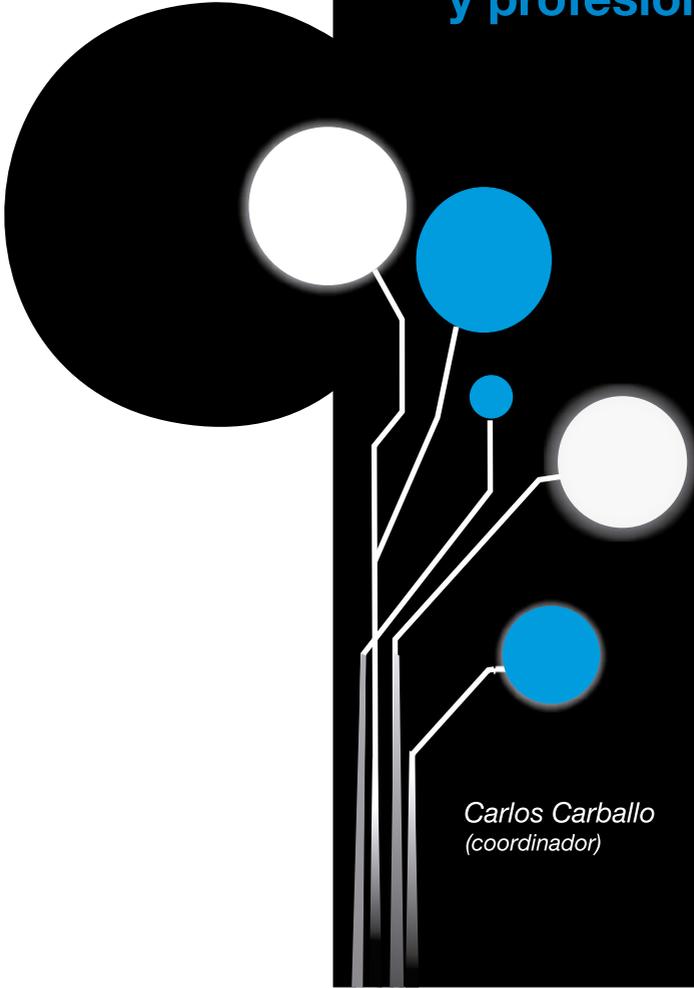


Colectiva & Monográfica

Educación Física
escolar
académica
y profesional



Carlos Carballo
(coordinador)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Educación Física
escolar
académica
y profesional

Carlos Carballo
(coordinador)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1170-4

Colección Colectiva y Monográfica 1



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Camblor, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Junta Asesora Departamental

Mg. Débora Di Domizio

Claustro de Profesores

Titulares: Sandra Katz, Norma Rodríguez y Carlos Dalto

Suplentes: José Fotia, Sergio Lugüercho y Gerardo Fittipaldi

Claustro de Graduados y Auxiliares Docentes:

Titulares: Fabián De Marziani y Valeria Emiliozzi

Suplentes: Gabriel Buffone y Andrea Rodríguez

Claustro de Estudiantes

Titulares: Thábata Gamarra, Julieta Lirussi y Dana Mongay

Suplentes: Rocío De Pedro, Remo Tilloy y Luiden Mendoza

Índice

<u>Agradecimientos</u>	08
<u>Presentación</u>	09
 <u>I. Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	15
 <u>El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física</u>	
<i>María Laura González de Álvarez</i>	23
 <u>Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física</u>	
<i>Raúl Horacio Gómez</i>	33
 <u>Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado</u>	
<i>Myriam Southwell</i>	49
 <u>II. Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física</u>	
 <u>Introducción</u>	
<i>Andrea Anahí Rodríguez</i>	63

<u>Enseñanza del cuerpo: la intencionalidad curricular</u> <u>Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky</u>	69
<u>El enfoque curricular de la Educación Física en el sistema educativo bonaerense: desde su historia reciente hacia desafíos actuales</u> <u>Silvia Cristina Ferrari</u>	83
<u>La clase de Educación Física y el grado de vinculación con el currículum</u> <u>María Lucía Gayol</u>	95

III. Prácticas de la Educación Física académica:
¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?

<u>Introducción</u> <u>Aldo Román Césaró</u>	107
<u>La diversidad de los discursos disciplinares de la Educación Física</u> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	113
<u>El nacimiento de un oxímoron: la Educación Física como tecnología crítica</u> <u>Carlos Gabriel Carballo</u>	123

IV. Prácticas de la Educación Física académica:
Políticas de desarrollo académico en Educación Física

<u>Introducción</u>	
<u>Aldo Román César</u>	135
<u>Políticas de desarrollo académico en Educación Física</u>	
<u>Tarcísio Mauro Vago</u>	139
<u>Algunas reflexiones respecto de la opción por los estudios universitarios en Educación Física</u>	
<u>Sergio Eduardo Centurión</u>	157
<u>La Educación Física en la universidad</u>	
<u>Ricardo Luis Crisorio</u>	167
<u>V. Prácticas de la Educación Física profesional:</u>	
<u>Deporte, Estado y políticas</u>	
<u>Introducción</u>	
<u>Martín Scarnatto</u>	181
<u>Política deportiva de la Secretaría de Deporte del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación</u>	
<u>Gabriel Andreu</u>	193
<u>Política esportiva brasileira: “na prática a teoria é outra”</u>	
<u>Lino Castellani Filho</u>	199
<u>Sobre los autores</u>	221

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Presentación

Entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013 se llevó a cabo en la ciudad de La Plata el *10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, organizado por el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

El entramado conceptual estuvo signado por dos hilos que se cruzaron como líneas zigzagueantes que se intersectan una y otra vez, para dar forma a los diversos debates: por un lado, el concepto de *prácticas*, apelando a su diversidad y a sus diferentes ámbitos de despliegue; por otro, la idea de la existencia de tres horizontes diferentes de desarrollo disciplinar, la *Educación Física escolar*, la *Educación Física académica* y la *Educación Física profesional*. El primero de estos recorridos argumentales tuvo su epicentro en los paneles, que se desarrollaron el lunes 9 y el viernes 13; los aportes de los especialistas que participaron en ellos están reunidos en otro volumen de aparición simultánea con este que hoy presentamos.¹ Este libro, por su parte, concentrado en el segundo sendero, recoge las contribuciones de los participantes de las mesas redondas que tuvieron lugar entre el martes 10 y el jueves 12. Finalmente, el entrecruzamiento de ambos caminos queda en evidencia en las cuatrocientas ponencias presentadas en las cuarenta y tres mesas de trabajo.²

Hecha esta presentación general del congreso, marco obligado que da

¹ Se trata de *Prácticas de la Educación Física*, coordinado por los profesores Ezequiel Cambor (presidente del congreso), Osvaldo Ron, Ayelén Mele, Néstor Hernández, Gerardo Fitipaldí y Martín Uro.

² Esos trabajos están disponibles en la página del congreso: <http://congresoeducacionfísica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-por-ejes-tematicos/>

origen a esta publicación, me voy a permitir hacer algunas aclaraciones, consideraciones y reconocimientos.

En primer lugar, debo decir que este libro no conforma un acta del congreso, en sentido estricto, por varias razones. Por un lado, como ya lo expresé, no reúne la totalidad de las presentaciones; por otro, no incluye los intercambios —preguntas, respuestas y comentarios— que se produjeron al final de las exposiciones de los integrantes de las mesas redondas. Pero sobre todo, no se trata de transcripciones “fieles” de eso que los participantes de las mesas comunicaron en aquella ocasión. Los autores tuvieron la oportunidad —y, principalmente, la deferencia— de revisar sus ponencias, corregirlas y ampliarlas después de terminado el congreso, y son esos trabajos los que aquí se ofrecen. En tal sentido, tampoco asumo el lugar de un compilador en el sentido clásico de la expresión: el origen de este libro es una empresa colectiva (el congreso del Departamento de Educación Física) y no la convocatoria personal de un autor a participar en un volumen ideado por él. En todo caso, mi tarea solo consistió en ajustar los aportes a las normas editoriales, organizar el índice, escribir estas pocas líneas.

En segundo lugar, he de reconocer que esta breve presentación no anticipa los escritos de los autores por una sencilla razón: conté con la inestimable colaboración de los tres vicepresidentes del congreso, quienes, habiendo oficiado de coordinadores en las mesas redondas, redactaron las introducciones de los cinco capítulos o secciones en que se organiza esta publicación. Vaya, pues, mi sincero agradecimiento a Andrea Rodríguez, Román César y Martín Scarnatto: sus textos son verdaderas “hojas de ruta” para adentrarse luego en la producción de los expositores invitados.

En tercer lugar, es preciso que advierta que no todos los participantes de las mesas redondas pudieron acercar sus escritos antes de la fecha límite de la edición. Lamentamos esas ausencias, que de ninguna manera empañan nuestro agradecimiento por su participación en el evento.

Hechas todas estas consideraciones, puedo decir que el índice de este libro reproduce con gran fidelidad el esquema que tuvieron las mesas redondas, a excepción de los trabajos faltantes cuya ausencia ya mencioné. Así, el capítulo 1 se denomina *Prácticas de la Educación Física escolar: El desafío de profesionalizar la docencia*. Durante el congreso pudimos apreciar las propuestas de María Laura González de Álvarez (FACDEF-UNT),

Raúl Horacio Gómez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y Myriam Southwell (IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet). Los trabajos de estos tres autores están precedidos por una introducción a cargo de Andrea Anahí Rodríguez (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Por su parte, el capítulo 2, *Prácticas de la Educación Física escolar: Los debates en torno al currículum de la Educación Física* —también antecedido por un texto introductorio de Andrea Rodríguez— conjuga los trabajos de quienes participaron efectivamente en el congreso: Cecilia Ruegger Otermin y Ana Torrón Preobrayensky (ISEF-UdelaR), Silvia Cristina Ferrari (DEF-DGCyE-PBA) y María Lucía Gayol (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Durante el congreso, en la mesa redonda denominada *¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, tuvimos ocasión de exponer Gerardo Kahan (FHyA-UNR), Miguel Vicente Pedraz (U León) y quien esto escribe. Desafortunadamente, la versión definitiva de la exposición de Kahan no llegó, por lo cual el capítulo 3, *Prácticas de la Educación Física académica: ¿Es la Educación Física una verdadera disciplina?*, quedó compuesto por la introducción de Aldo Román Césaró (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet) y dos textos, uno de Miguel Vicente Pedraz y el otro de Carlos Gabriel Carballo.

El capítulo 4 recoge todas las participaciones originales, de modo tal que *Prácticas de la Educación Física académica: Políticas de desarrollo académico en Educación Física* tiene unas palabras iniciales que también debemos a Román Césaró, y tres artículos cuyos autores son Tarcísio Mauro Vago (UFMG), Sergio Eduardo Centurión (DEF-FCH-UNRC) y Ricardo Luis Crisorio (CICES-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Finalmente, el capítulo 5 se titula *Prácticas de la Educación Física profesional: Deporte, Estado y políticas*. En oportunidad de celebrarse el congreso tuvimos la posibilidad de atender las exposiciones de Gabriel Andreu (SDN) y Lino Castellani Filho (UNICAMP y UNB). Los textos de estos dos autores están antecedidos por una introducción a cargo de Martín Scarnatto (AEIEF-IdIHCS-FaHCE / UNLP-Conicet).

Tuvo el congreso una sexta mesa redonda —*Prácticas de la Educación Física profesional: El rol del profesor en el deporte de alta competencia*— integrada por Sebastián Pascuas, Daniel Rodríguez y Mario Barandiarán.

Tampoco pudimos contar a tiempo con los escritos de los invitados y lamentamos mucho esta ausencia en la publicación.

Para terminar, pido disculpas por poner en primera persona la enorme satisfacción que me produjo que los organizadores del congreso, encabezados por Ezequiel Cambor, me honrasen proponiéndome coordinar la publicación de este libro. Me otorgaron —quizás sin saberlo— algunos desproporcionados privilegios: tener de primera mano los valiosos escritos de mis distinguidos colegas y poder colaborar con tan formidable empresa, los congresos Argentino y Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Y de esta décima edición en particular, con la que se cumplieron veinte años continuos de realizaciones —el primero fue en 1993—, en coincidencia con la celebración de los sesenta años de historia de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, creada allá por 1953. En estos años en que nuestro congreso se ha consolidado como el más importante de la especialidad a nivel nacional y como uno de los tres más significativos de Sudamérica, no puedo sino tener palabras de gratitud por la tarea que me fue confiada.

Carlos Carballo
Director del Departamento de Educación Física
FaHCE-UNLP
Diciembre de 2014

I. Prácticas de la Educación Física escolar:
El desafío de profesionalizar la docencia

Introducción

Andrea Anahí Rodríguez

La intención del presente apartado es realizar la introducción a los trabajos presentados en la mesa redonda *Prácticas de la Educación Física escolar*, cuyo subtítulo fue *El desafío de profesionalizar la docencia*. Temática que no es sencillo desarrollar, porque depende del sentido que se le otorgue al término *profesionalizar* y a cómo se concibe el ejercicio de la *docencia*, cuestiones de compleja definición.

