

Educação física: educar o educador

Educación física: educando al educador

Rodolfo Rozengardt
ISEF La Pampa
Argentina

Resumo

As perspectivas curriculares convidam a rever a totalidade do trânsito formativo dos professores. Por sua vez, o foco nas dimensões epistemológicas força a realizar essa tarefa no âmbito da problematização pelo conhecimento, estando envolvido na revisão da Educação Física como área de conhecimento e o conhecimento como uma questão de Educação Física escolar. Ambos propõem uma jornada através de questões em relação aos conteúdos a serem ensinados e a participação dos atores na construção das experiências formativas. Ou seja, as formas como a Educação Física é apresentada como parte e promotora de um projeto político e cultural. Tentarei percorrer esse caminho de expansão e direcionamento, para o qual, epistemologia e currículo apresentam seus vínculos e, ao mesmo tempo, recorrer a outras perspectivas e conhecimentos.

Palavras-chave: Educação. Assunto. Educação Física. Treinamento. Educador

Resumen

Las perspectivas curriculares invitan a revisar la totalidad del tránsito formativo de los profesores. Por su parte, la focalización en las dimensiones epistemológicas obliga a realizar esa tarea en el marco de la problematización por el conocimiento, implicándose en la revisión de la Educación Física en tanto área del conocimiento y del conocimiento como un asunto de la Educación Física escolar. Ambas proponen un recorrido por preguntas en relación con los contenidos a enseñar y la participación de los actores en la construcción de las experiencias formativas. Es decir, las formas en que se presenta la Educación Física como parte y promotora de un proyecto político y cultural. Intentaré transitar ese camino de ampliación y focalización, para lo cual, epistemología y curriculum presentan sus nexos y a la vez recurren a otras perspectivas y saberes.

Palabras Clave: Educación. Sujeto. Educación Física. Formación. Educador

Introducción

Abordar la formación de profesores de Educación Física (EF) requiere considerar diversas dimensiones y problemas y también de establecer las relaciones entre ellos. Las perspectivas curriculares invitan a revisar el tránsito formativo. Por su parte, la focalización en las dimensiones epistemológicas obliga a realizar esa tarea en el marco de la problematización por el conocimiento, implicándose en la revisión de la EF en tanto área del conocimiento y del conocimiento como un asunto de la EF escolar.

La actividad epistemológica puede favorecer el crecimiento de la EF como campo académico, como campo del saber, construyendo autonomía para determinar sus rumbos profesionales. Todo ello a condición de cuestionar el conocimiento que se transmite, revisar la consideración de qué cosa es la EF y qué funciones cumple, permitiendo, entre otros asuntos, una actividad curricular fundamentada, la revisión crítica de los modelos formativos y la propuesta de alternativas superadoras.

Abordar el saber puede plantearse como problema técnico y con finalidades técnicas. Esto es, la selección adecuada y la organización eficaz del conjunto de conocimientos que permitan al profesor un desempeño solvente en el ejercicio profesional.

Presento aquí una perspectiva más amplia, de carácter crítico, afirmando que tanto la selección como la organización del contenido de la enseñanza, debe incluir una dimensión epistemológica que se pregunte ¿cuál es el saber necesario para interpelar los procesos formativos que vienen transitando los estudiantes que eligen el profesorado a lo largo de los recorridos anteriores? De modo de interrumpir, incomodar, desafiar a los estudiantes y a sus horizontes formativos. Esta interpelación se plantea básicamente en dos dimensiones: una que pretenda revisar el saber capaz de actuar en la dirección en que se proyecta la profesión; la segunda, identificar aquel saber que pueda tensionar la experiencia anterior, la biografía del estudiante. Y para poner todo ello en acción, el tránsito formativo definido en las decisiones curriculares, debería situar esos saberes en la vida institucional, de modo de constituir a la organización formativa en un laboratorio en que se muestre, se explore, se pruebe y se revise la construcción de un futuro deseable. Todo ello en torno a la cultura de movimientos, a la producción y la relación de cada uno con el conocimiento y el saber, al lugar del docente y del otro en la tarea de educar.

Dos problemas.

1- La EF ha dado la espalda al conocimiento

La EF, desde su denominación y su fundación, encuentra una limitación radical: no identifica un conocimiento a transmitir. La EF, desde sus comienzos, no es un objeto a enseñar.

