



## El oficio de enseñar en Educación Física: entre el patio, el currículo y la formación académica

Jorge Ricardo Saraví

Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,  
Universidad Nacional de la Plata

E-mail:

jrsaravi@gmail.com

### RESUMEN

En el presente artículo se intentarán analizar algunas cuestiones vinculadas al rol docente en Educación Física, partiendo del análisis llevado adelante en el Seminario de Postgrado "*Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes*" (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina), y que fueran retomadas luego en la elaboración de la monografía para la aprobación de dicho seminario.

Se discutirán aquí aspectos vinculados a la profesionalización y al trabajo de los docentes del área de Educación Física, intentando establecer relaciones de la problemática con la formación docente inicial.

Sin intentar profundizar en indagaciones de orden epistemológico, tendremos en cuenta que la conformación de una identidad profesional definida va estrechamente ligada a los problemas del objeto y de la identidad misma de nuestra disciplina, así como a los problemas que los profesores de Educación Física encontramos en la realidad cotidiana a la cual debemos enfrentarnos en los diferentes contextos educativos laborales.

### Abstract

In this article we will try to discuss some issues related to the role of teachers in physical education, from the analysis carried out in the Graduate Seminar "*History of the work of teaching: issues, identities and educational models*" (Faculty of Humanities and Education, Universidad Nacional de La Plata, Argentina), and that were taken later in the preparation of the monograph for the approval of the seminar.

The aspects related to professionalization and to the work of teachers in the area of Physical Education, trying to establish relations of the problem with initial teacher training.

Without attempting to delve into epistemological inquiries, we note that the formation of a defined professional identity is closely linked to the problems of the object and the identity of our discipline, as well as the problems that physical education teachers are in everyday reality that we face in the labor educational contexts.

## Introducción

El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas, en particular en los últimos años, en que se lo relacionó con la discusión de la política de las reformas educativas de la década de 1990; concretamente se lo asoció durante ese periodo a intentos de flexibilización del mercado laboral docente –en particular en el caso de Argentina–, y sobre todo a un intento o proceso de desideologización de la docencia, donde para el discurso oficial neoliberal era más conveniente un docente “profesional” (técnico o más bien tecnocrático, se podría afirmar), alejado de reivindicaciones sociales y gremiales. Es por ello que durante el gobierno de Carlos Menem apareció planteado el debate en términos de una concepción de “docente profesional” vs. “docente trabajador” (agremiado)<sup>3</sup>. Como bien nos señalara la Profesora Myriam Southwell en el Seminario *“Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes”*, esto se trataba de una oposición de mucha más larga data, que mantuvo cierta tensión a lo largo de toda la historia del sistema educativo y que se manifestó con más presencia a partir de los años 70.

Este análisis, de por sí interesante y profundamente ideológico, impidió ver la cuestión del carácter profesional del trabajo de los docentes como uno de los elementos que “ya estaban presentes en el contexto de la creación de los sistemas educativos nacionales y como una de las piezas claves que hi-

cieron posible la educación de masas” (Southwell, 2007). Es decir, el análisis sobre el sentido de la profesionalización tuvo una única mirada, que descuidaba el recorrido histórico del concepto en la educación argentina.

Paradójicamente la idea de la identidad profesional de los profesores –que en su momento pudo definirse bajo la tutela del Estado Nacional–, fue luego usada como un intento para desdibujar esa identidad desde el mismo Estado<sup>4</sup>.

En ese sentido la retórica de la profesionalización y la serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes no llegaron a cristalizarse totalmente en Argentina gracias a la fuerte oposición popular que resistió mediante movilizaciones. Ese despliegue de resistencia civil pacífica, que incluyó marchas en varias ciudades, huelgas y la instalación de una carpa en la Plaza de los Congresos en Buenos Aires (popularizada como “la carpa blanca” en alusión a los guardapolvos blancos de los maestros y alumnos del sistema escolar estatal), puso un freno concreto al avance de los planes que apuntaban hacia un proceso de privatización, de búsqueda de la “estandarización profesional” y de una responsabilización individual. A pesar de ello, y en relación a este último punto, cabe preguntarnos si el discurso del “maestro responsable de la debacle educativa” no llegó a impregnar los ámbitos docentes y si aún hoy, varios años después, no existe una cierta culpa asumida en los propios docentes (de lo que no puede hacer) y una responsabilización social de que el maestro es en parte quien podría modificar esta situación<sup>5</sup>.

