² En los términos de Blanchard Laville, 1996, desarrollados en el Capítulo 2

El “mal niño” puede ser internamente, aquel que quiere mantener la competencia como valor de relación frente a una propuesta centrada en el juego, el aprendizaje y la participación inteligente y democrática. O, por el contrario, ese niño que hubiera querido ser y ciertas prácticas no lo habilitaron. Como sea, ese niño interno puede operar como una resistencia a una propuesta novedosa.

En aquellos que aún en segundo año mantienen el ideal épico de la reproducción del éxito deportivo (Cap. 4), las resistencias al aprendizaje perduran hasta que pueda neutralizarse y ponerse en revisión este deseo profundo. Se presentifica la ambivalencia en que el otro (niño) es “igual a mí pero diferente a mí.” Y lo que estoy forzado a pensar (porque me lo están proponiendo en la asignatura) para ese otro, es diferente a lo que he tenido para mí, pero debe procesarlo como parte de comprender la propia experiencia infantil.

Está también el lugar del equipo de profesores, quienes han debido pasar por una tarea de regreso sobre sí, para poder desarrollar esta propuesta (y transmitir este proceso). La interacción es formadora. El profesor formador, carga no sólo sus “niños interiores”, también es portador de sus experiencias en la institución formadora y estas retornan en su práctica de enseñar. La pregunta a compartir frente a la enseñanza: el profesor a cargo, ¿es consciente de lo que asume en esa interacción? Un retorno reflexivo del formador debe ser parte de la tarea. (Filloux, Op. citada; 36). En algún punto o en espacios específicos, la tarea de formación debería ser un diálogo entre personas capaces de realizar un retorno sobre sí mismos.

Retomando a Ana Quiroga (Capítulo 2), ¿cuándo se producen los obstáculos? “Por ejemplo, cuando se moviliza la vivencia de con-fusión. Esto es: la fantasía de fusión, de ser uno con el objeto.” Lo nuevo aportado por parte de los profesores amenaza la subjetividad. Es tan fuerte la unidad previa *yo-deporte* que en ocasiones puede ocurrir que el estudiante no puede aprender porque se niega a hacer el duelo de la fantaseada unidad con ese objeto. Es amenazante dejar salir ese formato deportivo que está profundamente arraigado en su identidad y conforma los imaginarios que dominan su visión acerca de lo que debe ocurrir en una propuesta de EF.

No hay discriminación yo-no yo, sujeto-objeto, hay escasas posibilidades de objetivar. También pueden aparecer temores de naturaleza fóbica: el de quedar atrapado en el (nuevo) objeto, o que el objeto ataque. Se da entonces una excesiva lejanía. Ese objeto es lo nuevo que se le presenta. La “EF distinta”, que al finalizar el primer año se celebra como un descubrimiento convocante, pasa en segundo por etapas amenazantes. ¿Un retroceso en el proceso de transformación de los imaginarios? ¿Qué otros elementos (sociales, estudiantiles) acompañan este posible movimiento negativo, centrado en la resistencia? ¿O por el contrario, se trata de un momento constructivo, de ruptura necesaria? “Cuando nos encontramos ante lo nuevo han cambiado las condiciones objetivas. Esto determina que el pasado, yo y mi historia, estén situacionalmente en cuestión. Están en cuestión los referentes. En esto puede radicar lo persecutorio del objeto” (A. Quiroga, 1994; 12).

En estas líneas reflexivas, se impone, para la Organización, problematizar:

- # El deseo de saber de los estudiantes (su direccionamiento, su aparente inexistencia)
- # La relación personal de los estudiantes con el contenido
- # La vinculación de la construcción en este espacio complejo y difícil con lo transitado en otras áreas que podrían ser asimismo problematizadoras (en particular, Psicología y Disponibilidad Corporal en un comienzo, luego también la Práctica Pedagógica)
- # La generación de experiencias superadoras (como la ampliación del lugar de la experiencia personal en Mi Club y otras experiencias sostenidas desde la misma unidad curricular)
- # Proponer a los profesores un reconocimiento de la relación con sus niños internos. La formación entendida como un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismos⁴³
- # La situación paradójica de tener que proponerse *cambiar imaginarios* merced a experiencias subjetivantes y transformadoras y a la vez partir del reconocimiento de los sujetos que participan y la riqueza de su biografía. (Cap. 2)

Blanchard Laville (1996; 81), ya citada, entrega algunas pistas para el proceso de “regreso sobre sí”. “En una institución de enseñanza, el docente está obligado por la institución a acompañar a los alumnos a relacionarse con el saber. No relacionarse es una forma de relacionarse. En el vínculo que el docente establecerá con los alumnos para relacionarlos con el saber revelará *su propia relación con el saber que enseña.*”

Aconseja para ello, la realización de un trabajo personal del docente sobre *los cimientos de su elección* para encontrar una distancia razonable con el saber. “Se trata, para él, de tratar de comprender cuáles son las funciones que cumplió el saber en cuestión, en su trayectoria personal, en consecuencia, trabajar su relación con el saber para entender un poco mejor de qué manera lo presentifica en el espacio de la clase.” Por extensión, aquí podría entenderse que ambos, profesor y estudiante, en el proceso de formación deberían realizar este trabajo sobre sí. En su relato, Blanchard Laville reconoce que cuando comenzó a trabajar como profesora de matemática pudo ver que su formación matemática no era suficiente para formar estudiantes, no bastaba para enseñar. “Fue necesario que trabajara mi relación con el saber matemático para dejar más lugar a los estudiantes; para permitir que pudieran entrar ellos en relación con el saber matemático.” El ingreso del otro es la dimensión docente del saber, lo que requiere en el formador una relación con su saber que lo permita y logre a su vez, motorizar en el estudiante de profesorado, la posibilidad de vincularse con un nuevo saber que desde su principio, dé lugar al otro.

Está claro el desafío para la organización, por parte de todos los actores: la reflexión sobre sí es una tarea colectiva, imprescindible, sobre todo en espacios particularmente disruptivos para los jóvenes.

⁴³ Jean C. Filloux (1996; 36) explica lo que entiende como retorno sobre sí mismo. “Análisis de lo que se siente, rechazo de defenderse contra lo que se siente y luego pensar sobre su propia experiencia de la manera más sincera posible.” Y acude a las posiciones de Hegel en relación a que cada actor del proceso de formación, partiendo del formador, debe reconocer en el otro una conciencia de sí y para sí, descubriendo en el otro a un sujeto con sus propios deseos.

A título de nueva hipótesis, repasando los problemas generados en espacios curriculares como Infancia, posible de ampliar en espacios similares en otros planes de estudio, si se diseñan con análogos niveles de complejidad, se podría formular algún criterio más o menos general y entender que en el nudo de las dificultades, se encuentran también las resistencias que puede generar el tránsito por espacios que poseen una pertenencia compartida con más de un área o zona de la experiencia.

A partir de esta revisión, vale contemplar la hipótesis recién formulada en relación a las dificultades que provoca el tránsito por las unidades curriculares que tienen una pertenencia amplia y simultánea sobre zonas diversas de la experiencia formativa.

En el caso del tránsito por Disponibilidad Corporal para la acción motriz, de gran impacto formativo, particularmente en el primer año, por aportar la novedad *visible y palpable* de “una EF distinta”, esta no se vive con mayores resistencias, a pesar de romper con moldes como el de género y de la competencia. Está claramente ubicada como *área curricular*, estructurada en módulos visibles en su recorrido académico y a su vez es vivida como *zona de la experiencia corporal*. Y si bien aborda cuestiones conceptuales e incorpora al otro como sujeto de atención (ese otro es el compañero inmediato de la práctica corporal), es vivido en forma coherente y permite romper esquemas. La zona (de la experiencia corporal) coincide con el área curricular (de la Disponibilidad corporal).

El caso de Infancia es diferente. En tanto experiencia está ligada al estudio (zona de la disponibilidad cognitiva), pero su contenido está imbricado, sobre todo, en la biografía, que presenta resistencias, ya analizadas. Probablemente, si bien la mayoría de los estudiantes la considera como una unidad curricular central de la carrera, puede no alcanzar a impactar como zona de experiencia personal, reduciéndose, en muchos casos a una propuesta de estudio sin impactar en la biografía personal para posibilitar cambios profundos y una comprensión cabal del objeto de conocimiento. Por otro lado, si es vista sólo como parte de lo socioeducativo, puede llevar a una subestimación del estudio y la fundamentación teórica. Y para impactar en la disponibilidad para el movimiento, requiere de una profunda ruptura de los esquemas previos para permitir sentir el cuerpo y el movimiento “en la piel de un niño”.

Este conflicto está enraizado en lo que Diker y Terigi (1997; 118) muestran como conflictos entre teoría y práctica en la formación. “La actuación de maestros y profesores está informada por conocimiento teórico pero regida por esquemas que rebasan por completo aquel conocimiento. También hemos insistido en que la transformación del conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino es un proceso de reconstrucción situacional.” Probablemente la propuesta de la unidad curricular no se completa en la mayoría de los casos de los estudiantes, o lo hace a un alto costo emocional y de tiempo.

Tal vez se presenta otro costado de este asunto (Id., 142), en que la identificación de los estudiantes con el saber especializado tal cual es conocido (instalado en la historia personal), no permite

aprovechar plenamente la oferta de conocimiento nuevo. En este caso, debe mejorarse la propuesta para permitir una continuidad y articulación entre el acercamiento cognitivo a un nuevo saber, que rompe con las concepciones previas y la experiencia personal de ponerlo en juego.

Teoría/Empiría; Estudio/Actividad; Discurso/Práctica. Según se ha visto en las expectativas iniciales de los ingresantes, parecen ser dicotomías que se sostienen en una dinámica de conflicto. En Disponibilidad se resuelven dentro del Taller, en el devenir de la tarea, centrada en la actividad motriz (aunque sin garantías de resolución definitiva). En las unidades curriculares claramente destinadas al estudio, también se viven como dificultades, limitaciones o excesos a la hora de tener que adoptar conductas intelectuales frente al estudio. Pero se resuelven con formación académica y valorización del conocimiento teórico.