La educación física es un dispositivo que la escuela de fines del siglo XIX diseña para la educación de los cuerpos (y los movimientos corporales), reemplazando parcialmente las estrategias sedentarizantes en vigenciaⁱ. Se configuran tres conceptos y desafíos: educación, cuerpo y movimiento; ¿qué educación, qué cuerpos, qué movimientos? Y ¿para qué? Aún sin profundizar aquí en ellos, pueden reconocerse dos raíces en el origen de la EF:

A- La continuidad histórica de una serie antigua de actividades físicas o corporales o, mejor, de prácticas sociales de movimiento (PSM). Se trata de una tradición de cultura instalada en la realización de un conjunto de prácticas, en la construcción de saberes y significados, en los artefactos que se usan o fabrican para ello, como las pistas, los materiales deportivos, los sistemas gímnicos que son desarrollos tecnológicos para el movimiento. Un conjunto de materialidades ligadas a la actividad corporal. Todo un mundo de cultura, identificado en ese tiempo como cultura física.

B- Unas problematizaciones sociales ligadas al gobierno de las energías de los niños y jóvenes. Expresa la necesidad de los sectores dominantes, particularmente, por instalar una estrategia educativa centrada en los cuerpos, con dos expresiones o inquietudes centrales (aunque no únicas): disciplina e higiene. El énfasis en alguna de ellas diferencia, a comienzos del siglo XX, una tendencia centrada en lo militar, donde la disciplina era el fin mismo y una vertiente de tipo higiénica con la finalidad sobre la salud, en que la disciplina también tiene una importancia fuerte pero más concebida como instrumento.

Ambas se articulan a fines del siglo XIX en la formulación del dispositivo escolar, en sus prácticas, en sus discursos fundadores, en la formación de sus profesores.

¿Qué prevaleció de estas dos raíces? Si consideramos el contenido en el sentido que responde a la pregunta de ¿qué ocurre allí?, la EF se sostuvo sobre las prácticas motrices con formato gímnico, con algo de juego y de *sport*. Si lo consideramos como un espacio de conocimiento, se privilegió un saber en el cuerpo sobre el que se operó anulando los significados culturales y la idea de enseñanza de conocimientos proposicionales.ⁱⁱ

La escuela estaba rompiendo con una tradición de puro sedentarismo y le proponía a los niños, una segunda relación con el cuerpo (CARUSO, 2011), por las necesidades de gobierno de sus energías mediante “el movimiento en orden”. No se buscó en la EF una disciplina de instrucción en conocimientos prestigiosos sino un espacio de adiestramiento corporal. **Desde el comienzo, no se enseña (la, en la) EF.** Diferente hubiera sido si a esta asignatura se la hubiera llamado gimnasia o gimnástica, deporte, cultura física. En esos casos sí habría identificado un objeto a enseñar. Esa acta de nacimiento coloca a la EF en un lugar fuera del mundo del conocimiento. Se establecen las diferencias fundadoras con otras disciplinas escolares. En el marco que daba origen al sistema educativo, el término **educación**, sugiere una necesidad de **recordar** que se trata de una actividad que, por algún motivo, se justifica en la escuela y **físico**, remite a cierta actuación sobre la animalidad. No se sugiere una preocupación por la transmisión de conocimientos.

Las asignaturas más prestigiosas de la escuela se designan, o identifican, por su contenido, su objeto, no por sus efectos. Matemática, Historia, Lengua designan cierto objeto de conocimiento y no necesitan del término “educación”. En cambio, la EF parece encuadrarse en una lógica curricular diferente.

Otras asignaturas que no se ubican en los sitios más prestigiosos como Educación musical, artística o tecnológica, también requieren el recordatorio de ser *educación*, pero su término asociado remite a un objeto o campo del conocimiento. No es el caso de la EF. Tal vez si la raíz que designé antes como continuidad histórica de una serie antigua de actividades físicas o corporales hubiera prevalecido, se habría fundado la disciplina para la enseñanza de un conocimiento valorado: conocer esas prácticas y saber realizarlas. Hipotetizo que no hubo reservas democráticas suficientemente poderosas en esa época para equilibrar el mandato sobre la gobernabilidad de los cuerpos, es decir, el interés de los sectores dominantes o hegemónicos, antes que la formación de sujetos emancipados a través del conocimiento.