3 Carlos Saúl Menem gobernó la República Argentina durante dos periodos. Aquí hacemos particular referencia a la política educativa desplegada durante su primera presidencia (1989-1995).

4 Esta cuestión quizás podría ser analizada y desarrollada con más detalle en futuros trabajos, dado que ameritaría un tratamiento más profundo.

5 Aquí aparece un aspecto sumamente interesante: el impacto de las políticas educativas neoliberales en la representación que los docentes tienen de su propio accionar cotidiano. Al respecto el lector interesado podría profundizar entre otros textos, el libro *“Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?”*, de Myriam Feldfeber y Daílla Andrade Oliveira (comps.), Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

Asimismo, algunos Organismos Internacionales propusieron la necesidad de implementar mecanismos de evaluación de la tarea, como "una forma de asignación de incentivos monetarios y de ligar los ingresos a una no muy especificada productividad". Ello no rindió los frutos que parecía, y en algunos ámbitos como la docencia del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias argentinas el sistema no llegó a aplicarse a pesar de que existieron proyectos que proponían llevarlo adelante. Si en cambio, ese proceso condujo a que en las Universidades nacionales se implementara el denominado "sistema de incentivos para la investigación", incentivos que son, de cierta manera, sumas de sueldo adicionales, enmarcadas bajo el argumento de una –supuesta– búsqueda de una mayor profesionalización. Esta iniciativa fue objeto de duras controversias en los ámbitos universitarios nacionales –y en parte, aún continúa el debate hoy en día–. Ello trajo como implicancia asimismo, lo que se podría considerar la introducción de una lógica perversamente competitiva en la Universidad: las categorizaciones de investigación. Dichas categorías, enumeradas del I (máxima) al V (mínima), estandarizan y segmentan las posibilidades y alcances de cada docente investigador. Este aspecto, también sumamente controvertido, además condujo y conduce a exacerbar a su máxima expresión la cultura del "paper": ponencias y comunicaciones que son presentadas en congresos por docentes-investigadores que no siempre escriben partiendo del deseo o interés personal de investigar, sino empujados de la necesidad de "estar" y "permanecer" dentro del sistema para poder acceder a los incentivos de investigación (así como también a nuevas categorizaciones y/o becas).

En ese sentido y retomando ideas de Thomas Popkewitz, profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos, la profesionalización es también una cuestión de poder, y se la puede considerar como "un conjunto de estrategias de regulación dentro de la enseñanza", estrategia que "funciona desde arriba a fines

de regular la construcción de identidades...", tal como afirma el mismo Popkewitz (1997).

A pesar de que ese discurso impregnó a los organismos internacionales, su sentido se ha vuelto más complejo. La construcción de poder a través del discurso de la profesionalización se da en diferentes niveles: el Estado, las Universidades, los centros educativos, los docentes y por último en los niños (Popkewitz, 1997).

Es allí donde la cadena parecería cortarse en el eslabón más débil; es decir, el alumno. El niño, con sus mecanismos de defensa aún en proceso de constitución se transforma en lo que "debe ser" a partir de determinados estudios que tipifican y normalizan, constituyendo el corpus teórico del maestro profesional: "los discursos acerca de la didáctica y de la infancia generan principios sobre cómo los maestros tienen que administrar a los niños" (Popkewitz, 1997). Es decir el docente "profesional" debería saber qué hacer a cada edad, ya que las características evolutivas de la niñez –desde esa concepción–, han sido pautadas y estandarizadas a partir de investigaciones, estudios y evaluaciones internacionales, que dejan poco margen de maniobra al maestro o profesor para tomar decisiones. Las metodologías educativas a implementar ya están predeterminadas, y el cuándo y cómo de las acciones pedagógicas también.

Continuando con esta línea de análisis, en la cual se evidencia que el poder es detentado por el docente profesionalizado, vemos que similar suerte sufren los alumnos adolescentes, que de víctimas, terminan siendo victimarios, tal como ha sucedido por ejemplo en hechos de tomas de escuela, o situaciones de violencia vividas en establecimientos educativos de nivel secundario de varios países de Latinoamérica y del mundo en los últimos años. Cabe preguntarse respecto a todo ello: ¿Cuál es el rol de los adultos? ¿Cuál es el lugar de la institución? ¿Qué soluciones o propuestas emanan de los docentes frente a esta problemática?