En cambio, asignaturas como Infancia, Adolescencia, no se visualizan para el estudiante como un *problema interno*, de la dinámica de la cursada. En las asignaturas de aula, los estudiantes afirman: “había que estudiar” o en los registros de Disponibilidad al finalizar el primer año: “se trata de aceptar una EF distinta”. En los casos de Infancia o Adolescencia, se trata de lograr una comprensión más allá, no sólo de modificar la expectativa por el volumen de estudio, no sólo de cambiar la idea de EF, también ponerla en juego, poniendo el *yo en juego* y pensando en otros sujetos.⁴⁴ Las dificultades o inconsistencias de teoría y práctica aquí no están en las contradicciones entre los discursos y las acciones ya que incluyen la puesta en práctica del sí mismo en un espacio de exigencia que ya ha reconocido la existencia de una EF distinta. Anticipa los miedos frente al ejercicio del rol. Un rol que ya se sabe distinto, que es visto como más complejo y comprometido de lo que parecía al ingresar, que no se trata de iniciar a los otros en la épica deportiva, sino de diseñar situaciones y hacerse cargo de lo que ocurre en ellas. Tal vez sea lo que marca *el pasaje de un estado a otro de la formación*.

3.3.3. Pasajes

En el Capítulo 6, se proponía considerar algunos elementos que señalan los cambios en el imaginario de los estudiantes durante su recorrido y como esquema, se establecían cuatro momentos sucesivos:

- 1° Antes del ingreso
- 2° Al finalizar el primer año
- 3° Durante la carrera
- 4° Al finalizar

⁴⁴ Tal vez la frase de Mateo en su Trabajo Final (Cap. 6) colabore en la comprensión. En este caso, se trata de un estudiante que realizó un tránsito exitoso por Infancia. Dice: “Durante el segundo año, en cambio, comencé a darle otro sentido a lo visto el año anterior, por lo aprendido durante la cursada de Infancia 0, sin embargo, aún continuaba sintiendo cierto distanciamiento entre teoría y práctica. Recuerdo concretamente en este año conversar con mis compañeros y plantearnos cuestiones referidas a ello como “No vemos nada de deportes”, “no sabemos cómo enseñar deportes. Cabría aquí preguntarse ¿por qué deportes? ¿El amplio campo de prácticas corporales sabíamos enseñarlas? ¿No tendríamos aún después de haber transitado el primer año, una concepción un tanto deportivista de la educación física?”

Se avanzó en la presentación de documentos correspondientes a cada uno de los momentos. Conociendo más detenidamente los procesos, podrían establecerse ahora unos *pasajes por etapas de la trayectoria*. Este concepto de pasaje podría formularse reconociendo los cambios en los imaginarios y en las resistencias. A diferencia de las etapas establecidas a priori, identificadas algo esquemáticamente con los roles y con una mirada cronológica, se sitúan los momentos clave que marcan cambios en el contenido del rol. No es un mero hecho acumulativo o temporal. Es *un cambio de estado de la producción subjetiva que el joven realiza*. A lo largo de la historia de la formación, se puede identificar:

- ✓ Alumno (escolar); deportista (en el club)
- ✓ Alumno-estudiante: el ingresante al ISEF, en transición, el de las sorpresas iniciales
- ✓ Estudiante: después del primer año y luego por un período (poco determinado)⁴⁵
- ✓ Estudiante-profesor: se imagina como practicante, se empieza a ver como profesor⁴⁶
- ✓ Profesor: terminando

Tal vez en consonancia con esta idea, Alicia Devalle de Rendo (2009; 100 y ss.), analizando la experiencia de los estudiantes residentes en la carrera de Profesorado, reconoce tres modos de autopercepción de los residentes, quienes frente a la práctica, se identifican con personajes como “el intruso” (que es un pasajero en la Residencia, se ve a sí mismo como estudiante), “el mutante” (se percibe cambiando del rol de alumno-estudiante hacia el de maestro) y “el nativo” (en el sentido de “oriundo”, perteneciente a la docencia) que es el que se siente ya maestro. Puede ser esto un modo de identificar los pasajes desde la óptica del estudiante y en el contexto específico del proceso de Práctica Pedagógica.

Como afirma la referencia a González Rey (2011) en el Capítulo 2, “Las posiciones racionales del hombre son producciones de sentido subjetivo que se organizan dentro de complejas redes de sentidos subjetivos de la subjetividad social.” Los textos escritos por los estudiantes durante su recorrido, son testimonio (y parece que también son instrumentos) de la producción de sentido subjetivo. Por su parte, Dubet y Martuccelli (1998), citados en el mismo Capítulo, al relativizar el peso de la institución escolar, sostienen que la noción de experiencia de algún modo debe reemplazar a la de rol. Los individuos ya no se forman en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. “Estas se construyen como en la vertiente subjetiva del sistema escolar.” Los actores son en gran medida autores de su educación. El contenido de la experiencia es el principal cuidado de la propuesta formativa y a su vez, la forma en que los sujetos la atraviesan. Así, se visualiza lo advertido por Alliaud y Suárez (2011, 4), cuando afirman: “La *experiencia* a la que nos referimos y el saber que se produce en el devenir de la trayectoria de los docentes, se liga con *lo cotidiano que en algún momento o por alguna razón, resulta*

⁴⁵ “Pasar del Bariló Bariló a la facultad”, dijo Adrián (Cap. 6)

⁴⁶ Antonella y Daiana marcan su preocupación por cómo enseñar, en momentos claves

extraordinario.” Con Filloux (1996), se planteaba una analogía con el teatro en el que un actor desempeña o “juega” papeles. Por su parte, “el sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos”. *Sujeto* como actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos. El sujeto es actor y autor.

¿Cómo juega en la producción y cambio de los imaginarios el rol, la posición? ¿El imaginario se modifica por la posición, valorando y aceptando la cercanía con el rol final (profesor)?

Si de algo da cuenta este proceso investigativo, en la re-unión de los conceptos teóricos y los hallazgos empíricos, revisados y reflexionados, con carácter interpretativo, es la importancia de una gestión activa de la tarea formativa. Uno de los elementos sobresalientes refiere al reconocimiento de la dinámica entre los roles, las posiciones y las experiencias que van posibilitando los pasajes de estado del estudiante. Se trata de un joven que proviene de un recorrido previo ligado a una fuerte experiencia deportiva y otra débil de la EF escolar y será finalmente alguien que volverá a los mismos ambientes, transformado en profesor. No es el tiempo ni los elementos “objetivos” de por sí, los que producen este sujeto, sino los sentidos subjetivos que él mismo es capaz de elaborar en los contextos propuestos por la institución. La clave parece estar dada por la potencia de las experiencias para modificar la autopercepción y el imaginario. Con seguridad pueden configurarse zonas de conflicto diferenciadas para cada quien, según los modos de transitar estas etapas. Al menos las zonas críticas destacadas y analizadas conforman una zona de trabajo institucional.

Sólo en el afán de ilustrar una vertiente importante de este asunto, es relevante considerar los requisitos de ingreso, junto a los modos de bienvenida y el camino inicial en la organización como señales definitorias de la constitución subjetiva del ingresante, que se transformará luego en estudiante pleno de la institución. Marcela Cena (citada en el Capítulo 5), describe el ritual del bautismo muy común en los institutos superiores de EF, como modo de recibimiento ligado a la vejación y el sometimiento a un orden jerárquico. Y ello constituye una experiencia fundante en la relación del ingresante con la carrera. Los relatos de Antonella sobre estas ceremonias en su recorrido anterior, revelan la vigencia de estos formatos y es su pasaje al ISEF pampeano la muestra de que sólo poniendo en contraposición estas experiencias, generando un relato sobre ellas, puede desnaturalizarse y transformarse en fuente de auténtico saber.

En relación con otros momentos formativos, Antonella cuenta que: “Venía con esto; llegué acá y no... Fue un momento de mucha crisis y en un primer momento, negar. *Hice mucha resistencia al cambio.*” Rápidamente, debió realizar otro pasaje, a estudiante-profesor, obligada por las exigencias de la Práctica, pero a la vez, habilitada por ir logrando procesar los conceptos de Infancia y los modos didácticos para enseñar. No hubiera podido sin modificar sus imaginarios sobre el otro, el sí mismo y la enseñanza. “Después cuando vine a cursar Infancia, me acuerdo, cuando vine a presentarte los diseños, el programa de las materias, vos me sugeriste que hiciera Infancia. Creo que fue la materia crucial en la que yo empecé a entender el sentido de la práctica acá. Ahí volví a mirar al otro. Empecé

a dejar de tener la mirada en mí y empezar a tener la mirada en mis alumnos. “La planificación es diseñada para ellos”... ¿Dónde pongo el desafío? Para mí era todo nuevo. Y la práctica la hice con miedo. Allá la hacía segura, claro si yo no tenía contacto con el grupo. Sólo observaba.” Ese mirar al otro define un nuevo lugar: la posición de estudiante-profesor, en términos de Devalle de Rendo, tal vez se sienta una “mutante”.⁴⁷

Para Mateo (Cap. 6), el pasaje a estudiante fue logrado por la escritura de su Línea de Vida, al finalizar primer año. “En aquel momento tuve sensaciones de desconcierto, reflexión, incoherencias, contradicciones, interrogantes y diría también que casi ninguna certeza. El poder haber reflexionado sobre mi propia historia de vida con un carácter crítico me hizo cambiar cabalmente. Ni más ni menos pude ver que no todo tenía que ser como es, ni mucho menos era normal que así fuera, que hay miles de posibilidades diferentes de pensar, resolver, actuar, ver la realidad (que no es una sola).”

Tal vez el ver la realidad social como una construcción entre otras posibles, sea uno de los imaginarios que necesitan ser cambiados en el primer pasaje.

Continuando con esta perspectiva, se manifiesta en relación con los significados de la escritura para los pasajes siguientes. “El cuaderno del practicante, con una intención similar a la de la línea de vida, aunque con un acercamiento y reflexión fuerte en relación a la experiencia en el rol docente... El haberlo releído (y continuar haciéndolo) me permite no sólo “darme cuenta” de muchas situaciones y posibles estrategias de resolución en relación al quehacer docente, sino también ver qué sentí, qué siento, como temores, interrogantes, etc., que surgieron en mis comienzos y que se complejizan hoy. Esto no sólo me da la posibilidad de tener otra mirada de mí mismo, sino también reflexionar sobre las cuestiones que me angustian, me motivan, me movilizan a la hora de formar mi rol docente... Considero que este texto, por un lado, me permitió mejorar mi desempeño en el rol docente y poder aprender (en el interjuego con dicha experiencia), y por otro, descubrir cuántas cosas me quedan aún por aprender/ replantearme/reflexionar, etc. Entre el “intruso” y el “mutante”, media un recurso reflexivo, plasmado en la escritura. Un docente que ya sabe cuánto aún le falta aprender para ser un profesor.

En palabras de Santiago (Cap. 6), el rol se va construyendo en un proceso consciente por el cual “el rol comenzaba a tomar vida dentro de mí.” “En otras palabras, son las innumerables experiencias por las que vamos pasando dentro del Instituto como alumno, que hacen que nos vayamos transformando día a día y así construyendo nuestro propio rol docente... quiero resaltar aquellos aspectos que me han marcado en la construcción de mi rol docente. Uno de ellos fue la observación, desde el primer al último año, considero que la observación en diferentes ámbitos, contextos y con público diverso es de

⁴⁷ Y agrega Antonella: “Creo que volver a ver al otro como importante, cosa fundamental en el proceso, es lo que me marcó en la formación. Yo antes estaba en otro lugar. Quizás más centrada en mí. Yo decía, tengo que aprender, aprender porque después voy a enseñar esto. Pero era todo para mí. Volver a ver el lugar del otro, creo que es donde yo encontré mi fundamento como profe.”

suma importancia para nuestro futuro rol. A partir de estas situaciones, fui dándome cuenta a través de la observación y propio análisis de mis prácticas, que debía revisar y ajustar la planificación a las características y posibilidades de cada grupo. Pude afirmar entonces, que de esto se trataba un poco nuestro rol, de pensar principalmente en el alumno, la figura primordial de nuestra clase, a quien le tenemos que presentar objetivos alcanzables pero significantes, donde puedan generar un aprendizaje en ese proceso de alcance a los mismos que son establecidos previamente. De esta manera, considero que el docente debe saber posicionarse ante su trabajo con una mirada crítica, y así poder mejorar su propuesta de enseñanza. En contrapartida, no puedo afirmar que esto sucedía en las clases de mi etapa escolar, donde el docente abandonaba por completo la dimensión de la enseñanza.” El rol asumido como profesor incluye, en Santiago, una postura crítica en relación con su experiencia escolar.

En palabras de Federico, el pasaje se va dando con el sostén de los grupos asociados de Práctica.

“Creo que, sin lugar a dudas, los grupos asociados y la tarea que se desempeña en ello, es fundamental para la formación docente. En este proceso, es también el otro cómplice de nuestro desarrollo y evolución como docente. Durante los 3 años que me tocó formar parte de un grupo asociado pude dar cuenta de que es un proceso, donde todas sus partes se acoplan de manera tal para llevar a cabo una propuesta de Educación Física.”

Quizás Emiliano complete algún aspecto del pasaje a estudiante, aliviando la atención sobre la competencia en las prácticas deportivas. “Toda esta representación en torno al deporte requirió de una mirada crítica y aquello que fue significativo para mí, para modificar esta representación fue Practica I, a partir de sus diferentes trabajos y por otro lado la experimentación de diferentes talleres en la unidad curricular de Disponibilidad Corporal y Motriz I... ya no tenía las mismas intenciones de ganar, de competir y ser mejor, porque estos aspectos los llevaba a cabo en las practicas realizadas en los clubes, pero sobre todo fueron revisados y modificados en el primer año del proceso de formación en el ISEF.”

En palabras de Mateo (Cap. 6), el anudamiento de la teoría y la práctica parece ser un elemento a considerar en el pasaje para ser profesor. “Ya en tercer año, y principalmente con la “Practica pedagógica” con niños, comencé a establecer relaciones entre “teoría y práctica” que me permitían verlas como posibles, e incluso como necesarias y dependientes una de la otra. Comencé incluso a darle otro valor (y uso) a los trabajos de investigación realizados, a la utilización del cuaderno del practicante como fuente etnográfica de investigación (podría decirse teórica) de la propia práctica.”

Corona Santiago su mirada positiva. “Llegó el final de una etapa en mi vida. No puedo dejar de pensar en todo lo que he vivido en estos cuatro años de formación. Tampoco en la transformación que me ha atravesado, sin duda que soy otra persona totalmente diferente a aquel primer día.” Ya es profesor.

Gabriel admite que debió pasar por un proceso de construcción o aprendizaje del rol de estudiante como paso previo al de profesor. “Primer año, segundo, hasta un poco de tercero, todavía estaba un poco, era un estudiante, me pensaba estudiante. Empecé a pensar en el profesor recibido pasando la

mitad de la carrera.” Se podría identificar con el pasaje de estudiante a estudiante/profesor. Y ese pasaje era paralelo o causado por la necesidad de narrarlo a otros, los de afuera, a su familia o amigos. Él mismo empezaba a creer en lo que le estaba sucediendo cuando lograba ser escuchado en su narración. Kevin y Yanina destacan la escritura, en momentos distintos, como hechos drásticos de comprensión de un nuevo lugar.

Un acontecimiento relevante en el pasaje hacia el último escalón (llegar a profesor), parece ocuparlo la definición de la Orientación. Si bien no ocurre para todos los casos, en muchos de ellos, parece ser una nueva llave que requiere de definiciones personales frente al futuro laboral. Según lo descrito en el Cap. 5, una vez afirmado el estudiante en los elementos didácticos para la escuela, el ISEF le propone para el cuarto año la definición de una orientación profesional entre el Rendimiento deportivo y la participación en equipos de Salud.

Martín decía: “Otra experiencia que me pareció muy importante es la orientación en salud. También me tocó cursarla. Esa la elegí. No fui a deportes, un poco condicionado por lo que venía trayendo. Esto de practicar en el área de salud mental, practicar en los barrios. Ahí es donde puedo situarme críticamente y decir: yo desde la orientación de salud, me decían que la OMS dice que una persona saludable es quien puede desempeñarse bien desde lo fisiológico, lo psicológico y lo social. Y yo decía: ¡pero cómo puede ser! Yo voy a dar clases al servicio de salud mental. Entonces todo esto me lleva a preguntarme, ¿cuál es el rol que desempeño en esta institución?

Los procesos de cambio se buscan. Filloux (1996; 54), en el terreno de la formación, se plantea: “Me voy a centrar en el hecho de si quiero cambiarlo mucho al individuo que tengo delante de mí o simplemente voy a inducir actitudes y ajustarlo mejor a lo que tiene que hacer. Y ahí es donde se plantea el problema de ¿cuál es el cambio que yo espero? Y, ¿espero cambio? Si tengo que actuar como para que haya un retorno sobre sí en el formado, ¿qué cambio espero de él para que haya un retorno sobre sí mismo?” Entonces, es la dirección de lo que se espera cambiar el punto central. No cambiar al otro para que sea como uno, antes bien, para que sea él mismo con herramientas que le permitan ser profesor. Se trata de la paradoja de la formación: cambiar al sujeto que para ser sujeto, debe resistir el cambio debido.

Retomando lo visto en el Capítulo 2 con González Rey (2011), el sujeto-estudiante, que va transformando aspectos de su subjetividad, es sujeto en la medida en que mantiene rasgos independientes de las pretensiones de la organización. Pero también el que puede distanciarse (parcialmente) de sí mismo en su constitución biográfica. En el recorrido se ha podido registrar aspectos de la identidad construida por años de vida escolar y deportiva, asimismo, aspectos dinámicos de esa identidad que cambian como producto de rupturas generadas por la extrañeza y la tensión de lo nuevo, lo diferente, lo que cuestiona. La identidad se sostiene, también se modifica. Lo nuevo puede

dar lugar a cambios profundos o a inclusiones de lo nuevo en viejos esquemas. El sujeto está y organiza sus representaciones y los imaginarios en torno a lo que su autopercepción le indica.

La identidad es una producción del sujeto que sólo aparece en la confrontación con experiencias nuevas que lo amenazan en sus posibilidades de sentirse él mismo en el curso de ellas. La identidad existe en su puesta en cuestión. La identidad deportiva de los estudiantes sólo se visualiza a partir de experiencias novedosas con la EF y de estrategias institucionales

Podría entenderse el proceso del pasaje por momentos formativos, teniendo como referencia estos conceptos sobre la subjetividad como necesidad y como derecho, contrapuesto a la imposición, pero en el marco de una tarea institucional que no puede ser neutra. En ese sentido, Paulo Freire manifiesta: “Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar *la experiencia profunda de asumirse*”. Pero ese asumir no significa aceptar, suscribir o ceder, sino por el contrario, tiene que ver con un reconocimiento de la identidad cultural. La idea es “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar.”⁴⁸

En las palabras de los ingresantes o alumnos-estudiantes, se remite a imaginarios que invitan a “ser lo que ya eres” (de deportista a deportista-estudiante y luego deportista-profesor). En el Cap. 4, informando de estos procesos, se afirma: “Las instituciones proponen prácticas que tienen efectos de saber. Y ello en todas las dimensiones de la subjetividad. *Conviértete en lo que eres* podría ser un sentido de la experiencia institucional, desde los imaginarios previos. Experiencias, instituciones, cultura, saber, están imbricados. Lo que se sabe acerca de un universo de prácticas, de una institución o una disciplina, es a la vez un saber de la cosa y del vínculo con ella. Pero el saber no sólo da sentido a la identidad del sujeto en relación con la institución o las prácticas, también configura modos de relacionarse con el saber mismo, sus valores, su función y los modos de producirlo y utilizarlo. El alumno, en su experiencia escolar, aprende a dar valor al saber y a los procesos de conocimiento. La cultura escolar y la cultura profesional del colectivo de profesores del área, dan permanentemente señales orientadoras. Estos son los marcos productivos de los elementos de identidad, a la par de los imaginarios que construyen los jóvenes que ingresan a la carrera de EF.”

Hacia el final del trabajo, se puede discutir con los elementos descriptos ligados a la identidad, el pasaje, la necesidad de desarticulación de los núcleos duros de identidad.

Dice Buenfil Burgos (citada en Arcuri, 2007; 139): “La proposición de un modelo de identificación distinto del que se está asumiendo inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en algunos de los rasgos de identidad del sujeto (...) La posibilidad de su efectividad involucra la dislocación, la

⁴⁸ Son frases de Paulo Freire en el libro *Pedagogía de la autonomía*, citados en Duhalde (2007; 61)

amenaza, el debilitamiento o la negación del sistema de identidad sobre el que se pretende tener efectos.”

Aquí se han presentado algunos componentes de las situaciones críticas que atraviesan los jóvenes durante la carrera y que colaboran o dificultan el reordenamiento de sus imaginarios, a la vez que la fluidez en las identificaciones, con el cambio o la apertura hacia nuevas posiciones de sujeto frente a un rol futuro que se va configurando día a día a partir de las experiencias sociales y educativas vividas. Pero es el mundo, ese que ha sido vivido por el estudiante, el mundo ocupado de ciertas maneras por la EF conocida, real, el origen y destino de la formación.⁴⁹

Esto trae algunas cuestiones que hacen a las experiencias planteadas. Sólo llevarán a replantear los modelos de identificación en un sentido orientado por la institución, aquellas propuestas formativas que den cuenta de esta relación formación/vida o saber/campo (de la EF); aquellas que tensionan las prácticas sociales y educativas reales. Lo propuesto debe dar lugar a la producción de sentidos subjetivos nuevos, a resignificar lo conocido y a producir nuevos imaginarios sobre la profesión. Las fisuras institucionales, los desacuerdos, las experiencias que repiten lo conocido, provocan, con seguridad, la alteración de los efectos previstos.

En ese sentido, ¿cuáles son los cambios más difíciles? Tal vez no sea el género sino la idea de competencia y la pobreza de contenidos. Tal vez aquellos que se enfrentan a las tradiciones más instaladas en las escuelas asociadas a la práctica deportiva. Parece reafirmarse, tanto en la experiencia personal narrada por Kevin, como en el relato de Gabriel en la Liga Deportiva, que las propuestas mixtas no requieren de un trabajo especial. Cuando nacen coeducativas, pueden sostenerse sin mayores complicaciones. Se evidencia en los talleres de Disponibilidad después del primer año. En cambio, se plantea problemática cuando se requiere de cambiar formatos heredados en los que se promueve centralmente la competencia y la imposibilidad de una interacción realmente inclusiva.

4. Texto final. Una síntesis posible

Parce mihi, nunquam versificabo, pater! (¡Perdóname, padre!, puedo jurar que nunca volveré a versificar.)⁵⁰
Ovidio

“¿Conocemos realmente a las personas? Y, si no logramos conocerlas, ¿es acaso posible comprenderlas?” (Marc Augé)

Yo, el autor de este texto, pido dispensas a los lectores, pues ya no puedo postergar el deseo de introducirme plenamente en la escritura, para lo cual debo abandonar ciertos formalismos que han ido constriñendo mi expresión. Me convenció de intentar esta liberación Marc Augé, quien en su libro

⁴⁹ “Ni siquiera cosas tan sagradas como la enseñanza reflexiva (...) merecen nuestro apoyo, salvo que nos ayude a aproximarnos más a un mundo en el que esté al alcance de todos lo que deseamos para nuestros hijos” (Zeichner, en Arcuri, 2007; 121)

⁵⁰ Parece que el padre del famoso poeta romano Ovidio (que vivió entre -43 y 17), quería que se dedique al derecho y no pierda el tiempo con la poesía. No tuvo éxito, pero el hijo cada tanto le escribía un verso prometiendo que no volvería a versificar

La vida en doble (2012, 134), dice que el etnólogo también aspira a comunicar mediante la escritura, “eso que vive”. Quizás en una preocupación de tipo poético, diría Augé, “en la que el poeta no es exclusivamente el que escribe poemas, sino alguien que quiere acceder a una apropiación absoluta de lo que vive y que pretende romper el aislamiento mediante la comunicación de esa apropiación.”

“La escritura antropológica no es una escritura cualquiera: trata de otros a los que el etnólogo accedió después de un viaje, un viaje interior y un desplazamiento simultáneo en el espacio. Nace a partir de una experiencia empírica en la que el antropólogo está implicado y de la que debe dar cuenta si quiere ser honesto. Es decir, lo más cerca posible de lo real.” (Augé; op. citada, 166)

Y amplío, justificando un poco más, citando a otro antropólogo, Oscar Lewis (1965, XXXI): “Si se acepta lo que dice Henry James de que la vida es todo inclusión y confusión, en tanto que el arte es todo discriminación y selección, entonces estas autobiografías tienen al mismo tiempo algo de arte y algo de vida. Creo que esto de ninguna manera reduce la autenticidad de los datos o su utilidad para la ciencia.” Le pongo el intento a la inclusión y la confusión de la vida, jugando a la vez con el arte, que tiene la osadía de siempre continuar y no desanimarse...

El ISEF forma parte de mí mismo y recíprocamente allí hay mucho de mí. Ello tal vez condiciona alguna parte de lo que he ido encontrando. Pero también ha permitido encontrar muchos caminos de indagación. Revisar los procesos subjetivos de los estudiantes abre la puerta a cuestionar la capacidad subjetivante de la organización y mi propio lugar. “Una institución suficientemente subjetivada no sólo es aquella que está advertida a la posibilidad de desencadenar una transmisión, sino aquella institución que está atenta al desarrollo de los itinerarios subjetivos de quienes la integran, en el caso de las instituciones educativas, el de los niños, adolescentes y jóvenes que la atraviesan para el mejor despliegue de sus trayectorias educativas reales.” (Korinfeld, 2014; 12)

Retomo del Cap 2, lo afirmado por J. C. Filloux (1996; 55) “El sujeto es cada uno de nosotros como persona individual, deseante, con una memoria, con comportamientos aprendidos, con objetivos, angustias, placeres, felicidad, desdichas, deseos de tener una profesión, dificultades en su vida profesional, etc.” Y agrega: Ustedes se dirán “pero todo esto es muy obvio”. ¿Y el sujeto dónde está? Tal vez habría que evitar las generalizaciones y poder tomar a cada uno, y, con Hegel, “hablar de conciencia deseante”. Y sujetos somos los que participamos de los procesos institucionales. Allí me incluyo.

El mismo Filloux, (op. citada, 55) preocupado por la formación, tal lo afirmado más arriba, se pregunta por el cambio que la institución espera del sujeto en formación (¿cuál es el cambio que yo espero?; ¿espero cambio?). “¿Es un aprendizaje de nuevos saberes, una adaptación, un ajuste al trabajo nuevo que el formado va a ejercer?” Pero, también a partir de Hegel, “no hay sujeto sin otro sujeto que lo

reconozca como sujeto.⁵¹ La idea es que por el retorno sobre sí y gracias a él, que el formado puede ser formado.”

Presento unos últimos intentos, en este informe, de dar cuenta de lo hallado, a modo de escritura sobre estos nativos que me han provocado a conocer e intervenir durante casi tres décadas.

4.1. Retomando los objetivos y las preguntas

En relación con el objetivo 1, “Reconocer los imaginarios acerca de la carrera y la profesión, conformados por quienes eligen estudiar el profesorado de EF en el ISEF de La Pampa, en el marco de sus procesos subjetivadores.”

Para su análisis e interpretación, las respuestas encontradas en las palabras de los ingresantes (encuestas 1990-2018), las he categorizado en:

- 1- Deporte; experiencia deportiva
- 2- Conocimiento y saber en la carrera
- 3- Expectativas por la formación
- 4- Cultura profesional

En términos generales, la expectativa sobre la formación es más importante para quien ha elegido la carrera de profesor de EF 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 EF como modo de continuar yendo al club. No se distingue entre carrera (etapa de formación) y profesión, ejercicio profesional u ocupación. El deporte y la EF tienen muy poca diferenciación; son casi la misma cosa. La EF es un hacer antes que un saber o una práctica educativa. No se asocia la EF en tanto formación profesional con el estudio. Hay un núcleo duro de identidad deportiva en muchos de los ingresantes y en el cuerpo colectivo grupal. Hay 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).

En los textos producidos en momentos posteriores, de distintas formas aparece la referencia al deporte como motivo, señal o fuente de decisión para estudiar EF. Se naturaliza la relación. El deporte, en el horizonte de quien elige la carrera de EF, puede ser antecedente, expectativa de continuidad (hacer deportes como actividad principal durante la práctica de formación) y/o perspectiva futura en el plano laboral. Abunda una ininterrumpida secuencia de lugares por donde el deporte se une, se vincula con la EF y la EF con el deporte. Se evidencian tanto los caracteres de la *forma deportiva*, como los rasgos del *dispositivo escolar* para o de la EF y sus efectos simbólicos y subjetivantes.

⁵¹ Hegel explica que la conciencia de sí se vuelve conciencia para sí, no simplemente percibiendo el mundo, sino sabiéndose percibir el mundo sólo cuando otro sujeto le devuelve eso. (Filloux, 1996; 56)

Junto con el predominio del 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 en la práctica; la valoración de los lugares de los varones; la participación en eventos competitivos selectivos; la invitación a acompañar a los exitosos para quienes no lo son; los sentimientos de injusticia (naturalizados) por quedar fuera; la valoración de la institución frente al triunfo. Junto a ello, la práctica deportiva escolar como momento sin enseñanza, el abandono por parte del profesor de la tarea pedagógica, el autocontrol pretendido para los alumnos, la desjerarquización del espacio de la EF, 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 responde a parámetros federativos y no reflejan los resultados de una tarea de enseñanza.

Retomo ambos específicos correspondientes al segundo objetivo: 2.1. "Identificar los impactos biográficos del universo deportivo y las prácticas deportivas en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa" y 2.2. "Identificar los impactos biográficos de la experiencia en la EF escolar en la conformación de los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa". Se aprecian los efectos.

> La "subjetividad deportiva", muestra sus señales en torno a:

1- Relaciones binarias de sexo y de género. Machismo. Patrones de vínculo. 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 ello en una identificación a través del eje nosotros/ellos.

2- El deporte 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. Estar 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. Va por fuera de lo político. Muestra ritos de institución. La voluntad de representar al pueblo o localidad.

3- Deuda conmigo: nunca se logran todos los objetivos, siempre queda un logro (o muchos) por alcanzar (y no se alcanza, 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.

4- Deuda con el Deporte. Obliga al sujeto a incorporar a otros a ese mundo. Sobrevuela un mandato: "el deporte me necesita" (un mandato justificatorio, el que "los chicos me necesitan y yo tengo para darles el mundo deportivo"). Idea de iniciación, ambiente deportivo que debe ser alimentado o reproducido.

5- Si se hace deporte, no hace falta el pensamiento ni el estudio. El deporte va por un lado diferente, contrario a las materias “pedagógicas” o “teóricas”.

> El dispositivo escolar muestra también sus rastros:

La experiencia escolar (significativamente más que en la experiencia deportiva) está muy condicionada por “el profesor que me tocó”. El contenido deportivo predominante, coincide con la separación genérica o 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.

Identificación de la EF con el deporte. Poco se dice sobre el aprender como resultado del tránsito en la EF escolar. La ausencia de didáctica en las propuestas escolares, le quita sentido escolar: el espacio menos escolar de la escuela. Es posible que el gusto por la EF en la escuela y la decisión por la carrera, estén atados a esa representación de lo “no escolar” que contiene la EF. Un “docente especial” No se nombra la discapacidad, la diferencia sexual.

Lo que queda en la experiencia de la EF 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. Sólo adquiere dimensión de alto compromiso para el grupo elegido para las competencias.

La regla que organiza los comportamientos, no proviene del mundo escolar sino de otro universo de socialización, que es la institución deportiva. La renuncia de muchos profesores a intervenir, 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.

A partir de estas consideraciones, respondiendo a las dos primeras preguntas, reconozco algunos problemas derivados. Preguntas iniciales: ¿cómo han influido el universo deportivo y sus impactos biográficos en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF?; y ¿cómo ha influido la experiencia escolar de la EF en los imaginarios acerca de la carrera y de la profesión en quienes serán los y las estudiantes de profesorado de EF?

Problemas derivados:

> En la experiencia deportiva, se evidencia escasa diferenciación de los profesores o entrenadores. Es un formato y una experiencia social autoevidente, que se ve, pero no es revisada. Si bien hay modos alternativos, la forma deportiva dominante es muy potente y funcional.

Si bien es más importante en la formación de los imaginarios y en la elección de la carrera, aparecen menos detalles en las narraciones.

> La experiencia escolar, 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. 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.

> En su combinación, producen un imaginario de débil jerarquía de la disciplina en la escuela, con un contenido exclusivamente deportivizado. Dos visiones antinómicas: una dominada por el ejercicio, la disciplina, la voluntad, el esfuerzo; la otra por el juego, el disfrute, la recreación. La primera es dominante. Dos ideas o motivos opuestos: se elige la profesión por lo buena que ha resultado la experiencia y en el otro por lo pobre, por cierta sensación de defraudación.

> 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); 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 es dominante. Una visión biologicista en relación con el físico o cuerpo como objeto de trabajo o de estudio. Significativamente, no aparecen en los textos referencias a las elecciones sexuales, a las discapacidades, a las relaciones con la comunidad.

Retomando el objetivo general 3 (“caracterizar los aspectos principales de los cambios y permanencias que se configuran durante la formación, en los y las estudiantes del profesorado de EF en el ISEF de La Pampa, en relación con sus imaginarios acerca de la carrera y la profesión”), en su específico 3.1.(“develar cambios y permanencias en los imaginarios de los y las estudiantes de profesorado de EF en el ISEF de La Pampa”), que responde a la tercera pregunta (“¿qué cambios y permanencias se configuran en los trayectos de formación con relación a los imaginarios acerca de la carrera y la profesión?”), pude establecer, más allá de los momentos cronológicos y considerando ciertos cambios significativos de estado de la producción subjetiva, en cuanto a los imaginarios, lo que denominé “pasajes”:

- Alumno (escolar); deportista (en el club)
- Alumno-estudiante: el ingresante al ISEF, en transición, el de las sorpresas iniciales
- Estudiante: después del primer año y luego por un período (poco determinado)
- Estudiante/profesor: se imagina como practicante, se empieza a ver como profesor
- Profesor: terminando

En estos pasajes, pueden evidenciarse diferencias en la autopercepción y en las ideas acerca de la profesión y de los roles o posiciones que emergen de su ejercicio.

Encontramos, en los textos al finalizar el 1º año una EF distinta. En la que existen diversos contenidos a enseñar y no sólo es deporte. Que presenta igualdad de oportunidades. Con clases mixtas. Una Educación Física en la que se aprende. Que plantea problemas a resolver.

Para asumir esta EF distinta, se necesita “aprender a no competir”, ser un profesor diferente, establecer una crítica a la experiencia previa. Cambiar la relación con los otros, estableciendo una cercanía; no rivalidad.

En 2º- 3º año, de una EF de hacer antes que de estudiar, que era lo conocido, lo natural, se recorta una EF con otras notas distintivas. Del interés por el deporte a una construcción compleja de intereses, sobre valores asociados; sobre el yo que está en juego; sobre la carrera, sobre la profesión, sobre el sujeto (el yo) y los modos de ver la tarea.

Una EF distinta es el sentimiento dominante al finalizar el primer año y luego se va acomodando a una normalidad.

Terminando la carrera, narran haber atravesado problemas y sorpresas. La competencia como problema difícil. Muchos mencionan el compromiso con la EF, con “las ideas del ISEF” en lo que podría ser una épica alternativa. Se mencionan como importantes, incluso decisivos, la lectura, el estudio, el sujeto, el aprender. Se plantean miradas analíticas sobre el Instituto formador, algunas criticando incoherencias o debilidades, otras anunciando cierta misión.

Todos mencionan que cambiaron su idea previa acerca de la EF. Parece que han elegido una carrera que no resulta ser la que esperaban y finalmente la continúan y la completarán.

La mayoría sugiere que su matriz profesional en cuanto a la dedicación futura, no cambia, pero se enriquece. A la realización de deportes se agregan aspectos vinculados al hacer docente: ya sea enseñar o trabajar cuestiones ligadas a la salud. Se mantienen, con matices, los modos previos.

Profundizando en la tercera pregunta y respondiendo al objetivo específico 3.2. (“establecer relaciones significativas entre las diferentes experiencias durante la formación en el profesorado y los efectos sobre los imaginarios de los y las estudiantes”), pude identificar:

> Áreas de sorpresa. La planificación (de los profesores y de los estudiantes), la didáctica; el estudio; el contenido amplio de la formación; otra perspectiva para los deportes; la escritura (sobre la experiencia propia, la autoría); la lectura, los discursos contrahegemónicos; las prácticas expresivas; el lugar de la competencia; una EF que no es sólo un hacer; el amplio mundo de las prácticas de movimiento; la coeducación, el lugar del otro; experiencias comparadas (otra institución, no deporte, otro estudio); moverse y escribir en articulación. La formación (el ISEF) como lugar de sorpresa vs la repetición conocida (EF escolar).

> Zonas diferenciadas y particulares de la experiencia. Experiencias corporales (disponibilidad corporal), de conocimiento (disponibilidad cognitiva), socioeducativa (disponibilidad con el otro); institucionales (afiliación, formación personal, ciudadanía). La producción discursiva: ¿discurso reflexivo o discurso descriptivo?, alcances limitados; modos de relación con los discursos. El impacto formativo se da frente al hacer propio; se sostiene conflictividad Teoría- empiria (según zonas; estudiar vs hacer, prácticas deportivas aun vistas como escasas).

> Zonas críticas. El Área de Disponibilidad corporal, que produce situaciones de tensión, de diferencia de experiencias; en particular en el primer año. Las experiencias de Prácticas en Ambiente Natural, que producen efectos sociales intensos. Didáctica de las Infancias y Adolescencias, que producen sorpresa, confusión y conflictos psico sociales (experiencias mixtas, correspondientes a más de una zona de la experiencia). La Práctica pedagógica, que requiere acomodamientos personales (no investigada).

Aspectos finales. Cambios y permanencias (aún con matices, de dónde vengo y aquí estoy...):

> Imaginarios sobre la carrera. Unanimidad en la imagen previa; expectativas de realizar sólo prácticas (seguir yendo al club); varias sorpresas, principalmente el estudio y la competencia; separación genérica; cambio: una EF distinta; ambigua satisfacción por la novedad; el tránsito por el dispositivo formativo permite dos circuitos, uno que implica el éxito formal, la aprobación de los requisitos y otro que compromete a la persona.

> Imaginarios sobre la profesión/ocupación. Reconfiguración de la figura de un agente deportivo y de la identificación EF = Deporte. Se cuestiona el dispositivo escolar y la forma deportiva. La matriz profesional sólo se amplía; varía el modo, de uno narcisista a uno más volcado en el otro; cultura profesional (y jerarquía) pobre: se amplía; se construye una preocupación por el sujeto, antes que por el resultado.

> Imaginarios sobre sí mismo. Los quiebres evidentes en la percepción de la carrera ¿cuánto se acompaña con algún quiebre personal?, cierta reformulación de sí mismo, tal vez transitoria; valores en relación con el cuerpo, el rol, el otro; de “un estudiante que no estudia” a valorar el conocimiento, la escritura y la lectura; de hacer o dar deportes, a enseñar; Descubrir la propia voz en el proceso de escritura; voluntad militante en la defensa de la EF; posición reflexiva; “que los otros no vivan mi experiencia”; modos de superación de conflictos frente a la paradoja de la formación, de incluirse y resistirse a la organización, de autoformarse y dejarse acompañar e influir; dificultades en la construcción de conocimientos en propuestas que cruzan experiencias (Infancia), pues implican no sólo ver lo distinto, sino, a la vez, encarnarlo.

Tres derivaciones. Para las políticas de formación.

1- Sobre el origen (lo que traen, la decisión). Dos contextos socializadores: A- en el universo deportivo/prácticas deportivas; B- en la participación en la EF escolar.

La primera resulta una experiencia fuerte, en el marco de la lógica o forma deportiva; conforma subjetividades funcionales a los valores dominantes, orienta modos de la identidad en torno al deporte y establece imágenes potentes de lo que es o debe ser un profesor: un conductor de otros hacia ese mundo deportivo.

La segunda es una experiencia débil, escasamente potente en la configuración de identidades y de imaginarios claros acerca de la tarea, el contenido y el vínculo con los otros. El dispositivo escolar (el deporte en la escuela) se vive como una copia degradada de los formatos deportivos.

No se debe concluir por ello que sólo la primera define las opciones de los futuros profesores. Ambas son productivas, se combinan y dan como resultado el imaginario y la voluntad de ser profesor. Una establece formatos, valores y vínculos; la otra sugiere jerarquías, relaciones con el conocimiento y el estudio, autovaloración y expectativas de pobreza, repetición y posible abandono pedagógico en la escuela.

2- Sobre la permanencia y los cambios. 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 que asuma los procesos subjetivos como parte definitoria de su tarea. Para ello, debe considerar a los sujetos, no sólo 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 puede reconsiderar la narración de sus imaginarios y ser autor de las nuevas narrativas que reemplacen a las anteriores, previamente naturalizadas.

3- Sobre los cambios y la prospectiva docente. Los modos de vivir los roles que se les proponen en la institución formadora, son experiencias formativas. Entendiendo la formación como un trabajo de definición continua de sí mismo y del otro, sólo será posible modificar algo de la práctica vigente en la EF escolar (más allá de las políticas públicas) si el estudiante vive una EF 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 interrumpir, conmover la experiencia. Si no logra esto, sólo deviene repetición y alta probabilidad de abandono pedagógico.

¿Y yo? Cerrando, ahora sí

¿Qué me ha determinado a realizar este esfuerzo? ¿Será útil? Constituirse como profesor, luego director o gestor en la formación de otros profesores y después agregar, investigador de todo eso, es una línea de vida. Tendría que imitar a los estudiantes del ISEF cuando escriben su texto en primer año y reconocer-me allí. En todo lo escrito estoy de algún modo descripto. "Nada de lo humano me es ajeno", dijo Karl Marx y se involucró en describirlo, pero también en transformarlo. No lo concibo de otra manera.

“Es eso que has dejado lo que persigues, si quieres saber lo que eres, tendrás que preguntárselo a las piedras y al agua, si quieres descifrar el idioma en que hablan los brujos de tus sueños, interroga las fábulas que te contaron la primera noche ante el fuego. Porque no hay río que no sea tu sangre, no hay selva que no esté en tus entrañas, no hay viento que no sea secretamente tu voz y no hay estrellas que no sean misteriosamente tus ojos. Dondequiera que vayas llevarás esas viejas preguntas, nada encontrarás en tus viajes que no estuviera desde siempre contigo y cuando te enfrentes con las cosas más desconocidas, descubrirás que fueron ellas quienes arrullaron tu infancia.

William Ospina (El país de la canela)

Gracias a mis padres, de nuevo y por siempre.

Julián, Presente, ahora y siempre

CAPÍTULO 8- Bibliografía consultada

- Acosta Fernando (2006); “La Educación Física en el Territorio Nacional de La Pampa: formación del ciudadano, gimnástica y juego”; en *Revista La Pampa en movimiento N° 2*; General Pico, ISEF; pág. 30-33.
- Acosta Fernando (2006); “Las competencias deportivas en el Tercer Ciclo de la EGB: ¿participación o rendimiento?”, en *Revista La Pampa en Movimiento, N° 3*; General Pico, ISEF; pág. 5 y 6.
- Acosta, Fernando. Boigues, Anahi. Pizarro Daniela. Sánchez, Florencia. Suarez Vranquen Cesar (2014); “Cultura experiencial estudiantil y formación inicial en educación física. Aportes para su análisis”; en Bracht et al. (2018); *A Educacao Física escolar na américa do sul*; Curitiba, Brasil, CRV Editora.
- Acosta, Pizarro y Suárez (2015), “La experiencia de lxs estudiantes del Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico. Relaciones entre la cultura experiencial y la formación inicial”; en *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*; vol. 69, núm. 2 (30/10/15), pág 111-129.
- Agamben Giorgio (2007); *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Airasca Daniel (2012); *La cultura escolar ¿Una aproximación a la cultura sedentaria?*; Buenos Aires, Teseo-UAI.
- Aisenstein A. y Gvirtz S (2001); “De la dispersión a la disciplinarización. Argentina 1820-1950”, en *Revista Novedades educativas N° 124*; Buenos Aires; pág. 16-17.
- Aisenstein Ángela (1995); *Curriculum presente, ciencia ausente, El modelo didáctico de la Educación Física*; Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Aisenstein Ángela, Scharagrodsky Pablo (2006); *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*; Buenos Aires, Prometeo.
- Alabarces Pablo, “El deporte en América Latina”; (artículo; sin datos).
- Alliaud A. y Duschatzky L. (1992); *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Alliaud Andrea y Antelo Estanislao (2008); “El fracaso de enseñar”; en Brailovski, D. (2008); *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*; Buenos Aires, Noveduc.
- Alliaud Andrea y Suárez Daniel (2011); *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. CLACSO-UBA.
- Andares Alicia y otros (2017); *El libro de los saberes*; Traslasierra, Córdoba, Ed. Tierra del Sur.
- Arcuri Laura (2007); “Trabajo colaborativo en la formación docente: relato de una experiencia”; en *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*; Buenos Aires, CTERA, Ed. Miño y Dávila.
- Archetti Eduardo (2001); *El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino*; Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.

Augé Marc (2012); *La vida en doble. Etnología, viaje, escritura*, Buenos Aires, Paidós.

Beer David (2009); "Aportes de los conceptos: cultura escolar, gramática y forma escolar para pensar la Educación Física dentro y fuera de la escuela"; en *La Pampa en movimiento, Revista de Educación Física* Nº 8 - Otoño 2009 General Pico; ISEF; pág. 24-27.

Beillerot, Blanchard y Mosconi (1998); *Saber y relación con el saber*; Buenos Aires, Paidós.

Berger P. y Luckmann T. (1986); *La construcción social de la realidad*, Amorrortu.

Besse Juan (2011); "Proceso y diseño en la construcción del objeto de investigación"; en Escolar Cora y Besse Juan, *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales*; Buenos Aires, EUDEBA.

Blanchard Laville Claudine (1996); *Saber y relación pedagógica*; Novedades Educativas.

Borsotti Carlos (2007); *Temas de metodología de la investigación*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Bourdieu Pierre (1990); "¿Cómo se puede ser deportista?", en Bourdieu P., *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.

Bourdieu Pierre (2000); *Cosas dichas*; Barcelona, Gedisa.

Bourdieu Pierre (2003); *Los usos sociales de la ciencia*; Buenos Aires, Nueva Visión.

Bracht Valter (1996); *Educación Física y aprendizaje social*, Córdoba, Edit. Vélez Sarsfield.

Bracht Valter y otros, (2011); *Entre a inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física no Brasil*, CVR.

Bracht Valter y otros (2018); *A educacao física escolar na América do sul*; Curitiba, Editora CRV.

Braslavsky C. y Birgin A. (1992); *Formación de profesores, impacto, pasado y presente*; Buenos Aires, Miño y Dávila

Bruner J. (1988); *Realidad mental y mundos posibles*; Barcelona, Gedisa.

Cachorro Gabriel y otros (2009); *Educación Física: Cultura escolar y cultura universitaria*; Universidad Nacional de La Plata.

Cagigal José María (1957); *Hombres y deporte*; Madrid, Taurus.

Campomar, Gloria (2015); *Evolución del profesorado de Educación Física y su transición a la educación superior universitaria*; Buenos Aires, Espacio Editorial.

Carranza Alicia (2000); "Pedagogía, escuela y reforma educativa", en *Cuadernos de Educación*, Universidad Nac. de Córdoba, julio 2000.

Carrizales Retamoza, César (1992); "Alienación y cambio en la práctica docente"; en Alliaud A. y Duschatzky L. (Compiladoras); *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*; Buenos Aires, Miño y Dávila.

Caruso Marcelo (2011); "La segunda escolarización del cuerpo: la educación física en las escuelas populares bávaras durante el segundo imperio alemán (1870-1914)"; en Scharagrodsky Pablo (2011); *La invención del "homo gymnasticus"*; Buenos Aires, Prometeo.

Caruso Marcelo, Dussel, Inés (2001); *De Sarmiento a los Simpson. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*; Buenos Aires, Kapelusz.

Cena Marcela M.; *Historia de la Formación Docente de EF*; Tesis doctoral; mimeo.

César Román (2009); "Itinerarios del cuerpo juvenil"; en Cachorro Gabriel y otros; *Educación Física: Cultura escolar y cultura universitaria*; Universidad Nacional de La Plata.

Charlot Bernard (2006); *La relación con el saber. Elementos para una teoría*; Buenos Aires, Del zorzal.

Chartier Roger (1996); *Escribir las prácticas*; Buenos Aires Manantial.

Chartier A-M. (2002); "Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária"; *Revista brasileira de história da educação* 3, 9-26, jan/jun.

Chevallard Yves (2000); *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*; Buenos Aires, Aique.

Colectivo de autores (2008); *Metodologia do ensino de Educacao Física*; S. Paulo, Cortez editora.

Connell R.W. (2006); *Escuelas y justicia social*; Madrid; Ediciones Morata.

Contreras José, Pérez de Lara Nuria (2010); "La experiencia y la investigación educativa", en *Investigar la experiencia educativa*, Morata, Madrid.

Corrales Nidia y otros (2010); *La formación docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*, Buenos Aires, Noveduc.

Crisorio, R. (1995); "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", en *Serie Pedagógica II*; Universidad Nac. De La Plata.

Crisorio y otros (2015); *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, La Plata, EDULP.

Da Silva Marlon, Fensterseifer Paulo (2009); *Ensaio o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores*; Anales de XVI Congreso Brasileño de ciencias del deporte.

Datri Edgardo (2007); "Educación pública: la identidad del sujeto pedagógico", en *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*; Buenos Aires, CTERA, Ed. Miño y Dávila.

Davini M. C. (1998); *El curriculum de formación del magisterio*; Buenos Aires, Miño y Dávila.

Davini M. C. y Alliaud A. (1995); *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Davini, M. Cristina (1995); *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*; Buenos Aires, Paidós.

De Alba, Alicia (1998); *Currículum: crisis, mito y perspectivas*; Buenos Aires, Miño y Dávila.

De Souza Minayo María (2013); *La artesanía de la investigación cualitativa*; Buenos Aires, Lugar Ed.

Devalle de Rendo (2009); *La formación docente, según las representaciones de los futuros maestros*, Buenos Aires, Lugar editorial.

Dewey, John (1995); *Democracia y educación*. Madrid. Morata. (Ed. original, 1916.)

Díaz Raúl (2001); *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*; Buenos Aires, Miño y Dávila.

Díaz Larrañaga Nancy (2009); "Relatos del cuerpo: el enfoque biográfico y las prácticas corporales", en Cachorro Gabriel y otros; *Educación Física: Cultura escolar y cultura universitaria*; Universidad Nacional de La Plata.

Diker y Terigi (1997); *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*; Buenos Aires, Paidós.

Diker, Gabriela (2004); "Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias" en *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*, Ensayos y Experiencias N° 52, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Dubet F. y Martuccelli D. (1998); *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*; Buenos Aires, Losada.

Dubet Francois; *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*; Ed. Gedisa, Barcelona.

Duhalde Miguel A. (2007); "Pedagogía crítica y formación docente", en *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*; Buenos Aires, CTERA, Ed. Miño y Dávila.

Dussel Inés (2011), "Prólogo", en Scharagrodsky Pablo; *La invención del "homo gymnasticus"*; Buenos Aires, Prometeo.

Eco Umberto (1998), *Cómo se hace una tesis*, Gedisa, Barcelona.

Edelstein, G. (2011); *Formar y formarse en la enseñanza*; Buenos Aires, Paidós.

Elias, N. y Dunning, E. (1995), *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México; FCE.

Elichiry Nora (2013); "La comprensión como proceso creativo: reconsideraciones sobre Mijaíl Bajtín"; en Elichiry Nora, *Historia y vida cotidiana en educación*; Buenos Aires, Manantial.

Emiliozzi María (2016); *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Enriquez, Eugene. (2002); *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*; mimeo.

Escolar Cora (2011); "Pensar en/con Foucault"; en Escolar Cora y Besse Juan, *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales*; Buenos Aires, EUDEBA.

Falconi Octavio (2017); "Confecionar Afiches: gestión y usos de artefactos didácticos soportes de escritura e imagen para el trabajo de enseñar en la Escuela Secundaria. El funcionamiento de un dispositivo didáctico-pedagógico. Ficha.

Falconi Octavio (2018) *Instituciones educativas, trabajo de enseñar y cultura material: problemáticas, desarrollos y vínculos teórico-metodológicos*; Universidad Nacional de La Plata.

Fensterseifer, Paulo Evaldo (2006); "Educação Física e Cultura Escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente", en *Congreso de Educación Física, Repensando la Educación Física*, 2006, Córdoba. Actas, Ipef, 2006.

Fernández Vaz Alexandre (2002); "Ensino e formacao de professores e professoras no campo das práticas corporais"; en Fernandez, Thomé y Machado (org); *Educacao do corpo e formacao de professores*; Florianopolis, Editora da UFSC.

Ferry, Giles (1996); *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas Facultad de Filosofía y Letras UBA; Buenos Aires.

Filloux J.C. (1996); *Intersubjetividad y educación*; Ediciones Novedades Educativas.

Fiorucci Flavia (2013); *Los amores de la maestra: sexualidad, moral y clase durante el peronismo*; Secuencia (2013), 85, enero-abril, 47-66; ISSN: 0186-0348, ISSN electrónico: 2395-8464.

Foucault Michel (1996); *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*; Siglo XXI, México.

Frydenberg Julio (2011); *Historia social del fútbol. Del amaterurismo a la profesionalización*; Buenos Aires, Siglo veintiuno editores.

Galak Eduardo (2019); "La institucionalización del oficio de pedagogizar los cuerpos: el nacimiento de la formación profesional en educación física en argentina (1897-1912)", en *Revista História da Educação* (Online), 2019, v. 23: e79633; DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/79633>.

García Ruso Herminia (1997); *La formación del profesorado de Educación Física: problemas y expectativas*, Barcelona, INDE.

Gilabert, H. R. *Una Escuela Ideal Inolvidable*. Edit. Talleres Gráficos del Colegio Salesiano San José. Rosario. 1991.

Goellner, Silvana V. (2008); "El deporte y la cultura fitness como espacio de generificación de los cuerpos"; en Scharagrodsky Pablo; *Gobernar es ejercitar*; Buenos Aires, Prometeo.

Goetz J. P. y LeCompte M. D. (1988); *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*; Madrid, Ediciones Morata.

González de Álvarez, M. Laura (2012); *La educación física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores*; Tucumán; Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán.

González Rey Fernando Luis (2011); *El sujeto y la subjetividad en la psicología social*; Bs As, Noveduc.

González, Fernando Jaime; Fensterseifer, Paulo Evaldo (2006); "Educação Física e Cultura Escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente", en *Congreso de Educación Física, Repensando la Educación Física, 2006*, Córdoba. Actas, Ipef, 2006.

Goodson, Ivor (1991); "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación en historia del currículum", en *Revista de Educación, num. 295 (1991) págs. 7-37*.

Grinberg S y Levy E (2009); *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal, U.Nac. Quilmes.

Guber Rosana (2011); *La etnografía. Método, campo y reflexividad*; Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

Guyot Violeta (2011); *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico*; Buenos Aires, Lugar Editorial.

Hillert Flora (2013); "Los sujetos de la educación: una mirada gramsciana", en Elichiry E. *Historia y vida cotidiana en educación*; Buenos Aires, Manantial.

Imbernón Francisco (1994); *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*; Barcelona, Edit. Graó.

ISEF de La Pampa, *Proyecto curricular institucional* (1999); versión restringida.

Korinfeld Daniel (2014); "Instituciones suficientemente subjetivizadas"; ponencia *II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación* Buenos Aires; abril de 2014; ISBN 978-987-3617-11-9.

Lahire Bernard (2006); *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.

Larrosa Jorge (1995); "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", en Larrosa Jorge (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*; Madrid, La Piqueta.

Larrosa Jorge (2000); *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Louveau Catherine (2007); "El cuerpo deportivo ¿Un capital rentable para todos?", en Lachaud y Olivier (dir), *Cuerpos dominados, cuerpos en ruptura*; Buenos Aires, Nueva Visión.

Le Breton, David (1990); *Antropología del cuerpo y modernidad*; Buenos Aires, Nueva Visión.

Levoratti, Alejo (2015 a); "El deporte en la formación de los profesores normales de educación física en Argentina (1912-1940)"; *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.18, n.1, p. 135-145, Janeiro/Abril 2015.

Levoratti Alejo (2015 b); *La creación de los profesados de educación física en Argentina 1912-2014*; 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias; Actas.

Lewis Oscar (1965); *Los hijos de Sánchez*; México, Editorial Mortiz.

Linaza, Maldonado (1987), *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*, Madrid, Morata.

Macchiarola V. (2000); *El curriculum de la formación docente*, Río Cuarto, Educando ediciones.

McLaren, P. (1994); "Pedagogía crítica, resistencia y la producción del deseo", Buenos Aires, Rei – Aique

Medina, Jorge (2006); *El malestar en la pedagogía*; Buenos Aires, Noveduc.

Mereshian N. y Calatayud P. (2009); "Alternativas en la elección de la carrera docente", en *Educación, lenguaje y sociedad* Nº 6; General Pico, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas.

Meirieu Phillip (2016); *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*; Buenos Aires, Paidós.

Messina Graciela; *Construyendo saber pedagógico desde la experiencia (S/datos)*

Ministerio de Educación; Instituto Nacional de Formación Docente (2009); *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares; Profesorado de Educación Física*.

Morin Edgar (1998); *Introducción al pensamiento complejo*; Barcelona, Gedisa.

Murguía Canovas, Hechavarría Urdaneta, Egry Bulnes, Islas Reyes, Maricruz Chong Barreiro, Méndez González, Sánchez Pacheco, Velásquez Monter (2005); "El significado de 'ser campeones' en el fútbol

profesional y sus implicaciones”; <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 82 - Marzo de 2005.

Nicastro Sandra (2013); *Pensar hoy las instituciones/organizaciones*; INFD

Nunes Vieira Carmen Lúcia et al. (2015); *Tiempos y espacios de las experiencias (corporales) infantiles en las memorias de las profesoras*; Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 18, n.1, p. 77-87.

Ospina William (2013), *El país de la canela*; Buenos Aires, Mondadori.

Pardo Rubén (1997); “La problemática del método en ciencias naturales y sociales”, en Diaz Esther (Editora); *Metodología de las ciencias sociales*; Buenos Aires, Editorial Biblos.

Pérez Gómez A. (1994); “Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia”, en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Pérez Gómez, A., (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata; España.

Piaget, Jean (1986), *La formación del símbolo en la infancia*, Buenos Aires; Seix Barral.

Pich S y Alves I (2010); “Educação Física e cultura escolar: entre práticas inovadoras e o abandono do trabalho docente”, en *Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. UNIVALI – Itajaí– SC*; <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations>.

Pineau Pablo (1997); *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires, una versión posible*; Buenos Aires, FLACSO-UBA.

Pintos, Juan-Luis (2014): “Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales”. *Revista Latina de Sociología*, 4: 1-11, <http://revistalatinadesociologia.com>, ISSN 2253- 6469.

Pulido Quintero, Nicolás Bores Calle, Alberto Moreno Doña (2009); “Investigando la identidad deportiva de los estudiantes de Educación Física, el proceso de construcción y la influencia en los programas de formación inicial”; en William Moreno Gomez y Sandra Maryory

Pulido Quintero (2009); *Universidad, currículo y educación física*; Medellín, Funámbulos editores.

Quiroga, Ana P. (1993); *Crítica de la vida cotidiana*; Buenos Aires, Ediciones Cinco.

Quiroga, Ana P. (1994); *Matrices de aprendizaje*; Buenos Aires, Ediciones Cinco.

REIPEFE/ Grupo Pampeano (2018); *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*; Buenos Aires, Editores asociados.

Revistas de la Asociación de Maestros “1er. Centenario de Mayo”. Publicación Mensual. 1910-1914. Archivo Histórico Provincial. Gobierno de la Provincia de La Pampa.

Rivas Flores, J.I. (2003); *El trabajo de los docentes*, Ficha de cátedra

Rockwell Elsie (2009); *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*; Buenos Aires, Paidós.

Rockwell Elsie (2010); “Tres planos para el estudio de las culturas escolares”; en Elichiri, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires, Manantial.

Romero Brest, Enrique (1916); *El instituto Nacional Superior de Educación Física. Antecedentes, Organización, Resultados*. Buenos Aires; Cabaut y Cía. Editores.

Rozengardt Rodolfo (1999); "La Educación Física en los escenarios de la transformación educativa. ¿Nuevas prácticas o nuevos discursos?"; *Revista digital*, Año 4, N° 17; Buenos Aires.

Rozengardt Rodolfo (2000); *Tesis de licenciatura*; Anuario Universidad Nacional de La Pampa.

Rozengardt Rodolfo (2001); "El cuerpo y la Educación Física en la escuela"; *Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 39*.

Rozengardt Rodolfo (2004); "El lugar de la Educación Física en la escuela"; *Revista Novedades Educativas*, N° 157; pág. 30-33.

Rozengardt, Rodolfo (2008) "Los cambios curriculares en la formación docente para la Educación Física. La experiencia pampeana"; *Revista La Pampa en Movimiento*, N° 6; pág. 36-38

Rozengardt, R. (2011 a); "Educación Física, deporte y política, siglo XX. Impacto real y simbólico de la formación: La I en el corazón", en Rozengardt, R. y Acosta, F.; *Historia de la Educación Física y sus instituciones. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rozengardt, R. (2011 b); "La formación docente en Educación Física", en Rozengardt, R. y Acosta, F.; *Historia de la Educación Física y sus instituciones. Continuidades y rupturas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Rozengardt Rodolfo (2011 c), "Una mirada pedagógica al deporte"; *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 15, N° 154*, <http://www.efdeportes.com/>

Rozengardt Rodolfo (2013 a) *Panel Formación Docente y Problemáticas Sociales*; Jornada, Universidad Nacional de Luján. Mimeo

Rozengardt Rodolfo (2013 b); "El cuerpo en la Educación Física: una dialéctica de temas y problemas"; en Varea V. y Galak E. (editores); *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericana para pensar la educación de los cuerpos*; Buenos Aires, Biblos.

Rozengardt Rodolfo (2018 a); "El sujeto de la Educación Física, entre la escuela y la institución formadora (2007-2013)"; en *A educacao física escolar na América do Sul*; Bracht y otros, Curitiba Editora CRV.

Rozengardt Rodolfo (2018 b); "Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea"; en Grupo pampeano REIPEFE; *La Educación Física, prácticas escolares y prácticas e formación*; Buenos Aires, Editores Asociados.

Rozengardt, Carral, Zajdman (1999); "Sexismo en la Educación Física escolar", *Anuario Universidad Nacional de La Pampa*.

Samaja Juan (1984), *Metodología y epistemología*, Buenos Aires, EUDEBA.

Samaja Juan (1998); *El lado oscuro de la razón*, Buenos Aires, JVE.

Samaja Juan (2000); *El proceso de la ciencia*, ficha de cátedra, Facultad de Psicología, UBA.

Samaja Juan (2004); *Proceso, diseño y proyecto en investigación científica*; Buenos Aires, JVE.

Santini Joarez, Molina Neto (2005); "A síndrome do esgotamento profissional"; Porto Alegre, UFRGS; *Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo*, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

Saraví Riviere, Jorge (1998); *Aportes para una historia de la Educación Física 1900 a 1945*; Buenos Aires, IEF-ADEF.

Saraví Riviere, Jorge (1999); *Historia de la Educación Física argentina Siglo XIX*; Buenos Aires, IEF/ADEF. Primera edición 1985.

Sautú, Ruth (2005); *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*; Buenos Aires, Buenos Aires; Lumiere.

Sautú Ruth (2010); "Sugerencias para el desarrollo de la investigación científica en educación"; en Wainerman Catalina y Di Virgilio María, *El quehacer de la investigación en educación*, Buenos Aires, Manantial.

Sautú Ruth y otros (2005); *Manual de metodología*; Buenos Aires, CLACSO libros.

Scharagrodsky Pablo (2008); *Gobernar es ejercitar*; Buenos Aires, Prometeo.

Scharagrodsky Pablo (2011); *La invención del "homo gymnasticus"*; Buenos Aires, Prometeo

Scharagrodsky Pablo (2013); "Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos", en Varea y Galak, *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*; Buenos Aires, Biblos.

Scharagrodsky Pablo (2019); "Notas sobre los lugares en la Educación y la Educación Física, Argentina, finales del siglo XIX y principios del XX"; en Revista *Materiales para la historia del deporte*. Nº 18. Editores Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Seirul-lo Francisco (1995); "Valores educativos del deporte", en Blázquez Sánchez Domingo, *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE. Barcelona.

Siede Isabelino. (2007); *La educación política*; Buenos Aires, Paidós.

Silva, Ana y Molina Víctor (2015); *Formación profesional en Educación Física en América Latina*, Sao Paulo, Paco Editorial.

Sinisi Liliana (2013); "Contribuciones de la etnografía para el estudio de las redes y tramas psicoeducativas"; en Elichiry E. *Historia y vida cotidiana en educación*; Buenos Aires, Manantial.

Southwell, M. (2011); "Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media"; *Práxis Educativa (Brasil)* (6) 1, 67-78, ene-jun. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.

Souto, Marta; *La formación de formadores*; Buenos Aires, Novedades educativas, 1996.

Suárez Daniel (2007); "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares" en Sverdlick Ingrid (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*; Buenos Aires, Noveduc.

Tardif Maurice (2009); *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*; Madrid; Narcea.

Tenti Fanfani Emilio (1992); "El oficio de maestro: contradicciones iniciales"; en Alliaud A. y Duschatzky L. (Compiladoras); *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*; Buenos Aires, Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, Emilio (2010); *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*; Buenos Aires; Ministerio de Educación de la Nación.

Terigi, Flavia (1999); *Currículum, itinerarios para aprehender un territorio*; Buenos Aires, Santillana.

Thompson E. P. (1984), *Tradición, revuelta y consciencia de clase*; Barcelona, Crítica.

Vigarello Georges (2011); "La invención de la gimnasia en el siglo XIX"; en Scharagrodsky Pablo (2011); *La invención del "homo gymnasticus"*; Buenos Aires, Prometeo.

Vincent, G., Lahire, B., y Thin, D. (2001). " Sobre a história e a teoria da forma escolar em Educação" em *Revista 33*, 7-47, jun. Belo Horizonte, Brasil.

Viñao Antonio (2006); "La historia de las disciplinas escolares"; *Revista de Historia de la Educación*, 25, 2006, Ediciones Universidad de Salamanca.

Wahl, Alfred (1997), *Historia del fútbol, del juego al deporte*, Claves, Barcelona-Buenos Aires, Ed B.

Zajdman, Carral, Rozengardt, (1997), "Sexismo y prácticas institucionales vinculados a la Educación Física; trabajo de Licenciatura", General Pico; Anuario Universidad Nacional de La Pampa.