2- Las funciones de la educación

En su tercera Tesis sobre Feuerbach, MARX sostiene:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una

de las cuales está por encima de la sociedad. La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria. (MARX, 2006, 57)

Tres cuestiones podrían derivarse para revisar la formación: 1- Las relaciones necesarias de la educación con los procesos sociales y en ese marco, la identificación y el valor de las prácticas verdaderamente transformadoras. 2- El lugar del sujeto, la experiencia, el saber y el conocimiento. 3- La función del docente y su formación. El ejercicio de ampliación y focalización entre lo epistemológico y lo curricular en cada una de las derivaciones obliga a pasar por otras perspectivas y mirar por momentos, la EF desde ellas.

En general, se acepta que la educación es un proceso que promueve la integración de los individuos al conjunto social, el traspaso de los saberes y conocimientos entre las generaciones y la supervivencia misma de la sociedad. Pero referirse a la educación en términos abstractos, es insuficiente o colabora con el ocultamiento de los conflictos sociales. Es necesario enlazar lo curricular con consideraciones ético-políticas.

Tanto los procesos educativos como sus resultados pueden ser funcionales a las intenciones y objetivos del orden social establecido como promover su transformación. “En este sentido, la educación no es neutral, no está desprovista de intenciones ni aislada de los sistemas de creencias construidos en interacción social. (...) De ahí su posible carácter dual: conservadora y revolucionaria.” (LOUBET-OROZCO, 2016, 55). Para comprender esto, se requiere, como afirma GIROUX (2004, 195) “tomar las tipificaciones y las relaciones sociales recurrentes del discurso educativo y desnudarlas de su carácter objetivo o de su así llamado carácter natural.”

Las perspectivas críticas han debatido durante décadas, las funciones sociales de la educación. Las respuestas han variado desde un reproductivismo casi mecánico a la valoración de las resistencias que pueden provenir de la práctica educativa misma. Desde la primera perspectiva, ALTHUSSER (1974, 34) sostiene que la escuela es el principal aparato ideológico del Estado en las sociedades capitalistas maduras: “La pareja Escuela-Familia ha reemplazado a la pareja Iglesia-Familia”. Desde otra posición, leemos en DE ALBA (2004; 11): “La educación no puede cambiar las relaciones sociales y económicas, pero sí puede contribuir a que los cambios que en estas relaciones se produzcan en la sociedad amplia, se desarrollen en la dirección de la liberación, perspectiva que desde nuestro punto de vista es ineludible en nuestros países.”

Educación física: educando al educador

Puede entenderse que la tarea educativa no responde mecánicamente a un interés reproductivo, sino que es, en sí misma, escenario de confrontación y conflicto. En la línea de Paulo Freire, se comprende la posibilidad de una educación liberadora, que acompaña a procesos sociales participativos, democráticos y liberadores. De algún modo, la escuela y la educación transitan en “el filo de la navaja”, aportando elementos que pueden transformar y otros que conservan la sociedad, en la medida en que participan, explícita o implícitamente, de proyectos políticos y culturales.

Si son los hombres “los que hacen que cambien las circunstancias”, desde la tarea educativa, es necesario preguntarse por las realidades sociales que se deben cambiar o conservar identificando los conocimientos requeridos para posibilitar esa mirada crítica y la identificación de los caminos para hacerlo posible. Aquí podemos localizar un camino de reflexión que anude la tarea curricular con las dimensiones epistemológicas, mediada por la mirada ético-política. Mediante él revisar los conocimientos y saberes con potencia para producir cambios y para cuidar aquello que deba ser conservado. Y que forma a los sujetos portadores de esas potencias.

¿Qué se debe conservar? En función de la supervivencia de las culturas y los grupos, hay que facilitar la reproducción o conservación de la vida, la riqueza cultural, el valor de cada uno en el grupo de referencia, la transmisión de los saberes valiosos de la comunidad. La cultura lúdica y motriz de los pueblos y de los niños, niñas y jóvenes es parte valiosa de su patrimonio. Complementando el sentido transformador, es necesario visualizar lo injusto del orden social, reconociendo sus injusticias en los diversos órdenes de la vida social y sus estructuras sustentadoras. La desigualdad es un signo del orden social. Y ello se da en la distribución de los beneficios materiales, los simbólicos y las experiencias, tanto las cotidianas como las excepcionales. La educación no cambia el orden social pero sí colabora en su ocultamiento y naturalización o, por el contrario, en la visualización que aporta a la posibilidad de interrumpir el fluir del orden injusto.