Tampoco está alejado de la problemática el lugar de infantilización en que suelen ser ubicados los estudiantes de magisterio<sup>6</sup>, y que se podría considerar que acarreará dificultades en el ejercicio del rol docente el día de mañana. Como afirman Birgin y Pineau (1999), considerar a los alumnos y alumnas del Nivel Superior no universitario como niños que deben sujetarse a la toma de decisiones de los docentes (adultos), ello habilita a "la construcción de mecanismos disciplinarios y de desvalorización". Asimismo, los autores recién mencionados (1999) consideran que esta relación jerárquica del maestro que detenta el saber (y el poder) "se continúa en el marco laboral entre el docente y sus superiores".

Myriam Soutwell (2007) formula, en el documento de discusión del Seminario de Postgrado "Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes" (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP), la siguiente pregunta: "¿Cómo contrasta esta retórica con el cotidiano del trabajo de enseñar?". Al respecto se podría responder que se han generado espacios de reflexión y se han abierto frentes de debate que son por demás interesantes, ya que si bien se ha intentado subsumir el trabajo docente a lo profesional individual, dadas las realidades de la tarea en contextos cada vez más desfavorables, el colectivo docente ha podido comprender que ello implica aspectos grupales-sociales y condiciones reales que van mucho más allá del desempeño de un profesor aislado. Existen numerosos trabajos referidos al malestar docente y a las enfermedades laborales a las cuales se ven expuestos quienes trabajan cotidianamente en escuelas, que dan testimonio de la necesidad de no abandonar este punto de vista de análisis (Kormblit y Méndez Diz, 1987; Almandoz, 1993; Fierro, 1993; Gavilán, 1999; y otros). Esta cuestión es significativamente relevante en cuanto se piense el ejercicio docente en la mayoría de los países de Latinoamérica, donde los contextos laborales no suelen ser los

más adecuados en cuanto a equipamiento, funcionalidad, salubridad, etc.

Es por ello que se podría considerar que el docente puede y debe ser tenido en cuenta como un trabajador social; pero a su vez, y al mismo tiempo, se lo puede considerar también como un profesional de la educación. Quizás un sentido no se contraponga de manera tan tajante con el otro, y en última instancia quizás se trate de disputas dentro de un campo de poder, entendido este en el sentido que lo define Pierre Bourdieu, como un "espacio relativamente autónomo, provisto de sus propias leyes" y en donde "hay estructuras objetivas y también luchas con respecto a ellas" (Bourdieu, 2002)<sup>7</sup>.

¿Cuáles serían las disposiciones que intervienen en la determinación de cómo se debe desempeñar el docente para ser considerado "profesional"? Ligado a la construcción social del docente profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente, se podría afirmar que él es el responsable primario de la calidad educativa pero que asimismo requiere de condiciones de trabajo acordes a su estatus.

El docente profesional es producto de una mejora de la formación, remite no solo a un conjunto de saberes sino a condiciones personales. Todo ese campo de significados mencionado por Southwell (2007), y que a la vez funciona como mecanismo de regulación, somete al docente a una serie de presiones y tensiones cotidianas difíciles de resolver por sí mismo.

Y lo somete asimismo a políticas que "establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional", pero que no necesariamente ven reflejadas al sujeto real que es el docente de hoy de la República Argentina.

6 En Argentina la formación docente de futuros maestros de escuelas primarias y Nivel Inicial es llevada adelante en Institutos Superiores de Formación Docente de nivel terciario, no en universidades.

7 "Como quiera que sea, el campo es objeto de lucha, tanto en su representación como en su realidad". Bourdieu, Pierre (2002). Los usos sociales de la ciencia. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, página 82.

## El oficio de enseñar en Educación Física

Se podría considerar que todos los "oficios" docentes navegan en las aguas de las dificultades propias de enseñar, no sólo en los países periféricos, sino también en los países centrales; sin lugar a dudas el trabajo docente tiene aristas difíciles, en particular por desarrollarse a través de situaciones humanas grupales que son complejas en sí mismas. A pesar de ello, en cada país se han ido definiendo algunas características particulares que fueron conformando el campo de la historia de las prácticas docentes.

En cualquier caso o en cualquier análisis que se haga, coincidimos también con Southewll (2006) en que es necesario considerar al "ámbito educativo como parte de un territorio tensionado en el que convergen posiciones o decisiones que se imbrican y sostienen mutuamente, atenuando o acentuando su capacidad modeladora". En ese sentido, la disciplina escolar Educación Física no ha escapado a las variaciones y vaivenes que han sufrido las restantes áreas del conocimiento escolar y de las prácticas profesionales docentes.