De la lectura del subtítulo surgen algunos interrogantes que nos gustaría compartir a modo de reflexión inicial: ¿Qué aspectos mejorar para lograr profesionalidad al momento de ejercer la docencia? ¿Cuáles son los saberes o conocimientos generales o específicos considerados relevantes para desarrollar la profesión docente? ¿Cuál es el alcance del significado que se le atribuye a ser profesional docente?

También podríamos pensar en otras cuestiones, indagando acerca de cómo nace la docencia o qué es ser docente actualmente.

Dada la divergencia de temas, vamos a tratar de encauzar el desarrollo desde un hilo conductor, tomando como punto de partida el título de la presente mesa redonda, *Prácticas de la Educación Física escolar*, refiriéndonos a las prácticas docentes que llevan adelante los profesores de Educación Física en las escuelas, sin especificaciones de niveles educativos.

La primera función indelegable del profesional docente es el acto de enseñar, considerando a la enseñanza como acto político, histórico, social, pedagógico y didáctico. El acto de enseñar engloba una serie de conocimientos y saberes que son aprehendidos por los profesionales de la Educación Física en su recorrido de formación y luego de socialización laboral.

Así concebido, enseñar implica la realización de tareas previas y posteriores al acto mismo. Los docentes seleccionan y organizan propósitos; eligen estrategias pedagógicas adecuadas; conocen un cuerpo disciplinar; comprenden las características socio afectivas de los alumnos, interpretan los contextos donde intervienen; introspeccionan y contrastan creencias, constructos o teorías implícitas; revisan sus paradigmas con las tradiciones educativas; explican causas y consecuencias de su accionar; diagnostican, planifican, evalúan; realizan el seguimiento de su tarea pedagógica; se reconocen dentro de una comunidad científico-pedagógica; rediseñan procesos y trabajan con los contenidos a ser enseñados de modo tal que provoquen procesos de pensamiento, actitudes y comportamientos en los alumnos, evalúan su propio desempeño y proyecto.

Ahora bien, al profesional docente, además, se le presentan otras situaciones que se dan naturalmente en su quehacer en las escuelas, como por ejemplo el establecimiento de vínculos intergeneracionales; los espacios curriculares; atender la sinuosidad del pensamiento de niños, adolescentes y padres; resolver problemas corrientes vinculados con lo comunitario-administrativo; prevenir conflictos; establecer redes con otras instituciones; dar respuestas casi inmediatas a requerimientos de la supervisión; estrechar lazos para el trabajo en equipo; elaborar proyectos y planificar la tarea: todas estas cuestiones y muchas otras más conforman y se definen en la práctica profesional docente.

Dicha práctica no solo se desarrolla en el interior de las escuelas o en el acto mismo de enseñar, sino que además incluye otras actividades que los docentes llevan a cabo por fuera de los turnos escolares, y que se relacionan con los compromisos asumidos como profesionales.

El profesional docente no es un mero ejecutor de una propuesta pedagógica: es el que se esmera por mejorarla, el que piensa, analiza y reflexiona acerca de estrategias de enseñanza, el que “lee” y pone en marcha un currículum a partir de su singularidad y experiencia y le da vida en las aulas al proyecto de Estado propuesto, el que sabe interpretar las particularidades y las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Retomando lo dicho en los primeros párrafos, y con el afán de presentar los trabajos expuestos en dicha mesa redonda, realizaremos una síntesis de cada uno de ellos, que nos permitirá arribar a algunas conclusiones acerca del desafío de profesionalizar la docencia.

Para comenzar, podríamos decir que los tres trabajos parten de distintos posicionamientos: el primero toma como punto de partida la conceptualización y el alcance del significado de los términos *profesión* y *profesionalización*; el segundo se basa en el desarrollo del trabajo doctoral del autor, fundamentado en el programa de Shulman con la intención de profesionalizar la docencia; por último, el tercero está desarrollado desde una mirada filosófico-política que le otorga un sentido particular a la noción de profesionalización docente.

El primer trabajo expuesto es el que pertenece a María Laura González de Álvarez, profesora de la Facultad de Educación Física de la Universidad Nacional de Tucumán.

La autora comienza planteando la relevancia de la significación y alcances de los términos *profesión* y *profesionalización*. Tanto la UNESCO, en su documento para la Educación Superior, como diferentes autores de relevancia internacional plantean la importancia de este debate (UNESCO-OIT, 2008).

Expresa que

Desde un enfoque de defensa de los límites de la profesión, la profesionalización es el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar la competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia e imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones (González Álvarez, en este libro)

Considera a la profesionalización como el proceso que los docentes de Educación Física inician en la formación y continúan con la acción de formarse como profesionales a lo largo de toda la vida laboral.

La autora menciona que las precisiones sobre la profesionalización docente son necesarias para el abordaje de cualquier cambio en lo referente a reformas educativas.

Para el desarrollo de la exposición consideró relevantes ciertas cuestiones:

- Ser profesional requiere identidad;
- Ser profesional requiere compromiso ético y moral;
- Ser profesional requiere el desarrollo de competencias específicas... particularmente referidas al arte de enseñar;
- Ser profesional requiere asumirse como sujeto político.

Destaca estas cuestiones por haber transitado instituciones formadoras, recorrido patios y otros espacios de inserción profesional y particularmente por haber investigado las prácticas profesionales en Educación Física en el noroeste argentino.

El segundo trabajo es el presentado por Raúl Horacio Gómez, profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

En el marco de su trabajo doctoral, centra su exposición en una de las alternativas posibles relacionadas con el objetivo de profesionalizar la docencia, haciendo referencia a las características centrales del programa de investigación sobre enseñanza de Shulman (1989), según el cual el conocimiento didáctico del contenido es esa "... especial amalgama de contenido y pedagogía, exclusiva de los profesores y conformadora de su quehacer profesional..." (Gómez, en este libro).

Gómez expresa que esta concepción innovadora aclara cuál es el saber necesario para enseñar, y define una categoría especial en la que se reivindica la profesionalización de la docencia. Shulman planteó en un primer momento que la profesionalización de la docencia implica la adquisición de un conocimiento básico. Definir cuáles son los elementos de este conocimiento básico corresponde a la investigación en didáctica.

El programa de Shulman, consiste en un modelo de razonamiento y acción pedagógica que provee información y constructos referidos a aspectos procesuales y sustantivos en la adquisición del saber disciplinar docente.

Gómez señala que Grossman reconfiguró los constructos del programa de Shulman y los reagrupó: por un lado, los aspectos sustantivos del conocimiento básico; por otro lado, planteó que el conocimiento disciplinar implicaba aspectos sustantivos y aspectos sintácticos (Ver Grossman, Wilson & Shulman, 2005).

Concluye su trabajo diciendo que

en ese marco de diferencias genealógicas y etimológicas entre pedagogía y didáctica, entre acto reflexivo y acto educativo (...) la idea base (...) es que profesionalizar la docencia no consiste en formar funcionarios que actúen como polea de transmisión eficiente de tradiciones y prácticas.

Un profesional docente es sobre todo un pedagogo: aquel capaz de discutir, problematizar sus prácticas y las circundantes en contextos epistémicos de fines y valores (Gómez, en este libro).

Por último, el tercer texto presentado corresponde a Myriam Southwell, cuya institución de pertenencia es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

La autora comienza dejando en claro que su exposición parte de una mirada desde la filosofía política sobre el desarrollo de la noción de profesionalización, y que esta posición es positivamente connotada.

Hace mención a que algunos autores, como Julia (2001) y Viñao (2006), apelan a que la cuestión del docente en cuanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos que se requería en el trabajo de enseñar. Esta idea, que se sostuvo desde mediados del siglo XVII y con mayor fuerza durante el siglo XVIII, implicó que se sustituyera un cuerpo de enseñantes de oficio por otro al que se le exigía cierta formación especializada. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado nacional.

En un primer momento, Southwell se aboca al desarrollo del uso de la noción de profesionalización en la historia de la educación, para luego mostrar cómo la profesionalización pasa a ser un *significante vacío*, que contiene y construye contenidos muy diversos y se abre a múltiples disputas.

En segundo lugar, busca realizar una articulación entre la noción de profesionalización y la de ética. Se retrotrae a las tradiciones de formación considerándolas continentes conceptuales que albergan ciertos modelos y configuran prácticas y concepciones. Sin embargo, sostiene que ese conocimiento produce cierta libertad de pararnos frente a las tradiciones y tomar decisiones ante ellas, sin permitir que nos moldeen como mandatos inapelables.

La autora concluye diciendo que

La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. “Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos...” (Arendt, 1954/1996: 201). La tarea docente puede renovar sus sentidos al pensarse no ya como “cadena de transmisión” de un mandato inapelable, sino como

intérpretes y traductores de un mundo complejo para brindarlo a otros (Southwell, es este libro).

Luego de haber sintetizado y considerado los tres trabajos presentados, podríamos concluir diciendo que no hay un único modo de pensar la profesionalización docente, que este desafío se presenta en el accionar de cada día, en cada decisión que se toma al momento de llevar adelante la profesión y que se desarrolla de acuerdo a un contexto social, ético, político, histórico y filosófico.

Pensar en un camino posible para ser considerado profesional docente implicaría propiciar la reflexión acerca de esta práctica, exponerse a la crítica y a la autocrítica en pos de la calidad de la profesionalización, en la construcción de nuevos horizontes para esta noción, y estar preparados para la interpelación de realidades y de modelos estancos acerca de qué es ser profesional docente.

El desafío de la profesionalización docente es el compromiso, la duda constante, el enfrentarse a situaciones impredecibles, la responsabilidad que se asume con el otro/con los otros: es inacabable y debería sostenerse hasta el final del ejercicio de la profesión.

Bibliografía

- Arendt, H. (1954/1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Grossman, P. Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 9(2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790203>
- Julia, D. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, pp. 9-43.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Organización Internacional del Trabajo. UNESCO-OIT (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>

- Shulman, L. (1989). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock. *La investigación en la enseñanza. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

El desafío de la profesionalización. Una mirada desde la Educación Física

María Laura González de Álvarez

Es frecuente escuchar en la sociedad y también dentro del colectivo docente las expresiones *trabajo docente*, *actividad docente*, *oficio docente*; pero es bastante poco común asignar a nuestra tarea la expresión *profesión docente*. Esta no es solamente una cuestión de términos sino que tales definiciones sobre nuestro quehacer hacen al imaginario colectivo y al rol que la misma sociedad otorga a los docentes.

La experiencia centrada en la formación y en las prácticas nos permite poner en la mira la realidad de la implementación de la Educación Física; asomarnos a la ventana de los escenarios, las escenografías y los actores desde la observación de los practicantes en formación, los profesores noveles y los que ya han transitado tiempos importantes en la docencia. Y es desde la óptica de las prácticas docentes cotidianas en la mirada de los mismos profesores y de otros profesionales desde la que analizaremos el desafío de la profesionalización.

La UNESCO (1998, 2004), a partir de sus documentos para la Educación Superior, y también diferentes autores de relevancia internacional plantean la importancia de debatir sobre la significación y los alcances que se le adjudican a los términos *profesión* y *profesionalización*, conceptos que aluden tanto a los trayectos de formación inicial como a los de la vida profesional.

Dadas las características particulares de la docencia como actividad social y las diferencias sustanciales de los distintos contextos en los que ella se desarrolla, es difícil definir con precisión y taxativamente cuáles son los límites entre ellos.

En el *Diccionario de Ciencias de la Educación* (Sánchez Cerezo, 1983) encontramos que el término profesión se define como “ocupación que conlleva normalmente una preparación relativamente larga y especializada en la educación superior y que se rige por su propio código ético”. Reúne las siguientes características: formación específica, dirigida y sancionada en su validez; acatamiento de determinadas reglas; aceptación y seguimiento de un determinado código ético; cumplimiento de un servicio social; constituir por lo general la base económica del individuo, aunque el prestigio, el éxito y la autoridad profesional no están necesariamente unidos al total de los ingresos obtenidos por el ejercicio de la profesión.

Becker (1970) y Turner (1990) sostienen en sus estudios sociológicos sobre diferentes comunidades que el concepto de profesión es una noción popular, que le corresponde a un segmento de la sociedad y que se debe estudiar observando la utilización que de ella se hace y la función que desempeña en las actividades de dicha sociedad. De ello se desprende que el término profesión tiene carácter ideológico y significados diversos, acordes al contexto en el que se aplique. Por lo tanto, argumenta Popkewitz (1990), “no supone una definición fija de una idea universal”.

Ferreres & Imbernón (1999) consideran a la profesionalidad como “las características comunes a todos los miembros de una ocupación profesional”, aquellas a las que podríamos denominar también identidad profesional.

Dichos autores se ubican en la misma línea de Hoyle (1980, citado en Contreras, 2001: 37), quien caracteriza a la profesionalidad como “las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan”, y de Contreras (2001), quien afirma que “profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo”.

Heinz-Elmar Tenorth (1988), desde un enfoque de defensa de los límites de la profesión, argumentan que la profesionalización “es el conjunto de procesos históricamente analizables mediante los cuales un grupo de profesionales logra demostrar la competencia en una actividad de relevancia social y es capaz de transmitir a otros tal competencia e imponer su modelo frente a otros profesionales y profesiones”.

Retomando los dichos de Ferreres & Imbernón (1999) se la entiende, entonces, como el

proceso de socialización profesional constante tanto en la preparación inicial para una ocupación definida, como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen diversos elementos comunes de ocupación laboral y que se vincula a una determinada práctica profesional.

Adhiriéndonos a esta postura, entenderemos como profesionalización al proceso que atraviesa un docente de Educación Física desde la formación inicial hasta el desarrollo de la vida profesional; es decir, como el “proceso y acción de formarse como profesionales a lo largo de la vida laboral; actividades de desarrollo profesional que componen diversos aspectos de una profesión; sinónimo de profesionalismo” (Ferrerres & Imbernón, 1999).

En estos tiempos de reformas educativas, y aunque todavía no puede decirse que sus alcances constituyan un tema cerrado, las precisiones sobre la profesionalización docente aparecen como necesarias para el abordaje de cualquier cambio.

Con referencia especial a la Educación Física y por la amplitud del campo profesional podría decirse que aún es necesario un debate entre los mismos profesores de la especialidad, muchos de los cuales consideran circunscripto su rol docente al marco exclusivo de la escuela y a una formación lineal dirigida hacia ella, mientras que otros se desprenden de aquella para abordar otros espacios sociales. Esto motiva un conflicto de identidad que, desde luego, se proyecta a las discusiones sobre la misma formación profesional.

No obstante, queda claro que el profesor de Educación Física es un profesional docente en todos los ámbitos en los que ejerza su profesión, y por ello deberá formarse como un conocedor disciplinar en un amplio sentido y como un mediador en los procesos de aprendizaje en cualquiera de los grupos con los que tenga vinculación.

La profesión docente conlleva características peculiares que requieren de un análisis diferente al de las demás profesiones socialmente reconocidas. De hecho, debería considerarse como una actividad laboral de carácter educativo, al servicio de la comunidad y en relación estrecha con ella —ya que comparte con dicha comunidad un capital de valores sociales y, por lo tanto, está cargada de contenido ético e ideológico—, y que requiere del desarrollo de competencias específicas referidas a las acciones de enseñar. Profesión

compleja a la vez, ya que la particularidad de los contextos y grupos sobre la que se ejerce hace necesaria la presencia de un profesional ágil y capaz de adecuar su saber y su intervención a situaciones únicas.

Desde la década del 70 profundizamos los debates disciplinares sobre la revalorización y la inclusión de la Educación Física como disciplina escolar (origen de sus orígenes), planteando la importancia de las prácticas corporales como derecho y necesidad, el valor de fortalecer y renovar los contenidos y su adecuación a diferentes contextos, el reconocimiento profesional del profesor o su entidad como trabajador de lo corporal. No obstante algunos planteos desde distintos posicionamientos, aún no hemos logrado muchas de nuestras aspiraciones puesto que el cambio no ocurre porque hablemos de la necesidad de cambiar, sino porque *debemos ir a los hechos*. E ir a los hechos requiere imaginación, producción y coraje. Han pasado tantos años y muchos de nosotros aún seguimos desafiando, contrastando y, al mismo tiempo, intentando promover transformaciones.

Si bien podríamos enunciar muchas cuestiones, hemos elegido aquellas que parecen relevantes y sobre las que los profesores de práctica docente tenemos más información por transitar las instituciones formadoras, recorrer los patios y otros espacios de inserción profesional, intercambiar con colegas y, particularmente, por investigar las prácticas profesionales. Desde estas experiencias surgen algunas preocupaciones.

Ser profesional requiere identidad

Desde un punto de vista psicológico, podemos definir la identidad como un cierto sentido del *yo* que proporciona una unidad a la personalidad en el transcurso del tiempo. En el caso de la docencia hay que destacar el carácter construido y complejo de la identidad. Las “pertenencias” (Maalouf, 2005) —es decir, los sentimientos de pertenecer a diferentes colectivos— forman parte de la identidad. Las experiencias vividas van complejizando y enriqueciendo esas pertenencias. “Lo que caracteriza la identidad de cada cual es su complejidad, única, irremplazable, imposible de confundirse con ninguna otra” (Maalouf, 2005).

En nuestro caso, el planteo de identidad profesional puede constituirse conjuntamente con la noción de rol, definición que no solo asegura *quién se es*, sino también *qué posición ocupamos* y *qué se espera de nosotros*.

Identidad profesional es mucho más que detentar una credencial, un título universitario, un carnet del colegio profesional. Implica tanto reconocernos y valorarnos como ser respetados y valorados como profesores de Educación Física, con todos los derechos y responsabilidades que esto implica.

Mucho hemos hablado de la identidad disciplinar, de los conflictos internos, de las crisis, de historias de marchas y contramarchas... pero entiendo que hay saberes que nos identifican: los saberes de lo corporal, de la gimnasia, el juego, los deportes, las actividades en la naturaleza.

¿Podríamos pensarnos sin ellos? ¿Podríamos pensar las escuelas, las universidades y otros tantos contextos sociales sin estos saberes y estas prácticas? ¿Podríamos pensar que otras profesiones aborden su enseñanza?

Permítanme entonces reforzar en mi intervención que los profesores de Educación Física nos representamos profesionalmente desde la pertenencia a estas prácticas, desde la comunicación, enseñanza y promoción de estas prácticas que otros profesionales NO abordan, que otras profesiones NO conocen en profundidad, que otros docentes NO enseñan y que debemos asumir, nuevamente con Maaluf (2005), con todos los derechos y responsabilidades que esto implica.

Y entre estas responsabilidades está su replanteo, su reflexión histórica y su refrescamiento a la luz de las nuevas miradas didácticas.

Ser profesional requiere compromiso ético y moral

La complejidad de los contextos socioculturales actuales —explica crudamente María de los Ángeles Sagastizabal (2006)— ha dejado perpleja la mirada de los profesores, en nuestro caso de Educación Física, para quienes la teoría del currículo y del aprendizaje y las innovaciones didácticas constituyen, actualmente, marcos teóricos estrechos para comprender qué es la escuela, qué ocurre en ella, qué sucede en la sociedad y qué podemos hacer para transformarlas.

Sentimiento de inconmensurabilidad y más bien de desborde que agobia a los docentes en la práctica educativa actual, como así también asumir las múltiples demandas que sufre la escuela para afrontar y encontrar solución a problemas que se manifiestan en ese ámbito, pero que vive la sociedad toda. Demandas y problemáticas que surgen de realidades diversas y abarcan desde el replanteo de la función de la escuela en el siglo XXI —y por ende nues-

tras prácticas en ella— hasta las manifestaciones cotidianas de los problemas de la posmodernidad: la violencia, la crisis de autoridad, la presencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el individualismo, la diversidad cultural, entre otros muchos (Sagastizabal, 2006).

Para el docente, trabajar con la diversidad constituye un obstáculo que lo coloca en una situación problemática, y que vivencia como una característica negativa dentro de su realidad aula-patio. Para los formados en y para la homogeneidad, la diversidad cultural y corporal es un obstáculo que requiere cuestionar y reflexionar sobre las propias matrices de aprendizaje.

Si bien se entiende que (en principio) formamos un profesor para enseñar en la escuela y es la escuela el primer espacio de búsqueda profesional, la investigación sobre las prácticas escolares revela (en muchos casos) demasiadas incongruencias: la poca consistencia de las clases, la falta de sistematicidad, la persistencia en prácticas superadas, la competitividad y las exigencias de eficiencia en modelo único, la discriminación sin aceptar y respetar las diferencias de diversa índole. Y en estos aspectos se refleja el compromiso ético y moral de los profesores.

Desde el punto de vista educativo, la Educación Física ocupa (o debería ocupar) un lugar de relevancia, ya que hace presente en la escuela lo corporal y el comportamiento lúdico motriz. Estamos convencidos (aunque no sé si todos) de que es un saber más en paridad con los otros aprendizajes escolares, integrándose y proyectándose los unos con los otros.

Y de asumir esta postura, hacerla válida y presente, garantizándola en los patios, debemos ocuparnos los profesores. Esto constituye otro compromiso ético profesional.

La presencia en la escuela de profesionales especializados, interesados en la educación de los niños y jóvenes y en la búsqueda de nuevas propuestas para las nuevas demandas sociales, debe estar acompañada por dos requisitos clave: la revisión y reconversión de los espacios escolares y la disponibilidad de recursos materiales específicos que aseguren la calidad de las prácticas escolares.

El asesoramiento, la justificación, el reclamo son tareas nuestras, de los profesores. Esto también implica un compromiso ético, toda vez que asumamos la profesión desde un posicionamiento de fuerte peso ideológico que acompaña el prestigio, el éxito y la autoridad profesional, cualidades a las que justamente se refiere Imberón (Ferrerres & Imberón, 1999).

Ser profesional requiere el desarrollo de competencias específicas particularmente referidas al arte de enseñar

Como resultado de un posicionamiento positivista característico de los siglos XIX y XX, la formación en el campo de la Educación Física se ha planteado en general desde un enfoque tradicional basado en la adquisición de disciplinas básicas y en la determinación y logros de rasgos comunes entre los profesores, lo que supone una permanencia muchas veces inmutable de sus saberes a lo largo del tiempo. La formación de los profesores de Educación Física se ha caracterizado por ser determinista y burocrática; el conocimiento profesional monolítico, y estricta la práctica profesional. ¿Qué surge entonces? Un docente trasmisor de un conocimiento acabado y una disociación permanente de la práctica con respecto a la teoría. La convicción del saber acabado, de las certezas conquistadas, es un gran riesgo para el camino de la profesionalización.

Clemencia Baraldi (1993) afirma que

El conocimiento puede abrocharse, anexarse, resultar de la memorización o del condicionamiento; pero el saber, el poder operar con y desde él, solo es posible partiendo del sujeto que, en tanto lo persigue, lo instituye y se instituye como sujeto que busca. Justamente esto deseamos, un profesional de la Educación Física como sujeto en búsqueda permanente.

La formación disciplinar, temporalmente escindida de la formación pedagógica, pareciera haber dejado marcas insoslayables en muchos profesores en ejercicio. En este punto es necesario promover un aprendizaje profesional *no adaptativo*, evitar la aplicación rutinaria de recetas y el *entrenamiento conservador*; fortalecer la conquista de capacidades profesionales y de conocimiento, la transformación de métodos y modos de trabajar.

Y los profesionales expertos, aquellos en ejercicio, son espejo en el que se miran nuestros jóvenes aprendices. Así, el desarrollo profesional no los deja de lado sino que, por el contrario, los convoca, y nuestra profesión los invita exigentemente a una reflexión atenta que facilite a lo largo de la vida profesional la reconversión oportuna de sus propias prácticas.

Estamos en la búsqueda de una formación más flexible y amplia, más permeable a los cambios, revalorizando los conflictos y la variabilidad en

las prácticas profesionales y, por lo tanto, en permanente dinamismo. La expectativa es un compromiso con la reflexión acerca de las propias prácticas, autonomía y responsabilización en las decisiones tanto sobre el planeamiento de las acciones como respecto de las intervenciones específicas sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos.

En acuerdo con lo que expresa Maristella Svampa (2003), expulsados de antiguas estructuras que definían la orientación de sus conductas y las dotaban de certezas, los profesores se ven ahora obligados a intervenir en un “contexto de imprevisibilidad, donde los márgenes de contingencia e incertidumbre se han ampliado” y en los que el arte de enseñar está puesto a prueba cotidianamente, en paridad con la capacidad de reconocer, comprender y aceptar las diferencias culturales para recién desde allí emprender la comunicación de los saberes y las prácticas corporales.

Ser profesional es asumirse como sujeto político

Partimos de entender lo político como el aspecto de la vida cotidiana especialmente referido a la acción transformadora del sujeto sobre el mundo y del mundo sobre el sujeto.

Debemos reconocer a la Educación Física como práctica democratizadora y ligada a la transformación social, es decir, asumir el rol de agentes que mediante la enseñanza-aprendizaje corporal difundimos la participación de los aprendices en el campo político y el efectivo ejercicio de la ciudadanía.

Desde este punto de vista entendemos a la práctica de la Educación Física no solo como el aprendizaje instrumental sino desde su aporte fundamental al desarrollo de valores, actitudes, esquemas de comportamiento que dejan huellas duraderas en las trayectorias de estudiantes y aprendices. Y no es la Educación Física como disciplina o sus contenidos los que lo logran. Somos los profesionales que la ejercemos y la implementamos los encargados de darle vida y transmitirla.

El profesional docente como actor político promueve autonomía y todas aquellas capacidades que hacen a los sujetos dueños de sus propios destinos; sujetos con derechos y deberes, activos participantes de procesos sociales y que se proyectan en calidad de ciudadanos capaces de promover y sostener la participación y el compromiso social.

Así tomamos las ideas de Paulo Freire (1994) al considerar a la educa-

ción como praxis, como reflexión sobre el mundo para transformar la realidad en el marco de su autonomía y libertad.

Reconocer al profesional de la Educación Física como agente de socialización política implica un desafío y un compromiso; al mismo tiempo, un aspecto de nuestra identidad que (en muchos casos) pareciera haberse olvidado.

Finalmente, parece oportuno preguntar y preguntarse: ¿Cuáles de estos aspectos sintetizados precedentemente pueden quedar fuera de las prácticas de un profesional docente de Educación Física?

El desafío de la profesionalización es, para nosotros los profesores de Educación Física, toda vez que: asumamos la profesión docente como transformadora y por lo tanto con el requisito ineludible de transformarnos nosotros mismos en la medida de los tiempos; reconozcamos a la profesión docente en Educación Física como dinámica, innovadora y en permanente ajuste respecto de los requerimientos de los grupos en los que se implementa, formando a los aprendices de profesores de la mano de profesionales docentes en búsqueda de constante superación, abiertos y democráticos.

Bibliografía

- Baraldi, C. (1993). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Editorial HOMO Sapiens.
- Becker, H. (1970). *Sociological Work: Method and Substance*. Chicago: Editorial Aldine.
- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Editorial Morata.
- Ferreres, V. S. & Imberón, F. (1999). *Formación y actualización de la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Maaluf, A. (2005). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Popkewitz, T. S. (1990). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia.
- Sagastizabal, M. de los Á. (coord.) (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sánchez Cerezo, S. (Director) (1983). *Diccionario de Ciencias de la*

- Educación*. Madrid: Diagonal Santillana.
- Svampa, M. (2003). *Desde abajo. La transformación de las identidades sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación* 285. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Turner, V. (1990). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2004). *Educación Superior en una sociedad mundializada*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física

Raúl Horacio Gómez

Voy a focalizar mi participación en las relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física, en el contexto de mi trabajo doctoral realizado desde hace cinco años, financiado primero por el Instituto Nacional de Formación Docente (Gómez, et. al., 2008) y actualmente radicado en la Universidad de Extremadura. Dejaré de lado voluntariamente la discusión (importantísima) acerca de la condición “profesional”¹ o “proletaria” del trabajo docente, para centrarme en otro de los sentidos abiertos por la palabra profesionalización, propuesto en la invitación, referido a las condiciones de cualificación bajo las cuales el trabajo docente puede adquirir unos rasgos de identidad específicos que permitan ligarlo inequívocamente a un campo disciplinar-laboral, a un sector de la cultura en una etapa histórica, dando por hecho la existencia de un *ethos* que regula el funcionamiento de tal campo, y que procura la formación de sujetos inmersos en la dialéctica de las relaciones de poder circulantes, minimizando al punto posible para el campo, la circulación de relaciones hegemónicas y de dominación, y, por tanto, autoasignándose el campo un papel en la generación de condiciones de emancipación y un puesto de lucha en la resistencia a las exigencias pragmáticas del mercado laboral.

En otras palabras, el análisis irá dirigido a explorar algunas de las condiciones bajo las cuales es posible la constitución de las formas de subjetividad

¹ En el sentido de la creación de una elite ocupacional regulada por algún comité o asociación o colegio de expertos.

necesarias para la conformación de una cierta aptitud para la enseñanza que permita articular los saberes necesarios a la trasmisión de la cultura corporal y motriz, con la reflexión crítica inherente a una ética del desarrollo humano.²

Específicamente, el estudio que vengo desarrollando está dirigido a comprender los procesos mediante los cuales los profesores de Educación Física en formación adquieren el conocimiento de la materia que enseñan. La primera parte, concluida, analiza la vida cotidiana en un instituto de formación docente no universitario, incluyendo un largo período de observación etnográfica, de cerca de un año de duración, seguido por otro período de levantamiento e interpretación de datos cuantitativos referidos al estado de los dispositivos que el estudio define: la gestión curricular y la gestión pedagógica.

La segunda parte del estudio se refiere específicamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje del conocimiento disciplinar en el que profesores y alumnos se involucran, y de allí proceden los materiales que utilizaré como aporte a la mesa.

La idea básica que discutiré es la siguiente: la profesionalidad del acto de enseñar un fragmento de cultura no radica únicamente en el conocimiento de ese fragmento (por ejemplo: el conocimiento del deporte, sus técnicas, sus tácticas, etc.) dado que tal conocimiento es una construcción social cuya producción y origen hay que buscar por fuera de las instituciones legitimadas para la enseñanza (sean instituciones dedicadas a la investigación, por tanto productoras de saberes eruditos, o sean instituciones donde se realizan otras prácticas sociales, productoras de saberes expertos o personales) y por tanto la trasmisión intencional de tal saber no constituiría un campo profesional docente. Esto es: el saber que se enseña en Educación Física no se produce en las instituciones educativas, por lo que, en principio, constituye un tipo de saber descontextualizado de las condiciones de su enseñanza. Si un estudio sigue el hilo de las relaciones de un saber con las condiciones contextuales en las que este se produce, encuentra que todo saber está intrínsecamente relacionado con las praxis humanas que crean las condiciones de visibilidad y decibilidad de dicho saber, y, por tanto, que el saber tiene un componente

² Según Foucault, no puede existir una sociedad sin relaciones de poder, y de lo que se trata es de que los miembros de cada sociedad se doten de las normas de derecho, de una moral, de un *ethos* y de aquellas formas de subjetividad que permitan participar en las relaciones sociales con un grado mínimo de dominación.

político contextual, más que inseparable, intrínseco al objeto de estudio mismo. Así, si tal campo profesional docente tiene una posibilidad de legitimarse, es en la búsqueda de un estatus propio que parta de la justificación de la existencia de un saber específico de ese dominio o materia. Entonces, no es el saber que emerge de las instituciones de investigación, de las instituciones deportivas ligadas al rendimiento o desarrollo deportivo, o de las instituciones terapéuticas vinculadas con el restablecimiento físico, de los estudios de danzas, etc., el que constituye a la educación física como práctica social. La hipótesis de esta presentación afirma que la identidad disciplinar del saber docente no reside únicamente en el conocimiento de la materia a transmitir sino, y sobre todo, en el conocimiento de la enseñanza de dicho saber, proceso que Chevallard (1997) denominó trasposición didáctica.

Aproximación a la cuestión del saber profesional en la enseñanza de la Educación Física

Comentaré aquí, por razones de espacio y por la relación que tiene con el tema de la mesa, uno de los programas de investigación³ que puede ayudar a esta discusión: es el denominado “Desarrollo del conocimiento en la enseñanza”, auspiciado por la Universidad de Stanford y dirigido por Lee S. Schulman.

Desde 1986, dicho autor entiende que el elemento definitorio de la profesionalización docente es la existencia de un conocimiento básico (*basic knowledge*) que caracterizaría el ejercicio de la profesión docente, y que lo distinguiría del ejercicio de otros profesionales que, sin ser enseñantes, sin embargo tienen saberes disciplinares compartidos (Schulman, 1989), como ocurre en diferentes dominios: la física, la química, la sociología, la gimnasia, los deportes, etc. (un licenciado en Química, experto en su materia, pero incompetente en su enseñanza). Schulman afirma que si el elemento definitorio de la profesionalidad docente es la competencia para enseñar la materia que dicen enseñar, convendría redirigir la investigación didáctica a este aspecto.

Sus estudios proponen un modelo de “razonamiento y acción pedagógica”. Este modelo provee un conjunto de normas y procesos con los que analizar la enseñanza de los profesores en sus dos componentes, procesual y sustantivo.

³ El otro es la tradición “*didactique*”, originada en la obra de Chevallard.

El componente procesual estudia el *cómo* de la enseñanza, analizando las fases o ciclos en el razonamiento que utilizan los profesores y el tipo de acción didáctica de los enseñantes.

El componente lógico o sustantivo es un modelo de análisis para comprender el *qué* del conocimiento profesional docente. Está compuesto por siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza: el conocimiento de la materia (el saber-objeto de la enseñanza) (CM); el conocimiento pedagógico general; el conocimiento curricular (las relaciones del CM con los dispositivos curriculares, o, dicho de otro modo, la forma en que el CM se expresa en los dispositivos curriculares); el conocimiento de los alumnos (a diferencia del conocimiento del alumno provisto por la psicología evolutiva, se refiere particularmente al conocimiento de los problemas que los alumnos encuentran en relación con el CM); el conocimiento de los contextos educativos (específicamente, las relaciones entre la estructura del CM y la cultura local institucional y de los sujetos); el conocimiento de fines y valores educativos, que operan en el currículum, proyectando una visión de los sujetos, de la comunidad educativa, de la sociedad y su destino; el conocimiento didáctico del contenido (en adelante CDC). Este último (*pedagogical content knowledge*)⁴ es “una especie de amalgama de contenido (CM) y didáctica”. El CDC es el conjunto o repertorio de “construcciones pedagógicas, resultado de la sabiduría de la práctica docente, normalmente con una estructura narrativa, referidas a tópicos específicos. De este modo no sería ni una subcategoría del conocimiento de la materia (conocimiento de la materia para la enseñanza) ni una forma genérica de conocimiento, sino una colección de construcciones didácticas” (Bolívar, 2005), específicas para cada tópico.

Dado que el modelo pretende describir cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo enseñable, es necesario entender en este proceso cómo ocurre el paso del conocimiento de la materia (CM) al conocimiento didáctico de la materia (CDC). Si bien es indispensable un CM, este no genera por sí mismo ideas de cómo presentar un contenido particular a alumnos específicos, por lo que se requiere un CDC, propio del buen hacer docente, y es este conocimiento particular lo que constituye el núcleo de la profesionalidad docente.

⁴ Traducido, por sugerencia de Marcelo (1993), como conocimiento didáctico del contenido.

El trabajo de Schulman ha evolucionado en varias direcciones, de su propia mano y por otros investigadores. En ese sentido Pamela Grossman (Grossman, Wilson & Shulman, 1990/2005), miembro del equipo de Stanford, reagrupó los aspectos del conocimiento básico (*basic knowlegde*) en cuatro áreas generales: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido (CM), el conocimiento pedagógico del contenido (CDC) y el conocimiento del contexto. Si bien esta reagrupación es probablemente menos heurística que la propuesta por Schulman, el trabajo de Grossman permitió sobre todo profundizar en la comprensión de las relaciones entre CM y CDC, y particularmente estudiar con mayor detalle cómo los profesores aprenden el CM. En tal sentido, Grossman, siguiendo el trabajo de Schwab (1961), distinguió cuatro aspectos en el estudio de un saber enseñable (CM) que resultan esenciales para comprender la formación docente y sus perspectivas de profesionalización.

El conocimiento de la materia propiamente dicho, es decir el dominio particular del saber que está puesto en juego, sea en sus aspectos conceptuales o procedimentales. Para el caso de la Educación Física, los juegos motores, los gestos propios de cada ejercicio, el modo de obtener tantos en un juego o deporte, la coreografía de una danza popular, el conocimiento de las capacidades motrices y sus formas de desarrollo, etc. Son los aspectos intrínsecos del saber en cuestión y, por decirlo en otras palabras, nos describen el saber-objeto en términos de sus partes, la relación entre sus partes, su forma, sus cualidades; es decir, el saber como ente en sí.

El conocimiento sustantivo de la materia: Grossman alude aquí a los paradigmas y criterios de relevancia que guían y determinan los procesos de indagación en una disciplina, formulando unas preguntas y silenciando otras, y fijando, por decirlo de ese modo, los límites de la decibilidad en la disciplina. Por ejemplo, en Educación Física puede seguirse cómo la tematización ha estado relacionada con las transformaciones en las representaciones del cuerpo, desde la comparación del mismo con la máquina de vapor a la comparación con la máquina cibernética.

El conocimiento sintáctico de la materia se refiere, por un lado, a los métodos y tendencias de investigación que la materia pone en juego para poder hacer progresar ese campo del saber. En el caso de la Educación Física, comprendería tanto a las modalidades de aprendizaje motor, las formas de

organizar la práctica o el entrenamiento que mejores resultados produce, los procesos discursivos y de negociación que permiten encontrar soluciones tácticas en los juegos, como los procedimientos investigativos que posibilitan a los alumnos aprender conceptos y relaciones entre conceptos de la materia. Por otro lado, incluye los argumentos de justificación por los cuales ese saber puede legitimarse social, política, cultural y —sobre todo— epistemológicamente. En Educación Física, por ejemplo, la comprensión del papel del juego motor y del ejercicio en el desarrollo personal, o el papel del deporte en la cultura humana.

El conocimiento de metas y valores referidos a la materia. Este aspecto pone en relación los elementos anteriores con la función social expresada en el currículum acerca de ese campo de saber, y explicita las relaciones del campo con los objetivos educativos generales.

Nosotros hemos problematizado esta cuestión orientándonos a estudiar el saber enseñable según sus niveles de complejidad semiótica, en la perspectiva de Samaja (2000) que aún y por mucho tiempo nos ilumina. El epistemólogo argentino, en la línea de Peirce y de Greinmas, puntualiza la existencia de relaciones semióticas de órdenes de complejidad en las relaciones entre los objetos simbólicos de una cultura.

De este modo, un saber cualquiera, en tanto objeto de cultura, está inmerso en dichas relaciones semióticas y se ofrece al análisis en instancias de primeridad, segundidad y terceridad.

Las relaciones de primeridad definen las propiedades inmediatas del objeto como cosa, normalmente en términos de relaciones físicas en el espacio y en el tiempo. Así, el pase de pecho en baloncesto, por ejemplo, puede definirse en términos de los elementos biomecánicas, energéticos, témporo-espaciales, dinamogénicos que lo configuran. De esta manera surgen las características técnicas que permiten distinguir al pase de pecho del pase de hombro, las posiciones diferentes de los segmentos corporales, la fisiología de cada uno de ellos, etc.

La segundidad se refiere a la trama relacional en la que el saber ha sido construido y que le da un sentido contextual y situacional. De este modo, la segundidad del pase estará definida por las relaciones de cooperación, oposición, sentido estratégico, etc. El análisis de la segundidad permite la comprensión de por qué es preferible un pase de pecho a un pase de hombro, o por qué no haría falta un pase en tal momento, sino más bien el *dribbling*.

En ese sentido, cabe considerar que a la hora de aprender tal pase de pecho, será necesario que el aprendiz reconozca en qué situación conviene usarlo, además del modo en que tiene que poner las manos. Un objeto complejo, ya vemos, es a la vez estructura y significado.

Sin embargo, esta segundidad solo es inteligible en el marco de su génesis. Es decir, cómo llegó a constituirse una práctica motriz (en este caso, los juegos deportivos, el deporte) que incluye unas situaciones tales, que demandan unos determinados gestos técnicos.

El estudio del marco normativo de los juegos deportivos, los deportes y el significado simbólico que estos tienen en la etapa histórica que se considera y su génesis —es decir, el estudio del papel que ocupa el saber en el marco de una práctica— nos muestra cómo ese saber ha llegado a ser y vuelve inteligibles las regulaciones que se establecen entre los tres niveles, regulaciones que en su dialéctica posibilitan la aprehensión más profunda, más humana, acerca del saber.

Por lo cual aprender un saber implica una reflexión ya no únicamente sobre sus aspectos inmediatos (primeridad) y sobre su sentido estructural-relacional (segundidad) sino también sobre su sentido humano, incomprendible sin apelar al estudio de la génesis. Esto constituye un tercer nivel de complejidad semiótica, la terceridad.

Esta perspectiva en el tratamiento de los saberes que la educación física trasmite nos lleva a la siguiente cuestión: mientras que el tratamiento de la primeridad y la segundidad del saber nos sitúa sobre todo en el terreno de la didáctica entendida como *techné*, procurando entender el proceso de transmisión desde la estructura del saber a transmitir, en el enfoque desde la terceridad es inevitable situarse en el terreno de la pedagogía, al enfatizar las relaciones del saber a transmitir con fines, valores, ideología, política.

En ese sentido, hay un peligro en el supuesto de pensar que la profesionalización docente pasaría por extremar los cuidados en la formación de los docentes ligada a su capacidad técnico-instrumental, escindiéndola de los aspectos pedagógicos, cuestión sobre la que volveré más adelante.

La profesionalización, trasposición y el statu quo del CM

Se han reconocido diferencias, que vienen a cuento en esta mesa, entre las demás áreas de conocimiento escolar y la Educación Física en relación

al tipo de conocimiento que trasmite. Con el espacio que disponemos, cabe comentar que mientras las primeras están centradas alrededor de un tipo de conocimiento conceptual generalmente originado en saberes eruditos procedentes de la investigación científica o filosófica, cuyo dominio también exige procedimientos cognitivos de comprensión y razonamiento, la Educación Física tiene como eje la adquisición de un tipo de procedimientos que hacen a una competencia actuacional que se materializa en el uso inteligente y emocional del propio cuerpo, competencia que en otro lugar hemos llamado disponibilidad corporal (Gómez, 2002). Esta disponibilidad corporal exige la apropiación progresiva de tres tipos de saberes: eruditos, expertos y personales.

Los saberes eruditos están originados en la investigación científica (los conceptos de resistencia aeróbica, motricidad, aptitud física, etc.). Los saberes expertos resultan de la reflexión, de la práctica, o bien de una combinación de ambas, de una comunidad específica de sujetos experimentados en una práctica social-motriz (las técnicas y las tácticas deportivas, por ejemplo), originadas en las llamadas prácticas sociales de referencia.

Los saberes personales son producto de la actividad práctico-reflexiva y emocional de los alumnos en las prácticas motrices, y son constitutivos del conocimiento y cuidado de sí mismo.⁵ Constituyen los procesos ligados a la sensibilidad y al registro de sí mismo, a los que denominamos “saberes personales”, o —como gustamos expresar con Gloria Rovira— son una especie de contenidos “subjetivables más que objetivables” (Rovira & Gómez, 2012).

La articulación entre estos tipos de saberes implica lo que Arnold ha denominado competencias en la ejecución, es decir, una ejecución racional de destrezas físicas con cierta competencia actuacional, que, como afirma Marcos Taborda (Taborda & Villa, 2003) no debe remitirse a una clase de competencia reducida a su dimensión motriz, sino, y sobre todo, anclada en la sensibilidad (los saberes personales a los que me refería antes).

Sin embargo, conviene precisar dos cuestiones que tensionan el concepto de

⁵ Tipo de saber ya conocido por los griegos, ligado al concepto de *epimeleias heautou*, (recuperado por Foucault) o cuidado de sí mismo, proceso que, a través de la práctica, conducía a la *eudaemonía* o vida buena (Samame, 2010) y al *euprattein* (obrar bien). Este no se da por naturaleza ni espontáneamente, sino que cuando se presenta en alguien, es a partir de una *epimeleias* (cuidado, ejercicio, actividad práctica).

competencia actuacional en relación con el saber corporal-motriz que se enseña.

Por un lado, esta competencia actuacional debe objetivarse en la actuación en prácticas motrices relacionadas con los procesos de socialización del endogrupo cultural: es decir, no ha de ocurrir en una especie de vacío cultural que define unos comportamientos genéricos en los cuales se disuelve el saber que se trasmite, concepción hacia la que parecen deslizarse algunos productos curriculares.⁶

Por otro, si la competencia actuacional debe estar necesariamente relacionada con las producciones motrices de una cultura, y estas están explicitadas, la cuestión obliga a pensar en la estabilidad del *statu quo* de los saberes disciplinares que esa cultura privilegia, y su situación hegemónica o contrahegemónica. Es decir, a la hora de repensar la profesionalización, parece indispensable repensar la estabilidad y el *statu quo* de los contenidos a aprender para profesionalizar el arte de enseñar. La experiencia de las reformas curriculares de las últimas dos décadas en Hispanoamérica muestra que la discusión curricular está tensionada por dos polos, en relación a la estabilidad/flexibilidad de los saberes a transmitir en Educación Física.

Uno de los polos es la tendencia de las instituciones y sus actores a perpetuarse mediante la autolegitimación, originando prácticas que terminan desanclándose de los fines para los que las instituciones fueron creadas (por ejemplo, se siguen enseñando en la formación docente prácticas deportivas que no se emplean luego en ninguna escuela).

El otro polo es la tendencia de las sociedades posmodernas (visible en la discusión curricular) a erosionar rápidamente las prácticas motrices, superponer y confundir sus contornos, cambiar sus sentidos, producir nuevas prácticas en la medida que puedan agilizar la dinámica del mercado, siempre en el borde del desanclaje de las prácticas “nuevas” del contexto cultural y sus procesos de identificación y socialización de los jóvenes.

Esta dinámica relativiza la jerarquía existente en la formación docente

⁶ Que al centrarse en el dominio de competencias actuacionales, sin explicitar las configuraciones culturales de referencia, descontextualizan los aprendizajes de los procesos de identificación que los alumnos y alumnas necesitan atravesar como miembros de una comunidad, reificando el papel del cuerpo, volviéndolo ahistórico, e idealizando la actuación motriz como una competencia universal, independiente de las producciones motrices situadas que caracterizan a tal comunidad.

en Educación Física que distingue entre prácticas con un *statu quo* intocable (generalmente los deportes con reconocimiento olímpico) de prácticas innovadoras alternativas, tales como los juegos deportivos, los juegos tradicionales, las gimnasias formativas y expresivas, los juegos de los pueblos originarios, las prácticas motrices urbanas, etc., a las que les otorga menos espacios, tiempos y, por ende, menor jerarquía. La dinámica actual muestra que el capital cultural, cuanto más rígido, más rápidamente se torna obsoleto. Parece imprescindible, en cambio, que los futuros profesores dispongan de habilidades para aprender, producir críticamente, incorporar nuevos saberes de la cultura corporal de movimiento que van surgiendo de la dinámica social, razón por la cual hay que preguntarse por cuál debe ser el balance entre prácticas motrices con *statu quo* y nuevas prácticas motrices. Cierta luz puede aprovecharse del aporte praxiológico: es cierto que en todas las prácticas pueden reconocerse, en el nivel de su lógica interna, identidades de estructura, y que posiblemente una de las claves para ese balance esté relacionada con la posibilidad de que los futuros profesores aprendan a identificar dichas estructuras, establecer analogías, discutir sus sentidos (su lógica externa) y programar situaciones de enseñanza “pedagógicas”, alterando o manteniendo los aspectos de la lógica interna que más les convengan a los intereses educativos, recordando que el elemento emancipador en las prácticas está constituido por una dialéctica entre los significados que el docente es capaz de escenificar en la clase, significados que emergen de los elementos biográficos de los alumnos, los elementos socioculturales que dan sentido a las prácticas motrices (su lógica externa) y la lógica interna de las prácticas mismas.

En ese fértil contexto dialéctico entre lógica interna y lógica externa de las situaciones motrices es posible plantear la construcción de grupalidad, sentido crítico, aprecio por la propia disponibilidad, y la conformación de un estilo de vida esperanzado, alegre y transformador, pues —como decía Arturo Jauretche— nada grande se puede hacer con la tristeza.

La formación docente en Argentina y la profesionalización: apuntes de un estudio de caso

Mi trabajo de investigación se viene desarrollando desde hace 4 años, analizando el caso de un instituto de formación docente de nivel superior no universitario, que puede tomarse como caso testigo, en la medida que

una amplia mayoría de la población de egresados en Educación Física del país corresponde a este tipo de instituciones. La evolución del trabajo viene permitiendo constatar algunos aspectos en relación con el marco referencial que pretendí aportar a esta mesa. En ese sentido, el estudio permite describir provisoriamente, a modo de cartografía, algunas de las características de la formación docente en Educación Física que ponen en juego la relación profesionalización-saber.

La formación docente en Educación Física está centrada, sobre todo, en el dominio disciplinar (CM), es decir, en el “qué” de la materia. Este aspecto ocupa el espacio central de las llamadas didácticas especiales en los actuales planes de estudio (baloncesto, vóleibol, fútbol) pese a que en algunas de las instituciones las asignaturas se denominan “baloncesto y su didáctica”, “vóleibol y su didáctica”, etc.

Los demás aspectos del conocimiento del contenido —conocimiento curricular, conocimiento contextual, conocimiento didáctico— aparecen generalmente en otras asignaturas, tales como Pedagogía o Didáctica general/especial. Es decir, por un lado, los alumnos aprenden el CM en las didácticas especiales (como los deportes, las gimnasias, etc.), y por otro aprenden ciertos procedimientos pedagógicos y didácticos en asignaturas como Pedagogía, Didáctica y Currículum, o seminarios sobre cuestiones contextuales (que son poco frecuentes). De este modo, se profundiza el establecimiento del modelo yuxtapuesto en los procesos de transmisión: por un lado se presenta un CM descontextualizado, epistémico (como afirmaría Lakatos, centrado en la historia interna del saber) y universal, y por otro unos procedimientos didácticos o una enunciación de fines y valores desmembrada de las características específicas del contenido a transmitir, profundizando la creencia en la ambigüedad Didáctica general/Didáctica especial. La presentación del contenido (CM) en condiciones traspuestas para su enseñanza (CDC) es poco frecuente y caracteriza a los profesores con más experiencia en los niveles escolares. Sin embargo, la investigación evidencia las dificultades que este modelo yuxtapuesto provoca en la formación docente, dado que los jóvenes profesores difícilmente pueden realizar tales adaptaciones, puesto que el modo de construcción inicial del saber a transmitir reproduce las condiciones contextuales de otras prácticas sociales de referencia (la investigación erudita para los saberes eruditos, la lógica del deporte de desarrollo-competencia

para los saberes expertos, la preponderancia de las imágenes visuales del cuerpo cooptadas por los medios de comunicación más que las imágenes propioceptivas y sensibles, en los saberes personales).

Sin embargo, afirmar que la enseñanza de las didácticas especiales, pieza basal en el proceso de profesionalización, está centrada en el dominio disciplinar, no es suficientemente explicativo. Aunque el mismo Schulman establece una diferencia entre el conocimiento pedagógico del contenido (CDC) y el conocimiento disciplinar (CM) dicha distinción no se justifica epistemológicamente, pues todo conocimiento de una disciplina tiene una dimensión pedagógica. Definir lo pedagógico-didáctico se asocia con una búsqueda intencional y reflexionada de la transformación intelectual del ser humano en su estructura de conciencia (Salazar, 2005).

Como consecuencia, lo pedagógico intenta “influenciar la forma en que los significados son interiorizados, reconocidos, comprendidos, aceptados, confirmados y conectados, así como también desafiados, distorsionados” (Citado en Salazar, 2005).

En ese sentido, las observaciones evidencian que toda vez que se tematiza un contenido disciplinar, se está haciendo alguna clase de Pedagogía y Didáctica, pues siempre hay alguna clase de valor y fines puestos en juego, aunque estos aparezcan como formas de currículum oculto y claramente impliquen rupturas y contradicciones con los fines explícitos de la disciplina y con las misiones de la profesión. De este modo, la enseñanza de la Educación Física en las asignaturas didácticas especiales (que constituyen el núcleo de la formación disciplinar) se presenta como centrada en el conocimiento de la materia (CM) pero trasmite en forma implícita un modo de conocimiento didáctico ligado a los paradigmas vigentes en la comunidad de referencia, asistiendo a un proceso de reproducción social relacionado con el sistema de creencias que los profesores fueron adquiriendo durante su proceso de socialización.⁷ En términos de Bernstein (1997), en toda cir-

⁷ En nuestras observaciones, parece predominar el hecho de que los profesores disponen de unos *scripts* o guiones relacionados con las situaciones en las que se trasmite el contenido, que reproducen el tipo de conocimiento disciplinar y didáctico ligado a los aspectos de la primeridad mencionada. Los alumnos futuros docentes participan de estos *scripts* situacionales y en general no median dispositivos de reflexión que los pongan en relación con los aspectos de conocimiento didáctico, conocimiento contextual, conocimiento del alumno y/o conocimiento de fines y va-

culación discursiva escolar, hay circulación de discurso pedagógico.

En cuanto al conocimiento disciplinar (CM), prevalece en forma casi absoluta la preocupación por los aspectos de primeridad del contenido. Para el análisis es necesario aclarar que nuestros contenidos disciplinares, en ese nivel de complejidad, se componen de un amalgama compleja de aspectos conceptuales y procedimentales que el alumno significa y organiza alrededor de la cuestión procedimental. En ese sentido, observamos cómo prevalece en la formación docente un tipo de enseñanza centrada en los aspectos de la primeridad semiótica de menor nivel de complejidad, tales como los aspectos biomecánicos de la acción motriz, siendo poco frecuentes las referencias a su segundidad, es decir, al marco relacional situacional de la actuación motriz (el sentido que emerge de la lógica interna de la situación), por ejemplo, el sentido práxico que tiene la acción motriz en el contexto de su realización: la comunicación motriz, la cooperación motriz, la emergencia del pensamiento táctico, la capacidad de decisión motriz, la inteligencia motriz y la creatividad en la resolución de problemas, aspectos que constituyen la segundidad del contenido. En otro trabajo actualmente en desarrollo, hemos visto cómo esa focalización se reproduce en las prácticas escolares y cómo los profesores tienen dificultades tanto para representarse adaptaciones didácticas como contextuales del contenido.

lores. Estos *scripts* son muy estables (se verifican en una gran variedad de situaciones), y están muy relacionados con los sistemas de creencias de los profesores, creencias a la vez construidas durante la biografía de los docentes, y reforzadas por la socialización del profesor en comunidades departamentales que funcionan como pequeñas corporaciones dentro de la disciplina (el básquetbol, el vóleibol, la natación, el atletismo). Si bien es difícil de objetivar en el lenguaje escrito, pueden verse rastros de este proceso en la propia gestualidad de estas microcomunidades. Los profesores de Vóleibol gesticulan, se paran, etc. de un modo distinto a los de gimnasia rítmica, por ejemplo. Le Boulch, lo había sugerido, comentando que el estereotipo motor produce una actitud gestual envarada. Estos sistemas de creencias no son consensuales ni consistentes sino más bien situacionales. Coexisten y, por lo tanto, no están sujetos a la discusión crítica que podría moverlos. Suelen afirmar la existencia de un hecho o idea, en términos más bien evaluativos: las cosas son buenas o malas. Contienen alto grado de material episódico, ligado a la experiencia personal del profesor. No tienen límites claros y se mezclan con otros sistemas de creencias, por lo que la elaboración de aspectos sintácticos del contenido se torna difícil o borrosa. Siguiendo a Calderhead, podemos pensar que estos *scripts* constituyen la sintaxis del llamado conocimiento práctico de los profesores, que se distingue del conocimiento técnico formal propiamente dicho. Hemos visto que los *scripts* constituyen un factor de resistencia muy fuerte al cambio ideológico y pedagógico, visible, por ejemplo, en las discusiones curriculares.

Los aspectos de segundidad o terceridad del contenido —es decir, las relaciones de estructura que le dan sentido situacional a ese saber, o más aun, las relaciones epistémicas de ese saber con el/los paradigmas circulantes, la medida de su articulación o ruptura— no son tematizados en la enseñanza, o bien esto se realiza en espacios curriculares separados, que aumentan la exposición del alumno a las yuxtaposiciones de la conciencia. Como ejemplo, en la enseñanza de las llamadas didácticas especiales difícilmente se tematice la cuestión de las relaciones entre la metodología de un gesto y la concepción de cuerpo que la inspira, o bien en qué concepciones de salud se sitúa la decisión de tomar un test de resistencia aeróbica. De este modo, el futuro docente no aprende a situar su práctica en marcos epistémicos más generales, por un lado, y por otro, el CM se aprende por fuera de las condiciones didácticas de su enseñanza.

El conocimiento pedagógico del contenido (pedagogical content knowledge) tiene implicaciones significativas en la comprensión del papel de los y las educadores/as en relación con los procesos de transmisión, pues define el abordaje del quehacer docente. Lo que hace pedagógico a un saber disciplinar es su uso intencional y reflexivo orientado a la transformación intelectual, emocional, motriz y moral del ser humano en su estructura de saberes (en nuestro caso, sobre todo, la conquista progresiva de la disponibilidad corporal, el uso inteligente y emocional del propio cuerpo en relación con el mundo y con los demás).

En ese sentido, parece prudente volver a señalar que este trabajo considera una inconveniencia (que en principio podría derivarse de una lectura liviana de la obra de Schulman) plantear la profesionalización de la docencia enfatizando el terreno de la didactización de la disciplina, entendido como una preocupación focalizada en los aspectos tecnológicos o artísticos de la enseñanza (característica de las pedagogías racionalistas o empiristas), por el ocultamiento de la focalización en los procesos de pedagogización que implica tal actitud. Ahora bien, sin política e ideología, sin antropología filosófica, no hay análisis pedagógico posible.

En ese marco de diferencias y continuidades genealógicas y etimológicas entre pedagogía y didáctica, entre acto reflexivo y acto educativo, entre *didaktikón* y *paideia*, la idea base de este pequeño aporte es que profesionalizar la docencia no consiste en formar funcionarios que actúen como polea de transmisión eficiente de tradiciones y prácticas.

Un profesional docente es sobre todo un pedagogo: aquel capaz de discutir, problematizar sus prácticas y las circundantes en contextos epistémicos de fines y valores. Además de los aportes citados, esta discusión se iluminará al ponerla en relación con los predicados de muchos otros: sobre todo, los de Habermas referidos al tipo de interés circulante en la epistemología interna de las ciencias aplicadas al estudio de las prácticas; los de la pedagogía crítica en América Latina originados en Freire, cuya aplicación disciplinar más o menos directa o indirecta y con distintas orientaciones y matices ha sido muy fértil entre nosotros, y los que se derivan de la noción de discurso pedagógico de Bernstein.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Chevallard, Y. (1997). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la Educación física en el nivel inicial y la EGB: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, R. H. et al (2008). *La construcción del perfil profesional en estudiantes de Educación Física: el impacto de los dispositivos curriculares*. Instituto Nacional de Formación Docente. Proyecto ganador programa “Conocer para transformar”. Ministerio de Educación de la Nación.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (1990/2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Consultado en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART2.pdf>
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago, 6-10 julio 1992. Consultado en: http://www.researchgate.net/publication/233966597_Cmo_conocen_los_profesores_la_materia_que_ensean._Algunas_contribuciones_de_la

[investigación sobre conocimiento didáctico del contenido](#)

- Rovira, G. & Gómez, R. H. (2012). *Seminario de investigación sobre las prácticas motrices: un enfoque praxiológico*. AIEF – IDHICS/UNLP.
- Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio en la formación docente. *Revista Actualidades investigativas en educación*, 5(2). Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/77/76>
- Samaja, J. (2000). *Semiótica y dialéctica. Seguida de la lógica breve de Hegel*. Buenos Aires: Episteme JVE Ediciones.
- Samame, L. (2010). La interpretación foucaultiana de las éticas antiguas a partir de la noción de *epimeleia heautou*. Un breve recorrido por las filosofías de Platón, Aristóteles y Epicuro. *A Parte Rei Revista de Filosofía*, 72. Consultado en: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/samame72.pdf>
- Schwab, J. J. (1961/1978). Education and the structure of the disciplines. En I. Westbury & N. Wilkof (eds.). *Science, curriculum, and liberal education: selected essays of Joseph L. Schwab*. University of Chicago Press, pp. 229-272.
- Schulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (ed.). *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Taborda, M. & Villa, M. E. (2003). Educación física, corporalidad y escuela. En V. Bracht & R. Crisorio. *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Docencia y profesionalización: disputas e identidades en torno al significado

Myriam Southwell

Este trabajo presentará someramente el uso de la noción de profesionalización en la historia de la educación para luego mostrar cómo, más recientemente, la profesionalización ha pasado a ser un *significante vacío* que contiene y construye contenidos muy diversos y se abre a múltiples disputas. Finalmente, buscará realizar una articulación entre la noción de profesionalización y la de ética.

Comenzaré explorando la noción misma de profesionalización, fundamentalmente su connotación positiva y la manera en que suele entenderse como producto de los avances de las últimas décadas.

Como afirman algunos autores (Julia, 2001; Viñao, 2002), la apelación al docente en cuanto profesional supuso una reflexión acerca de los saberes y comportamientos requeridos en el trabajo de enseñar, que desde mediados del siglo XVII —y con mayor fuerza desde el siglo XVIII— implicó la sustitución de un cuerpo de enseñantes de oficio por otro al que se le exigía una formación especializada. La identidad profesional de los profesores se definió bajo la tutela del Estado nacional, en un proceso que supuso la consecuente independencia de los intereses propios de las comunidades locales y la definición de cualidades, virtudes y capacidades que debían ajustarse al proyecto nacional (Nóvoa, 2002; Lawn, 2001).

El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas prácticas en las últimas décadas del siglo XX. A través de la investigación, hemos querido analizar algunos de los modos en que se interpeló a los docentes como profesionales en el contexto latinoamericano desde el inicio de los procesos de reforma —fundamentalmente

en las de los 90— y a partir de allí comenzar a analizar las tensiones que se producen entre las diferentes enunciaciones y significados en disputa, en el marco de las políticas docentes. Lo particular de estas políticas, en su calidad de procesos sociales de significación, es que intentan fijar de modos diversos al “profesional de la educación” como posición de sujeto.¹

A primera vista, las últimas reformas del siglo XX —más allá de las diferencias por países— revelaron una identidad común no solo en los propósitos, principios y contemporaneidad de sus planteos, sino en el discurso que las posibilitó (Estado mínimo, focalización, competitividad, etc.). En el marco de la investigación, nos ha interesado rastrear también los rasgos distintivos de los aspectos a los que se hace referencia a través de las políticas docentes.

Cuando hablamos de políticas docentes hacemos referencia a normas, leyes, programas, prácticas e instituciones, que pueden ser analizadas como discursos en tanto se trata de procesos sociales de significación.² En ese sentido, exploramos cómo estos discursos intentaron fijar de modos diversos la noción de *docente* como posición de sujeto, que interpeló a un conjunto de agentes de los sistemas educativos, asignándoles una posición en las formaciones discursivas, pero también una particular historia que los constituyó como sujetos. Esos discursos modelaron fuertemente los aspectos normativos y organizativos de la formación que se propuso para el sector.

Antecedentes de la discusión acerca de lo profesional

La consideración del docente en cuanto profesional y el debate relacionado con dicha nominación no surgió con las reformas educativas de finales

¹ Nos remitimos a la conceptualización de Laclau en torno a que “hablar de ‘sujeto’ remite a ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva. Los sujetos no pueden ser el origen de las relaciones sociales, ni siquiera en el sentido limitado de estar dotados de facultades que posibiliten una experiencia, ya que toda ‘experiencia’ depende de condiciones discursivas de posibilidad precisas” (Laclau; Mouffe, 1987: 132-133). Los autores advierten que no debe reemplazarse el esencialismo totalizante del sujeto por el esencialismo de las partes propio de las posiciones de sujeto. Señalan que es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto se configuran como una serie de posiciones diferenciales. Ninguna de ellas puede constituirse como una posición separada.

² Nuestro marco para una aproximación a las políticas docentes ha sido una noción de lo social como espacio discursivo, entendiendo las relaciones sociales como relaciones de significación, y en el que se producen disputas por los campos de significado.

del siglo XX. La reafirmación de este estatus tiene una larga e intensa historia durante el siglo XX, aunque sus inicios datan de los siglos anteriores.

Al respecto, Dominique Julia (2001) menciona que por el impulso de la retórica de la profesionalización se delimitó un cuerpo de enseñantes en el que el Estado sustituyó a la iglesia y a las corporaciones municipales en el control de la educación, definiendo la base mínima de una cultura profesional que los enseñantes debían poseer.

En forma complementaria a estos planteos, Antonio Viñao Frago (2002) señala pasos o etapas en el proceso de profesionalización que involucran un marco legal sobre el ejercicio de dicha tarea, la exigencia de una formación especializada y la constitución de asociaciones profesionales. Si bien se regía por normas y valores provenientes de los poderes públicos, no abandonaba totalmente un modelo clerical. En este contexto, el significado de la profesionalización docente estaba ligado a la regulación legal de la formación, el acceso y las condiciones de trabajo de los docentes, la creación de instituciones especiales de formación y el establecimiento de un sistema de incorporación a la docencia pública.

La consideración de una perspectiva de largo plazo permite sostener que la cantidad de sentidos históricamente constituidos en torno al docente terminó por hacer insuficiente la operación de constituirlo, y se tendió entonces a buscar otro significativo que retuviera sentidos más estables: docente profesional.

Las disputas acerca de lo profesional a fines del siglo XX fueron también herederas de los sentidos que habían sido otorgados al docente tanto en la fase inicial de instauración de la escuela pública en Latinoamérica (últimas décadas del siglo XIX y primera mitad del siglo XX) como en la fase posterior a la expansión educativa. Como en toda lectura del pasado, en esta herencia lo previo es interpretado a partir de los códigos del presente. Así, en las expresiones más recientes, cuando nuevos sentidos son otorgados a la labor docente, persisten recreadas tanto la visión del maestro-sacerdote-apóstol como la del maestro-trabajador sindicalizado.

Por ejemplo, con el normalismo la construcción de la identidad docente resultaba de la confluencia de ciertas condiciones: 1) la condición del maestro como funcionario público portador de un mandato social; 2) la condición de *profesional*, poseedor de un saber experto para el desarrollo de una actividad específica y socialmente diferenciada; y 3) la condición de intelectual en

cuanto portador de un cuerpo teórico-doctrinal, en la medida en que el normalismo organizaba el sentido de su práctica. Esto permite pensar en el desplazamiento de significados que se produce cien años después de inaugurado el normalismo. Ello convivió también con otras interpelaciones provenientes de las fisuras de aquel mandato social y del Estado como su garante.

Los movimientos de reforma supusieron la incorporación de una retórica sobre la profesionalización de la docencia (Popkewitz & Pereyra, 1994). Allí, la utilización del término “profesional” para interpelar a los docentes daba cuenta de un cierto estilo de razonamiento y modo de presentación que lo construyeran como un sujeto portador de ciertas cualidades y disposiciones. Es preciso en este punto destacar que así como otros conceptos, el de profesionalización no tiene un significado fijo, sino que, por el contrario, es construido discursivamente en contextos históricos institucionales precisos (Popkewitz, 1995). En ese marco, los organismos internacionales adquirieron una notable importancia en el acompañamiento de las mencionadas reformas educativas mediante el financiamiento de programas para su implementación o del asesoramiento a los países de la región.

Profesionalización docente en el discurso de organismos internacionales. Ensayos sobre la fijación del significado

Es frecuente encontrar en los documentos de la época —tanto en las declaraciones de los organismos mencionados como en el discurso de los académicos— los términos “profesión docente”, “docente profesional”, “profesionalidad”, “profesionalismo”, “profesionalizar”, “profesionalización”; todos los cuales, más allá de las especificidades, remitían a una cualificación del trabajo en la enseñanza. Esta idea de sentido común no solo no encuentra referentes unívocos en el discurso especializado sino que, en ocasiones, se desarrolló como campo semántico que, al eludir una definición, presupuso su significado y por tanto se prestó a diversas interpretaciones.

De este modo, la profesionalidad emergió como un significante que funcionaba como superficie de inscripción de diferentes significados. ¿Significaba lo mismo la profesionalización docente en los distintos contextos nacionales?, ¿significaba lo mismo en el entorno enunciativo producido por cada uno de los actores que disputan en cada ámbito nacional? Interrogantes que invitan a considerar la comparación y la interpretación de diferentes modos de significación.

La perspectiva desde la cual ha sido desarrollada esta exploración parte de reconocer al docente a través del conjunto de posiciones de sujeto, interpelado con distinta intensidad y ubicado en situaciones diversas en los discursos de los que es objeto. Una observación a realizar es que los debates acerca de la profesionalización docente pueden remitir a diferentes aspectos en las distintas etapas que el trabajo docente supone. Por un lado, a las dimensiones de la formación docente, es decir, las características que asume la instrucción inicial, las modalidades de ascenso en la carrera, las acreditaciones, la actualización en servicio, etc. Por otro, a aquellos referidos a las condiciones laborales, los modos de regulación de la tarea y el desempeño en la misma.

La noción de profesionalización docente se ubica en este horizonte discursivo como el significante mediante el cual se interpeló a los docentes en el marco de las reformas educativas; por eso entendemos a la profesionalización como un significante en disputa, que involucró a distintos sujetos pugnando por unir esa noción amplia con significaciones particulares. Se trató de una disputa hegemónica a través de sus actos discursivos en torno a esa noción. En relación con esto, con el uso de la categoría significante hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica muy fuerte en la sociedad y que, por ello, van a propender a ser significantes tendencialmente vacíos —nunca totalmente vacíos— por el hecho de que, dada la pluralidad de conflictos que ocurren alrededor de ellos, no pueden ser fijados a una única articulación discursiva. Asimismo, esa característica de vacuidad es la que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones, y por eso son un potente motivo de disputa.

Por ejemplo, los modos en que los sindicatos docentes se posicionaron en torno a las políticas de profesionalización fueron diversos y estuvieron atravesados por sus propias tradiciones, su mayor continuidad entre las direcciones partidarias y sindicales, su participación política e injerencia en el gobierno educativo, autonomía en la negociación corporativa y respecto a la tutela del Estado, entre otros aspectos. Otro rasgo significativo es el carácter centralizado o más desconcentrado de cada una de las organizaciones de los sistemas educativos y los modos en que los sindicatos docentes fueron interpelados por nuevas demandas e intereses de la sociedad civil.

A partir del recorrido que hemos presentado, podría decirse que los sindicatos no habían tomado tradicionalmente esta noción como un punto central

de sus argumentos hasta antes de la segunda mitad del siglo XX. A la inversa, los debates producidos en torno a este tópico habían sido mayoritariamente resistidos por las organizaciones gremiales, contraponiendo la necesidad de revisión y mejoramiento de las condiciones laborales, el deterioro del salario y —en general— la inversión estatal en educación más que a una agenda “profesionalizante” en torno a cuestiones como la autonomía, la responsabilidad por los resultados y la competitividad. Sin embargo, en los años recientes, las organizaciones sindicales se han visto en la necesidad —o han encontrado la productividad— más que de resistir, entrar a disputar por los sentidos que tal noción encierra.

Hemos hablado de disputas alrededor de un significante debido a que existen acercamientos muy distintos a este campo problemático; del mismo modo, debe decirse que se trata de un significante que contiene una gran capacidad de performar en torno a ideas de calidad educacional y tarea docente, y es por esto —por su capacidad de funcionar como prolífica superficie de inscripción para amplias significaciones que lo exceden— que funciona como una importante interpelación para distintos sectores dentro del campo educativo y también de la sociedad en general. Es posible analizar así el posicionamiento en torno al significante profesionalización y sus modos de participar en la disputa hegemónica a través de sus actos discursivos con respecto a esa noción.

Otro aspecto a mencionar es que las políticas dirigidas a la profesionalización son enunciados destinados al ejercicio individual, a la actualización de cada uno de los docentes, al fortalecimiento de su autonomía y a la gestión del propio riesgo. Ante esto, algunos sindicatos han respondido a esa interpelación tomando dicha demanda y reconfigurándola como una cuestión colectiva en términos de condiciones laborales.

Sumemos a esto otro elemento. La consolidación de las carreras magisteriales en los sistemas educativos modernos no implicaba que ellos tuvieran que rendir cuentas a sus comunidades más inmediatas; pero hoy, como plantea Nòvoa (2002), se apunta hacia la necesidad de que los profesores vuelvan a estar fuertemente ligados al espacio comunitario.

Por otro lado, las políticas docentes que han buscado promover acciones de profesionalización han tendido a incentivar ciertos rasgos de la formación, la gestión y la responsabilidad por los resultados. Un aspecto central que no

es tenido en cuenta al momento de hablar de la profesionalización es el de ver al docente como interlocutor de las políticas educativas. En ese escenario, las organizaciones gremiales han intervenido en el debate sobre la profesionalización poniendo fuertemente a las condiciones laborales en el centro del debate; en esta operación se carga con nuevos componentes a la cuestión de la capacitación o actualización de docentes en servicio, la dimensión del trabajo docente a la que parecen estar más directamente vinculadas las propuestas de profesionalización docente.

Nos ha resultado productivo describir cuáles son los sentidos que el significativo profesionalización adopta en el discurso de los sindicatos docentes, es decir, cómo esa noción es cargada de contenidos particulares como una manera de intervenir en el contexto de disputas por la construcción de significaciones sociales y, de ese modo, operar en la percepción pública acerca de las formas en que se denomina el trabajo docente y cómo este se modula a través de políticas específicas para el sector.

Se trata de un campo de significados que a la vez funciona como mecanismo de regulación. En la medida en que la perspectiva de la profesionalización se va asociando de manera predominante a alguno (o algunos) de los significados posibles, las políticas adoptadas en consecuencia establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional. Así, una dispersión de prácticas, trayectorias, experiencias, son matriciadas por una perspectiva de formación, reclutamiento, promoción, incentivo, etc. La fijación de una carrera profesional docente tiene como prerrequisito una cierta estabilidad del significado de la profesionalidad docente.

Productividad de las identificaciones

Quisiera por un momento cambiar la noción de profesionalización por la de identidad. Una posición docente se configura en relación con los otros, en ese vínculo que no existe de modo cristalizado y previo, de una vez y para siempre, sino que se construye *en* relación. Esto plantea una diferencia respecto de cómo ha sido clásicamente presentada la noción de identidad, es decir, como un atributo fijo, relacionado con un evento fundante y estable. Este fue el modo en que la concibió el pensamiento moderno, que supuso al sujeto como un ser que se definía a sí mismo, autocentrado y dotado de la capacidad de razón, conciencia y acción.

Como lo plantea Stuart Hall, la identidad es el nombre que les damos a las formas en las que somos posicionados *por* y nos posicionamos dentro *de*; “las identidades nunca se unifican (...) nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (2003: 17).

Pero demos un paso más. Podemos decir que la identidad se constituye de forma paradójica. Todas las identidades se establecen con relación a una serie de diferencias que están socialmente reconocidas. La diferencia provee la medida contra la cual un ser puede afirmar su carácter distintivo y su solidez. El terreno en el cual afirma este carácter único es, sin embargo, inseguro y resbaladizo, y —agregaremos— provisorio.

Por esto identidad y diferencia no son conceptos excluyentes, sino que se definen mutuamente; no solo existen dentro de las identidades que incluyen, como este “afuera” constitutivo contra el que se recortan, sino que de hecho se producen en la misma operación. Aun los discursos más inclusivos califican y descalifican a la gente para participar (Popkewitz, 1991: 125 y ss.) y aun las identidades más inclusivas, como la nación o la democracia, pueden ser altamente excluyentes, como ha sucedido en nuestra historia. Las identidades, entonces, no son esencias, como a veces se cree. La identidad en la que queremos incluir no es el producto de una “voz interior” que es innata en los seres humanos, o de una “evolución natural” de las cosas, sino el resultado de complejas dinámicas que involucran biografías personales y sociales afectadas por luchas y conflictos, y cuyo resultado nunca puede darse por sentado.³

Hemos aprendido que no nacemos con algún atributo que nos otorgue una identidad fija e inamovible, sino que existen procesos de identificación por medio de los cuales forjamos identidades, que se dan en contextos de interacción. De este modo, podemos volver a mirar modelos tradicionales de educadores que se construían teniendo una particular —y desigual— relación en una cultura que jerarquizaba saberes, incluía ciertos cánones culturales mientras excluía otros, y a la vez siendo artífices de una cultura propia, buscando incluir lo vulnerado, etc.

³ En el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad=homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia.

En el tiempo más reciente, las políticas docentes comenzaron a articular la noción de profesionalización con nuevas exigencias, en el sentido de incrementar la competencia intelectual y social y, sobre todo, su responsabilidad por la obtención de resultados favorables (Popkewitz & Pereyra, 1994). El uso del concepto *accountability*, de difícil traducción al español, da cuenta de este cambio que, por una parte, define la necesidad de evaluar la tarea de los profesores en términos de “rendir cuentas” de su trabajo (Nóvoa, 2002) y, por otra, admite la necesidad de regular los procesos de enseñanza y las identidades de los docentes a fin de conseguir una estandarización profesional y una creciente responsabilización individual (Fenwick, 2003). En este contexto, la retórica de la profesionalización también supuso una serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes (proyectos institucionales, una compulsión a la autonomía, etc.), aunque, a diferencia del escenario fundacional, las políticas educativas impulsadas supusieron un lugar muy distinto para los Estados en esta materia. El resultado es que, a pesar de la descentralización, las instituciones se van uniformizando en la adopción de las líneas que se muestran exitosas en este modelo (Birgin, Dussel & Tiramonti, 2000). Entonces, las proclamas más recientes que interpelan al docente como profesional están asociadas a poner en un lugar central su autonomía, en relación con la responsabilidad por su trabajo y su compromiso social con una mejora en la calidad de la enseñanza.⁴

⁴ Una cuestión o demanda reiterada que suele surgir cuando se analizan las condiciones laborales en los marcos institucionales concretos, es la relativa a la autonomía. Este ha sido uno de los ejes del debate actual y también histórico sobre el trabajo docente. Negada, autorizada, insistentemente invocada, la autonomía atravesó los discursos fundacionales de la docencia en la Argentina y es “reciclada” en cada nuevo proceso de cambio. Por un lado, discutir este tema en una propuesta formativa es discutir los efectos políticos de las diferentes formas de concebir al docente, una determinada relación con la norma y con la autoridad (jerárquica, del experto, etc.) y es también discutir la responsabilidad para con los otros. Por otro lado, la cuestión de la autonomía evoca el deseo de que la institución pueda generar experiencias propias sobre algunos aspectos, por ejemplo, dar la posibilidad de revisar y rediseñar el uso de los tiempos y los espacios al interior de una institución, o decisiones sobre las formas de evaluación y acreditación, etc., de modo que ella pueda tomar decisiones sobre una organización de la cotidianeidad que habilita cambios, innovaciones y aventuras intelectuales. Esta preocupación se vincula también con las formulaciones institucionales que –en ocasiones– parten de una serie de propósitos altamente participativos y, sin embargo, al operativizarse construyen formatos altamente prescriptivos, que dejan poco espacio a la decisión autónoma sobre algunos aspectos.

Profesionalización e imperativo ético

Quiero empezar esta parte final tomando una referencia que hacía María Saleme, cuando en ocasión de una entrevista le preguntaron *¿Qué es, entonces, enseñar?* Y ella respondió: *Escuchar, tal vez*. A mí me parece que esta respuesta dice mucho, y quisiera playarme en el porqué.

A estas alturas, el conocimiento que se ha ido produciendo nos permite entender a las identidades y —con ellas— a las tradiciones de formación como continentes conceptuales que albergan ciertos modelos y moldean prácticas y concepciones más allá de lo que se hace explícito. Sin embargo, ese conocimiento nos produce también cierta libertad de pararnos frente a las tradiciones y tomar decisiones ante ellas, casi como si nos paráramos frente a un arcón de ropa vieja y viéramos qué nos queda y qué no. Las tradiciones nos configuran, pero podemos posicionarnos frente a ellas como tales, en lugar de que nos moldeen como mandatos inapelables.

Voy a partir de una afirmación de Hannah Arendt, que plantea

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; (...) los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. En la educación, esta responsabilidad con respecto al mundo adopta la forma de autoridad. (...) La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos (...) (Arendt, 1996: 201).

Arendt nos está permitiendo pensar la identidad —y con ella el trabajo profesional— de modo distinto.

Se trata de la posibilidad de una forma de autoridad cultural, pedagógica, política, que no es solo por delegación estatal de un mandato inapelable, sino por una forma de *autorización* que se construye, de la responsabilidad que construimos y adoptamos al volvernos intérpretes de este mundo. Nuestra tarea, entonces, puede renovar sus sentidos al pensarse no ya como “cadena de transmisión” de un mandato inapelable, sino como intérpretes y traductores

de un mundo complejo, para brindarlo a otros. Por supuesto, esto no quiere decir que este mundo complejo, cambiante y seguramente distinto a como lo deseáramos sea cristalino para nosotros; esa opacidad también puede ser transmitida. Asimismo, transmitir que estamos ante un mundo que puede ser distinto (y no solo que “es lo que hay” y a eso estamos atados) habilita otras lecturas, otros diálogos y otras posiciones para los sujetos.

Sin lugar a dudas, entre la mística vocacional y la gestión del riesgo hay una gran distancia. También puede decirse, siguiendo a Bauman, que la mejor metáfora para caracterizar la estrategia posmoderna del trabajo intelectual es el papel del intérprete. Pensar el trabajo docente como un trabajo de intérprete, en el sentido de traducir enunciados hechos en una tradición propia de una comunidad de manera que puedan entenderse en el sistema de conocimiento basado en otra tradición. Más que definir qué es lo bueno y lo correcto (más que solo legislar), se trataría de facilitar la comunicación entre participantes, en el sentido de hacer accesibles otros mundos, lo cual exige comprender profundamente el sistema ajeno de conocimiento desde el cual debe hacerse la traducción. Por ejemplo, más allá de que el punto de partida para la enseñanza sean las condiciones de vida reales de los alumnos, la formación debe tensar sus esfuerzos para poner a quien aprende en contacto con otros mundos posibles, con otros lenguajes y formas de ver el mundo; es ahí donde está su aporte, y no en imitar o reproducir la cultura cotidiana de los estudiantes.

En suma, estamos aludiendo a formas de autoridad y autorizaciones que no necesariamente implican volver a adherir a los métodos de la pedagogía tradicional, adultocéntricos y autoritarios. La mirada nostálgica no es útil ni productiva en esta situación; el pasado es menos idílico de lo que se presenta muchas veces, y no es posible ni deseable que las cosas vuelvan a ser lo que eran. Lo que sí nos preocupa es acentuar que hay que volver a autorizarnos en nuestro lugar adulto de trasmisión de la cultura, afirmando que sin trasmisión no hay sociedad, no hay inscripción de las nuevas generaciones en los relatos que las preceden y que las habilitan para ocupar sus lugares, que son otros lugares, los lugares de otros (Dussel, 2005). George Steiner (2004) sostiene que “hasta en un nivel humilde —el del maestro de escuela— enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez conjeture el teorema que mantendrá ocupados a los siglos”.

La docencia, entonces, es el resultado de un trayecto amplio y complejo. Por eso, las experiencias en las que los sujetos establecen diferentes vínculos con la cultura, con los conocimientos, con la política o con las comunidades requieren ser reconocidas, recuperadas, valoradas y analizadas en el proceso formal de formación. Podemos con ello volver a mirar la noción de profesionalización.

¿Qué es, entonces, enseñar? Muchas cosas, sin lugar a dudas, pero probablemente en el fondo todas ellas tengan que ver con conocer el mundo, interpretarlo y darlo a conocer, brindarlo como un puente, en una relación mediada que liga, construye responsabilidades —micro y macro, individuales, colectivas e institucionales— en la construcción de una posición con otros y con nuestro tiempo. En ese juego irreductible de posiciones y sujetos, los habremos autorizado a crecer. Y lo habremos hecho nosotros mismos. Nutrir de estos sentidos el discurso de la profesionalización tal vez haga la tarea docente más prometedora y estimulante.

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Birgin, A.; Dussel, I. & Tiramonti, G. (2000). Decentralization and Recentralization in the Argentine Educational Reform: Reshaping Educational Policies in the 1990s. En Th. Popkewitz (Editor). *Educational Knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. Albany: SUNY Press.
- Dussel, I. (2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Ponencia presentada en el *Foro de Santillana*.
- Fenwick, T. (2003). The “good” teacher in a neo-liberal risk society: a Foucaultian analysis of professional growth plans. *Journal of Curriculum Studies* 35 (3).
- Hall, S. (2003). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, Representações da UNESCO no Brasil.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1.
- Laclau, E. & Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.

- Lawn, M. (2001). Os Professores e a Fabricação de Identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2).
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers' College Press.
- Popkewitz, T. & Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En T. Popkewitz (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. (1995). La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente. *Propuesta Educativa*, 6(13).
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de maestros*. Madrid: Editorial Siruela.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata.

Sobre los autores

Lic. Gabriel Andreu

Licenciado en Actividad Física y Deporte. Especialista en Planificación Estratégica del Deporte. Director de Fomento Deportivo de la Secretaría de Deporte de la Nación. Docente Coordinador de la Licenciatura en Actividad Física y Deporte (UFLO). Representante Argentino en el Comité Técnico del Consejo Sudamericano del Deporte (CONSUDE).

Mg. Carlos Carballo

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Magister en Investigación Educativa (PIIE-UAHC, Chile). Doctorando en Ciencias Sociales (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Teoría de la Educación Física 2 (FaHCE-UNLP). Docente en posgrado (FaHCE-UNLP). Director del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dr. Lino Castellani Filho

Brasileño. Profesor de Educación Física (ESEF-USP, Brasil). Magister en Educación, Filosofía e Historia (PUCSP, Brasil). Doctor en Educación Administración y supervisión Educacional (UNICAMP, Brasil). Profesor visitante (U de Brasilia, Brasil).

Mg. Sergio Centurión

Argentino. Profesor Nacional de Educación Física (FCH-UNRC). Especialista y Magister en Educación Física (UFMS, Brasil). Doctorando en Ciencias Humanas (UNCat). Profesor Adjunto e Investigador (FCH-UNRC).

Mg. Román Césaró

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP) Magister en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Auxiliar Docente Ordinario Educación Física 2 y Teoría de la Educación Física 4 (FaHCE-UNLP). Profesor Adjunto Ordinario Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP).

Dr. Ricardo Crisorio

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Doctor en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Profesor Titular Ordinario Educación Física 5 (FaHCE-UNLP). Profesor de posgrado (FaHCE-UNLP). Coordinador de la Maestría en Educación Corporal (FaHCE-UNLP). Coordinador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS-FaHCE-CONICET).

Mg. Silvia Ferrari

Argentina. Profesora en Educación Física. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magister en Formación de Formadores (UBA). Docente (ISFD N° 84 Buenos Aires). Asesora de la Dirección de Modalidad Educación Física (DGCyE-PBA).

Prof. María Lucía Gayol

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (UCALP). Profesora Titular Ordinaria Observación y Prácticas 2 (FaHCE-UNLP).

Mg. Raúl Horacio Gómez

Argentino. Profesor de Educación Física (INEF Buenos Aires). Licenciado en Actividad Física y salud UFLO. Especialista en Educación Física Escolar. Magister en Metodología de la investigación científica y técnica (UNER). Profesor Titular Ordinario de Didáctica Especial 1 (FaHCE-UNLP).

Mg. María Laura González

Argentina. Maestra y Profesora de Educación Física (ISEF Olavarría). Licenciada en Educación Física (FaHCE-UNLP). Especialista en Formación

Pedagógica (UNT). Master en Educación Física (U. de Salamanca, España). Doctoranda en Humanidades (FFyL-UNT). Docente e investigadora (FAC-DEF-UNT).

Prof. Andrea Rodriguez

Argentina. Profesora en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Ordinaria Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1 y 2 (FaHCE-UNLP).

Lic. María Cecilia Ruegger

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF-CNEF-MEC, Uruguay). Licenciada en Psicomotricidad (EUTM-FM-UdelaR). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Directora del Instituto Superior de Educación Física-UdelaR.

Prof. Martín Scarnatto

Argentino. Profesor en Educación Física (FaHCE-UNLP). Jefe de Trabajos Prácticos Didáctica Especial 1 y Teoría de la Educación Física 1 (FaHCE-UNLP) y Jefe de Trabajos Prácticos Prácticas Corporales y Subjetividad (FPyCS-UNLP). profesor de FPyCS-UNLP. Secretario del Departamento de Educación Física (FaHCE-UNLP).

Dra. Myriam Southwell

Argentina. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales en FLACSO. Doctorado en Universidad de Essex, Inglaterra. Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Master en Ciencias Sociales. Ph.D. (Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, Inglaterra).

Ana Torrón

Uruguay. Profesora de Educación Física (ISEF- UdelaR). Especialización: entrenadores de natación, Universidad de Leipzig, República Federal de Alemania (2003 - 2004). Maestranda en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Encargada del Área de Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República), Montevideo.

Dr. Tarcisio Mauro Vago

Brasileño. Licenciado en Educación Física (FE-UFGM, Brasil). Magíster en Educación (UFGM, Brasil). Doctor en Historia de la Educación (USP, Brasil). Becario postdoctoral en el Centro de Investigación y Documentación de Historia Contemporánea de Brasil (CPDOC, Brasil). Profesor de Conocimiento e Inclusión Social (UFGM, Brasil). Investigador (GEPHE-FE-UFGM, Brasil).

Dr. Miguel Vicente Pedraz

Español. Licenciado en Educación Física (INEF Madrid, España). Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor Titular de Teoría e Historia de la cultura física y Pedagogía de la actividad física y del deporte (U. de León, España).

Esta publicación reúne trabajos realizados por los invitados a las Mesas Redondas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias que se llevó a cabo en la ciudad de La Plata entre el 9 y el 13 de septiembre de 2013. Los trabajos se agrupan en torno a los títulos de cada una de las Mesas Redondas. Los temas abordados reconocen tres ejes. El primero de ellos es la Educación Física Escolar, en el cual se reconocen dos núcleos: La profesionalización de la docencia y los debates en torno del curriculum de la Educación Física. El segundo eje es la Educación Física Académica; en este caso, los debates giran en torno a la Educación Física como disciplina y a las Políticas de desarrollo académico en Educación Física. Finalmente, el tercer eje es la Educación Física Profesional, en el cual se introducen dos cuestiones: los debates en torno al del profesor en el deporte de alta competencia y los que hacen al vínculo entre el deporte, el Estado y la política.

ISBN 978-950-34-1170-4