Allí la pregunta ¿cuáles saberes se transmiten o se conforman en las prácticas educativas en relación con aquellos asuntos que es preciso reproducir y aquellos que es necesario interrumpir? La escuela bien puede ser un “laboratorio social” que ponga a prueba ciertos desordenamientos del orden social. Y ello se expresa en la selección cultural de los saberes y en las experiencias que los niños, niñas y adolescentes transitan en la escuela. La EF tiene una oportunidad de participar de este posible laboratorio de

distribución. No puede mejorar el acceso a los beneficios materiales, pero sí puede poner en tensión la injusticia, visibilizarla y proponer desafíos y experiencias que generen representaciones alternativas. La puesta en cuestión de los saberes circulantes, la elaboración discursiva por parte de los escolares, transforman los saberes en conocimientos o saberes conceptualmente formulados.ⁱⁱⁱ

El orden social está constituido por varios órdenes que se manifiestan en las prácticas, las experiencias y los saberes. Un orden colonial distribuye valor a países, regiones, razas y culturas, en relación al lugar de cada uno, valorando el saber y naturalizando un único punto de vista, el del colonizador, el de afuera, el establecido. El orden social de los sexos, sobre el que se monta el orden de los géneros, distribuye tareas, derechos y relaciones de poder. El orden social de las clases distribuye el sistema de propiedad y los beneficios sociales de forma inequitativa, consagrando privilegios. Hay también un orden corporal, que contiene asignaciones de lo que hay que hacer con los cuerpos; lo que deben hacer los niños, los mayores, los jóvenes, las mujeres y los varones. Impone los usos legítimos del cuerpo. Clasifica a los más aptos y promueve desigualdades en el acceso a experiencias corporales.

El orden escolar, por su parte, de alguna manera se hace cargo de la reproducción o la interrupción de esos otros órdenes, que funcionan como las pautas de la cultura hegemónica. La EF funciona como un dispositivo que opera políticamente y es allí donde corresponde esta primera revisión, deteniéndose tanto en la selección de contenidos como en el diseño de las experiencias educativas. Los saberes y las relaciones que establecen los niños, niñas y jóvenes con el saber y el conocer van de la mano, entre lo curricular y lo epistemológico y derivan en lo didáctico.

¿Cuáles serían aquellas prácticas que pueden desordenar o interrumpir el fluir de estos órdenes que están impuestos desde la cultura hegemónica? ¿Cómo se replantean esas prácticas en el patio escolar? ¿Qué se mantiene por ser valioso y qué se modifica con voluntad desordenadora? Los registros muestran que lo que predomina en las propuestas de la EF escolar no tiene la potencia o la intención de interrumpir la reproducción.

La EF, en tanto práctica pedagógica, se nutre de un saber con dos grandes fuentes. Una fuente popular o social, de la que proviene la producción del contenido a enseñar^{iv} y una fuente elaborada, que propone criterios científicos a ser seguidos por los profesores. La

primera es el saber sustantivo, la cultura de movimientos. La otra está formada por el conjunto de disciplinas fundamentadoras.

La determinación del contenido, lo curricular, importa en el nivel político al otorgar valor a las producciones de la cultura, ¿a quién o a qué le damos el valor de convertirlo en la referencia, la fuente específica o el origen de los saberes para nuestras enseñanzas?, ¿la cultura de movimientos del mercado deportivo, los juegos populares o de pueblos originarios, los juegos propios de nuestros grupos de alumnos y sus familias? La selección se basa e impone una valoración del saber y de los autores o portadores del saber.

Este origen social de la cultura que es fuente originaria del saber disciplinar, genera conflicto por la legitimidad de la EF en la escuela, descalificándola como conocimiento. Otras asignaturas están signadas por el conocimiento erudito, producido por quienes tienen legitimidad del saber, los académicos (tanto los científicos como los pedagogos que la transforman en conocimiento escolar). Así como otras asignaturas identifican una disciplina del conocimiento, al establecer un objeto a enseñar, tematizando los problemas de conocimiento que abordan, la EF ha nacido ocultando el verdadero saber que se le impuso, renunciando a la tematización de las prácticas de la cultura lúdica y motriz.^v

Para la EF es posible generar coincidencias entre el contexto de producción y el de transmisión del contenido, pues muchas prácticas lúdicas y motrices se originan o se transforman activamente en el mismo grupo de aprendizaje. Los alumnos son potenciales creadores o renovadores del contenido. La clase de EF es un espacio para recrear la cultura social y para producir y recrear la cultura de movimientos.

La formación (educando al educador)

Decía más arriba que “el propio educador necesita ser educado”. Esto instala a la escuela como el escenario del fluir del orden o de la posibilidad de generar espacios de interrupción. Y aquí un punto crucial de la formación. Se nos presenta la pregunta: ¿cómo formamos a los sujetos que deben intervenir en la vida de las escuelas para conservar la cultura valiosa y a la vez desordenar o al menos tensionar la naturalidad del orden social, garantizándole a la vez un conocimiento válido, eficaz y actualizado al futuro docente-profesional?

La articulación de las perspectivas curriculares con las dimensiones epistemológicas es asunto clave tanto para el diseño de los programas de estudio como para las tareas de gobierno de las instituciones formadoras, puesto que son tan significativos los contenidos y

las disciplinas que se seleccionan, como los modos en que los estudiantes transitan la experiencia formativa. Desde allí, presento un esquema general de la problemática presente en la dirección de la tarea de formación:

1°- El objeto de conocimiento *para los docentes en su formación* (coincide con el objeto de estudio de la disciplina académica), es la complejidad conformada por: a) la enseñanza y el aprendizaje (de); b) la cultura de movimientos; c) para/con diversidad de sujetos/corporales; d) en instituciones, en sus contextos; e) con finalidades sociales, educativas (generales o comunes y específicas).

2°- El objeto de conocimiento a *transmitir y recrear en su práctica escolar* por quienes se forman puede designarse como las versiones de la cultura de movimientos, re-elaboradas por el campo académico y profesional (incluyendo a quien se está formando), en diálogo con toda la cultura.

3°- Los saberes a apropiarse por los docentes-profesionales se adquieren, con matices y en versiones diferentes a) a lo largo de la vida (en la biografía previa, escolar y otras, centralmente la deportiva); b) en la institución formadora; c) en los lugares de desempeño paralelo y posterior (la escuela, el club, el gimnasio).

4°- Los modos de apropiación son variados, principalmente, a través de a) el estudio, la investigación (*información*); b) lo experienciado (*formación*)

4°a) el estudio; ¿de cuál objeto? Los cinco componentes de la disciplina académica (punto 1°); ¿con qué instrumentos? Las ciencias y las disciplinas que aportan estos saberes y conocimientos (despliegue de la propuesta curricular, el plan de estudios).

4° b) lo experienciado requiere distinción de momentos y dimensiones de las experiencias, vinculación entre los momentos de la experiencia, consideración y revisión de la biografía en la formación inicial y luego durante la formación continua, en la vida profesional en los ámbitos de desempeño.

5° Zonas de la experiencia sobre las cuales opera la formación, al menos a) las experiencias ligadas a la apropiación de conocimientos, el estudio y la investigación, establecen relación con el conocimiento y su producción; b) las experiencias corporales y motrices, que producen subjetividad corporal, valoración de la cultura de movimientos y formatos didácticos; c) las experiencias educativas y pedagógicas con los otros, en ámbitos

formales o informales, que construyen un vínculo socio pedagógico posible para el trabajo docente; d) las experiencias de vida institucional, que relacionan al sujeto con las reglas, con la participación política.

La formación de docentes no comienza en la institución formadora, sino que debe rastrearse en la biografía de quienes eligen esa profesión. La experiencia como alumno escolar continúa de diferentes formas, durante todo el recorrido posterior. La escuela es una institución presente a lo largo de toda la vida. Los docentes no salen de ella. Los efectos producidos por la institución formadora, modifican escasamente los esquemas fundamentales de percepción y de actuación previamente conocidos.

Las escuelas se configuran también como instituciones de formación docente. No sólo por brindar sus aulas para las prácticas de los estudiantes, sino por los efectos evidentes que se producen en los docentes noveles que se integran. Ello, tanto en el aprendizaje de los modos reglamentados o aceptados de actuación, como en las recomendaciones de los maestros experimentados. (DAVINI, 1995; DIKER y TERIGI, 1997). 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. 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 investigación y la gestión institucional orientados al mejoramiento de la educación, confluyen en ese reconocimiento y direccionan sus esfuerzos a estudiar y a intervenir sobre y con ese vínculo, expresado por los sujetos protagonistas, en sus roles de alumno, de estudiante y de profesor. Es necesario tener en cuenta al protagonista y, a la vez de trabajar con él, preguntarse: ¿Quién es el sujeto? ¿Dónde está? ¿De dónde viene? ¿Qué le ocurre en la formación?