El tema de la profesionalización sin duda que también ha ocupado un lugar central en las discusiones del campo de la Educación Física en las últimas décadas.

El objetivo de este breve apartado será entonces, mencionar o relevar algunas cuestiones vinculadas a la problemática de la profesionalización en el campo disciplinar específico de la Educación Física.

La cuestión ha sido analizada en las investigaciones de Ángela Aisenstein, quien en su libro "El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente" (1995), le dedica varias páginas bajo el título "Recuperar la posición profesional del profesor". Partiendo del discurso de profesores entrevistados y de la percepción desvalorizada que éstos tienen de su labor, la autora propone "una revalorización profesional" como uno de los puntos clave para "modificar la identidad profesional en crisis". En ese sentido, considera que "un docente

crítico que toma decisiones con responsabilidad e independencia de criterio a partir de la reflexión sobre su conocimiento profesional, y que es reconocido así desde otros lugares del sistema educativo, probablemente tendrá otra percepción de su labor" (Aisenstein, 1995). Para ello, la autora propone modificaciones en la Formación Docente y en la Capacitación, accediendo allí a "herramientas conceptuales" que les permitan comprender mejor su realidad.

Giles y al. (2003) analizan la formación profesional como indisolublemente ligada al problema de la identidad disciplinar de la Educación Física. Si bien parte del problema de la formación inicial, destacan que "la discusión de la formación profesional debe ser pensada en el contexto de una cultura docente", y que "el eje central de la identidad de ese profesional es la docencia" (Giles, Molina Neto y Kreuzburg Molina, 2003). Dichos autores insisten en la necesidad de privilegiar la creación de postgrados y de realizar más investigaciones en el área, pero no mencionan en ese análisis la necesidad de una formación docente continua para aquellos profesores que están ligados a las prácticas escolares de la Educación Física y que no se desempeñan en la producción académica y/o a la docencia en universidades o institutos de formación docente.

Sin embargo, se podría considerar que otro de los problemas de la profesionalización en Educación Física no ha sido aún abordado: el sentimiento de superioridad que suele imbuir en algunos casos al colectivo de profesores, en particular frente a los maestros generalistas de grado, sea en el denominado "Jardín" o Nivel Inicial y también en la Escuela Primaria. Es por ello que se suelen escuchar frases en escuelas de nuestra región, que reafirman que el rol del maestro-a debe ser quien "cuide a los niños en el patio" ... ya que el profesor de Educación Física "no estudió para eso", y dado que además "por algo estuvo cuatro años en la Universidad". Lo profesional en este caso termina transformándose en elemento que potencia la marca de diferencias: soy superior, por lo tanto mi

rol docente es diferente (mejor). Quizás éste sea un campo interesante a investigar y que aún no ha sido suficientemente profundizado en Argentina, pero que podría ser explorado a futuro.

Para finalizar se hará mención a una reflexión relacionada a cómo el tema del riesgo contribuye a *performar* nuevas identidades profesionales. Mynam Southwell hace referencia en el documento preliminar del Seminario a cómo se intentó fomentar en los últimos años desde las políticas públicas el fortalecimiento de la autonomía y la gestión del propio riesgo de los docentes.

¿Qué riesgos puede y debe administrar un docente de Educación Física hoy? La pregunta implica una respuesta que analice el tema como un problema complejo, donde se entrecruzan cuestiones tan disímiles como el tema de la responsabilidad civil y el riesgo de accidentes, la violencia del alumnado, las instalaciones deficitarias y el poco material disponible, la pobreza y la desnutrición como limitantes para un trabajo desde las prácticas corporales, la escasa comprensión de los directivos respecto de la importancia de la materia (en ese sentido, en general sus preocupaciones suelen estar más centradas en que "no haya accidentes" en la clase de Educación Física), la casi nula valoración social de la disciplina (los padres suelen creer que sus hijos solo juegan y se divierten de manera pasatista y/o que se mueven un poco en "la clase de gimnasia"), etc., etc. En un marco donde "existe un profundo cuestionamiento a la escuela, desde el que se la interroga en relación con las transformaciones culturales que vive nuestra sociedad y con la manera de formar en este tiempo" (Birgin, 1999), el profesor de Educación Física comparte –o debería compartir– con el resto de los docentes la posibilidad de formularse ese tipo de preguntas, de repensarse a sí mismo.