No son cuestiones estadísticas, sino conocimientos necesarios para interpelarlos, ponerlos a jugar en la tarea. Reconocer los procesos subjetivos, los imaginarios, la identidad, la experiencia y el saber, tratando de comprender los procesos de conformación subjetiva y sus cambios, sabiendo que estos están atravesados por elementos culturales complejos, conflictivos y móviles.

La EF es una oportunidad que brinda la escuela para afirmar derechos, posibilitar un pueblo rico en cultura de movimientos; que sea gustoso por la actividad física; sano en la

relación con el cuerpo y el movimiento, colaborativo en sus prácticas, crítico con los valores dominantes y con el mercado. Las experiencias de vida y actividad corporal realizadas en las escuelas constituyen vivencias fundantes en la configuración subjetiva de los niños, niñas y jóvenes. Pero las revisiones realizadas, tanto en las escuelas como en las instituciones formadoras, me permiten afirmar que en las experiencias motrices predominan aquellas que fomentan la competitividad, la jerarquización, la descalificación, la separación de género, las que se sostienen sobre ideales de cuerpo excluyente, clasificatorio y discriminador. Las que definen ganadores y perdedores. Las situaciones de enseñanza se han venido dando con escasas mediaciones pedagógicas o didácticas y baja adecuación a los contextos y a los destinatarios. Es decir, se ha limitado la vigilancia que permite la transposición didáctica y la mirada crítica. Y allí se produce la reproducción de los valores que se deberían cambiar. Este es el panorama de la experiencia escolar con que comienzan su carrera los futuros profesores de EF.

Dubet (2002), en sus estudios sociológicos de aquellos que él llama “los trabajos sobre los otros”, entre los que se destaca la docencia, describe a ésta como un trabajo que, al igual que otros, está reglamentado, implica una paga, queda inscrito en organizaciones. Pero 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.

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 los antecedentes de 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.

Sujeto y experiencia marchan juntos. 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

narrativas al interior de complejos procesos personales de deconstrucción/construcción, 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; LARROSA, 1995). 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. La comprensión de los efectos de las prácticas educativas, requiere considerar, a la par de los conocimientos seleccionados, los efectos de subjetividad que se generan. Frente a esto, se impone la necesidad de utilizar, en la comprensión de las prácticas formativas y sus efectos, tanto las consideraciones epistemológicas como teorías de la subjetividad, entendiendo la práctica educativa como “un aparato de producción de subjetividades” (GUYOT, 2011; 45).

Una institución formadora corre el riesgo de afianzar acríticamente las identidades, en caso de no investigarlas. Puede ocurrir que los estudiantes sientan cualquier novedad con familiaridad, si no es puesta en cuestión la narrativa que traen. Podría suceder que en la definición de uno mismo no se vea ninguna necesidad de revisar la propia genealogía, si no se pone en crisis la historia. Y, lo más grave, se puede obturar toda posibilidad de redefinición del Otro, si no se le busca a ese Otro un lugar significativo en el sí mismo del futuro profesor. Si ello ocurre, ningún futuro podrá ser diferente a lo ya conocido.

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)” Al mismo tiempo, 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 nombra algo que permite el cambio, que da cuenta de una búsqueda “quiero hacer la experiencia”, “estoy experimentando”. 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.

En diversos textos, Foucault sostiene que la experiencia siempre está enmarcada y algo reflexionada. En esta línea, no es algo natural e inmutable, sino que se produce en el contexto de dispositivos y se inscribe en sistemas de poder.

CONTRERAS y PÉREZ DE LARA (2010; 21) afirman: “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. Larrosa (2000; 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 singularidad.

Lo vivido puede ser experiencia, pero nada lo garantiza. 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 que 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.

De allí, sólo en la potencialidad para irrumpir e interrumpir los aspectos materiales o simbólicos y aquellos narrativos de las prácticas, es posible la emergencia de la experiencia y la generación de lo nuevo. Agregó un matiz a esta consideración. Las prácticas regulares, continuadas en el tiempo, aunque no produzcan fuertes impactos directos, dejan su señal y podrían configurar experiencias débiles.^{vi}

En la Provincia de La Pampa, Argentina, un equipo de investigadores (ACOSTA ET AL, 2015) se preguntó por lo “que traen en sus mochilas” acerca de la EF quienes se interesan por cursar la carrera. Se pudo distinguir una cultura experiencial construida con argumentos acrílicos provenientes de dos instituciones: la escuela y el deporte. La cultura experiencial, se entiende como una forma particular de producir significados inducidos por el contexto, mediante aproximaciones empíricas y aceptaciones sin elaboraciones críticas, sin revisión, en diferentes organizaciones sociales y educativas (PÉREZ GÓMEZ, 1999).

Educación física: educando al educador

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.

En otros estudios que consideran la palabra de los estudiantes que ingresan a la formación también hemos recogido muchos elementos que denuncian el imaginario construido en relación con la disciplina, la carrera y la profesión de Profesor de Educación Física (ROZENGARDT, 2020). A pesar del paso de los años,^{vii} los cambios de contexto y lugares o instituciones,^{viii} la mayoría de las características tienden a persistir. Del conjunto de conceptos que manifiestan los estudiantes, rescato su visión sobre la cultura profesional docente, es decir, aquellos valores y tareas asignados al profesor de EF en la escuela, a partir de la propia experiencia. 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 identificación completa de la EF con el deporte. Se configuran dos representaciones opuestas en torno a la EF y su sentido en la vida de las personas. Con un elemento deportivo-competitivo en común y una adjudicación fuerte sobre “vida sana”, una de las visiones 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. No hay casi lugar para la tarea de enseñanza. Se visualiza una fascinación insalvable por el mundo del deporte y un mandato de continuar en ese mundo deportivo. Los estudiantes se muestran atrapados en o por ese mundo. Parece configurarse un rol de agente deportivo, que tiene la misión social de la reproducción del deporte.

Esos imaginarios, rasgos de la identidad con que los estudiantes inician la formación, pueden rastrearse en dos experiencias determinantes: la práctica deportiva y la Educación Física vivida en la escuela. La primera resulta una experiencia fuerte, en el marco de la lógica 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 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 y repetición.^{ix} ¡He aquí el educador que debemos educar!

Consideraciones finales

No habiendo posibilidades aquí para desarrollar cada aspecto de la formación, sólo presento unas consideraciones finales.

En la institución formadora, se producen efectos subjetivadores que no están aislados de los que los estudiantes traen en sus biografías. Desde la perspectiva de Foucault, 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 y utilitarios, que dan sentido a una práctica y configuran los imaginarios en relación con la profesión.

Aquí radica entonces una clave para orientar la formación hacia las posibilidades de establecer diferencias entre lo que viene y las transformaciones necesarias. El gobierno de la formación, articulando la perspectiva curricular y las dimensiones epistemológicas, más allá de seleccionar ciencias para un plan de estudios, debe diseñar los dispositivos y las situaciones en que se producen las experiencias formativas. Esas experiencias promueven comprender la diferencia entre lo vivido y lo posible o deseable. Los cambios necesarios en la EF escolar, sólo advienen cuando los sujetos responsables asumen la tarea de innovar. Y ello sólo es posible en el marco de 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 de lo que se viene haciendo, de lo que se ha vivido (como alumno) o 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 el sujeto mismo la diferencia. 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.

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 constituirse como una institución volcada al otro, 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 previas y las que se proponen para la formación. Un sujeto que, más allá de nutrirse de información, sea un activo transformador de la experiencia de sí, que pueda reconsiderar la narración de sus imaginarios y ser autor de las nuevas narrativas que reemplacen a las anteriores, previamente naturalizadas.

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 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 y todas 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.

Referencias

ACOSTA, PIZARRO Y SUÁREZ. **La experiencia de lxs estudiantes del Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico. Relaciones entre la cultura experiencial y la formación inicial.** Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação; vol. 69, núm. 2 (30/10/15), pág 111-129.

AISENSTEIN Ángela. **La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices.** En Martínez y Gómez, *La Educación Física y el deporte en la edad escolar*; Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009

ALTHUSSER Louis. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado.** Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión. 1974

CACHORRO Gabriel y otros. **Educación Física: Cultura escolar y cultura universitaria.** Universidad Nacional de La Plata, 2009

CARUSO Marcelo. **La segunda escolarización del cuerpo: la educación física en las escuelas populares bávaras durante el segundo imperio alemán (1870-1914).** En Schragrotsky Pablo, *La invención del homo gymnasticus*, Buenos Aires, Prometeo, 2011

CONTRERAS José, PÉREZ DE LARA Nuria, **La experiencia y la investigación educativa, en Investigar la experiencia educativa.** Madrid. Morata. 2010

DAVINI, M. Cristina. **La formación docente en cuestión: política y pedagogía;** Buenos Aires, Paidós. 1995

DE ALBA Alicia en GIROUX Henry. **Teoría y resistencia en educación,** México. Si. 2004

DIKER y TERIGI. **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.** Buenos Aires. Paidós. 1997

DIKER Gabriela. **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. 2004

DUBET Francois. **El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado.** Barcelona. Gedisa. 2002

EDELSTEIN Gloria. **Formar y formarse en la enseñanza.** Buenos Aires. Paidós. 2011

FERNÁNDEZ Alicia. **Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento.** Buenos Aires. Nueva Visión. 2002

GIROUX Henry. **Teoría y resistencia en educación.** México Siglo XXI. 2004

GUYOT Violeta (2011); **Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico.** Buenos Aires. Lugar Editorial. 2011

MARX Karl. Tesis sobre Feuerbach, en Engels Friedrich, **Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana;** Madrid, Fundación Federico Engels, 2006

LAHIRE Bernard. **El espíritu sociológico.** Buenos Aires, Manantial. 2006

LARROSA Jorge. **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. 1995

LARROSA Jorge. **Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.** Novedades Educativas. Buenos Aires. 2000

LEVORATTI Alejo. **La creación de los profesorado de educación física en Argentina 1912-2014.** 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias; Actas. Universidad Nacional de La Plata Buenos Aires, Argentina. 2015

LOUBET-OROZCO Roxana. **Del pensamiento de Marx acerca de la educación.** Arenas, 17(42), enero-abril, Universidad Autónoma de Sinaloa, pp. 55-63. 2016

PÉREZ GÓMEZ Angel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal.** Madrid. Morata. 1999

ROZENGARDT Rodolfo. **El cuerpo en la Educación Física: una dialéctica de temas y problemas;** en Varea y Galak, *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos;* Buenos Aires, Biblos. 2013

ROZENGARDT Rodolfo (2020); "El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente", Tesis doctoral. En <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99380>; Universidad Nacional de La Plata. 2020

Notas

ⁱ Me refiero a los procesos ocurridos en la Argentina, pero no se diferencian de lo sucedido en Europa.

ⁱⁱ Para la idea de operaciones sobre la EF, consultar con AISENSTEIN; 2009

ⁱⁱⁱ Apelo a lo afirmado por FERNÁNDEZ (2002; 79): “¿Cuáles son las diferencias entre conocimiento y saber? El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal; se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías; se enuncia a través de conceptos. (El conocer tiende a objetivar). En cambio, el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente; no puede aprehenderse a través de un libro, ni de máquinas, no es sistematizable (no existen tratados de saber); sólo puede ser enunciado a través de metáforas, paradigmas, situaciones, historias clínicas. El saber da poder de uso. No así los conocimientos.”

^{iv} PÉREZ GÓMEZ (1999) lo identifica como la cultura social.

^v En ROZENGARDT (2013) se aborda esta renuncia escolar a la transmisión de conocimientos por parte de la EF, lo que se ha traducido en la imposición de un enfoque funcionalista a espaldas de la cultura, centralizando en intenciones disciplinadoras o higiénicas.

^{vi} “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.” (LAHIRE, 2006; 298)

^{vii} Hemos tomado registro de ingresantes durante casi tres décadas

^{viii} Las referencias pertenecen fundamentalmente a estudios en La Pampa, pero los datos son similares en otras instituciones (CACHORRO, 2009; LEVORATTI, 2015)

^{ix} Puede ampliarse en ROZENGARDT, 2020

Sobre o Autor

Rozengardt Rodolfo

Licenciado en Educación Física (Universidad Nacional de La Pampa). Profesor de Educación Física (INEF Romero Brest) Especialista en metodología de la investigación científica por la Universidad Nacional de Lanús. Doctor en ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Ex Rector del ISEF de La Pampa. Miembro de la comisión especialista redactora de los NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios) y Miembro de la REIPEFE (Red internacional de investigación pedagógica en Educación Física escolar).

Email: rodorozengardt@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8882-8093>

Recebido em: 10/09/2021

Aceito para publicação; 22/10/2021