Pero todo ello se agrava en un tema de importancia para la disciplina, pero que suele ser soslayado: la clase de Educación Física debería centrar gran parte de su hacer en la toma de decisiones motrices múltiples y variadas (Parlebas, 1989). Pero ello implica poner a los alumnos-as en situaciones de "riesgo".

Obviamente que el riesgo es y debe ser controlado, pautado, acotado y anticipado por el docente, sin lugar a dudas. Es decir, centrarse en otorgarle posibilidades de toma de decisión y autonomía motriz y corporal al alumno. Pero ello implica escenarios que no todos los profesores ni todas las directoras y los directores de escuelas están dispuestos a afrontar, donde es necesario explicar a padres e inspectores, donde es necesario convencer, donde es necesario programar y organizar con anticipación. Un trabajo extra que requiere una energía y un tiempo adicionales. Como ejemplo paradigmático de ello podemos poner a los campamentos y las prácticas corporales y deportivas en contacto con la naturaleza, actividades que hoy en día parecerían ser cada vez más difíciles de llevar adelante en la práctica cotidiana desde las instituciones escolares, ya que su puesta en acción es compleja desde lo administrativo y lo legal.

### Breves conclusiones

"El individuo está sujeto al riesgo y, a la vez, es sujeto de riesgo", afirmaba la profesora Southwell (2007) en el documento antes mencionado. En Educación Física esta cuestión está planteada con claridad: el tema de la profesionalización docente nos interpela de lleno y nos somete a tensiones y a replanteos constantes en el accionar cotidiano en las escuelas y en ámbitos académicos. El riesgo está, el riesgo existe. ¿Queremos ser profesionales? ¿Queremos ser trabajadores de la educación? ¿Queremos ser docentes? ¿Qué implica cada una de estas opciones? El riesgo al que hacemos referencia aquí, es en realidad el no saber quiénes somos ni quién queremos ser. Es por ello que una toma de posición individual y una reflexión colectiva se presentan como necesarias.

El objetivo de este artículo fue discutir tan sólo algunos aspectos vinculados a la profesionalización y al trabajo de quienes enseñan en el área de Educación Física, yendo desde la realidad cotidiana que encuentra el profesor que da clase en un patio hasta algunas de las implicancias curriculares de

las políticas educativas, e intentando establecer relaciones de la problemática con la formación docente y académica. El desafío de continuar esta línea de reflexión y de indagación se plantea como posible, y será necesario retomarlo en futuros trabajos para completar de la manera más frondosa esta primera aproximación que se hizo aquí en cuanto a la temática mencionada.

Sin dudas la problemática brevemente esbozada en estos párrafos plantea una reflexión sobre el rol social de la Educación Física, y también sobre el objeto de la disciplina, en un marco donde los ámbitos de incumbencia crecen día a día, abriéndose las puertas para espacios laborales en instituciones que no son la escuela y que plantean nuevos desafíos y nuevas encrucijadas al profesor de Educación Física.

Para cerrar, parece interesante retomar palabras de los colegas brasileños Molina Neto y Krebsburg Molina (2003) cuando afirman: "El tema de la identidad profesional fascina porque nos remite a la cuestión ontológica: ¿qué somos? ¿Cuál es nuestra naturaleza?".

## Bibliografía Consultada

- Aisenstein, A. (1995). *El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En: *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Compiladora: Terigi, Flavia. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Birgin, A. y Pineau, P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Revista Cuadernos de Educación*. Serie Formación Docente N°2.
- Bourdieu, P. (2002). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Giles, M.; Molina Neto, V. y Krebsburg Molina, R. (2003). "Educación Física y Formación Profesional". En: *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Compiladores: Bracht, Valter y Crisório, Ricardo. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Molina Neto, V. y Krebsburg Molina, R. (2003). Identidad y perspectivas de la Educación Física en América del Sur: formación profesional en Educación Física en Brasil. En: *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. Compiladores: Bracht, Valter y Crisório, Ricardo. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Southwell, M. (2007). *Profesionalización docente: un significante que modeló distintas concepciones educacionales durante los tres últimos siglos*. Documento interno del Seminario "Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes". Secretaría de Postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (no publicado).
- Southwell, M. (2006). "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata". En: *Igualdad y educación, escrituras entre dos orillas*. Compiladores: Martinis Pablo y Redondo Patricia. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Parlebas, P. (1989). "Le sport est - il un jeu naturel, universel et supérieur?" En: *Sport en jeux*. París, número especial Vers L'Éducation Nouvelle. París: Edición del CEMEA.
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, año 6, n° 29. Ejemplar dedicado a Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado.