

Educación Física y formación profesional: abriendo el debate entre los estudiantes de grado

Luz Barreneche

Introducción

La globalización y el neo-liberalismo han traído un reordenamiento al campo de la Educación Física. Estamos en presencia de un campo que se rige cada vez más tras la lógica del mercado. Bajo este nuevo contexto, se observa de manera creciente la explotación económica del cuerpo. Dentro de mi área de desempeño, los profesionales en Educación Física naturalizan esta cuestión cada vez más.

Es por esto que en el marco de este trabajo, se rescatarán ciertas líneas, ideas, discursos y autores, vistos a lo largo de mi formación profesional en la UNLP, que invitan a pensar otro tipo de intervención. Respecto de estos, mencionaré algunos, los cuales he organizado en tres grandes grupos bajo la siguiente denominación: la *docencia*, la *conciencia crítica* y la *reflexión epistemológica*.

Para finalizar, plantearé dos conclusiones con el objetivo de abrir el debate entre los estudiantes respecto de nuestra formación profesional.

El nuevo universo simbólico

Siguiendo a Bracht, el universo simbólico¹ de la modernidad está siendo fuertemente atacado por nuevos conceptos ahora vinculados al universo

¹ El universo simbólico ordena y legitima los roles cotidianos. Se constituyen como un marco de referencia general. Los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia. Si queremos entender su significado tenemos que entender la historia de su producción (Bracht, p.47)

simbólico de aquello que se ha dado a llamar la sociedad posmoderna. Estos conceptos serían: la *ausencia de criterio*, la *incertidumbre*, la *contingencia*, entre otros.

Este análisis de la realidad social está en el centro del debate actual. Pero el autor plantea que se debe tener cuidado con estas nuevas ideas de *incertidumbre* y *contingencia*, sobre todo dentro de los términos de la identidad de la Educación Física (en adelante, EF), ya que llevar al extremo la idea de una identidad *indefinida* o en '*eterna construcción*' puede significar la alineación de la identidad a lo que el mercado *necesita* de ella en cada momento. Es decir, regirse bajo la lógica del mercado.

Los conflictos de identidad profesional comienzan a surgir aquí: ¿Soy docente y formo alumnos? ¿Mis alumnos son clientes?, etc. Estos cambios están relacionados con los cambios en el plano económico-político. La globalización y el neo-liberalismo trajeron un reordenamiento. Ha venido a instalarse la *mercadorización* de la cultura en general. Esto está pasando en todos los campos. El campo pedagógico por ejemplo, se encuentra con la problemática de la transformación de la educación en un bien de consumo, tal como lo sugiere la Organización Mundial de Comercio. (Lopes de Paiva, pp. 90).

En este contexto, la EF es cada vez menos vista desde una función *educadora* de las prácticas corporales. Ahora estas pasan a ser vistas como servicios de los cuales se disfruta a partir de su compra.

A modo de ejemplo, en Brasil, la segunda reglamentación de regulación de la profesión que se dio en 1998 -Ley 9696/98 - atribuyó a los profesionales de EF la posibilidad de hacer todo como *prestador de servicios*. Así se da por la vía legal una nueva caracterización del campo; ahora por ley se sugiere que es la lógica comercial la que debe dar sentido al juego jugado y la que caracterizaría el tipo de intervención social a efectivizarse por el profesional de EF. (Lopes de paiva: 2003).

El cuerpo como objetivo del mercado

Dentro de este nuevo contexto, se observa cada vez más la explotación económica del cuerpo.

El marketing, el diseño, la publicidad y todas las disciplinas de la comunicación se han convertido en los nuevos *conceptualizadores* de cómo debe ser el cuerpo en la sociedad. Así es como están emergiendo nuevos modos de *subjetivación*. El nuevo capitalismo lanza y relanza constantemente al mercado nuevas subjetividades.

Los constantes cambios de *modos de ser* se van constituyendo en mercaderías que son adquiridas y de inmediato descartadas por los diversos *targets* a los cuales se dirigen, alimentando una espiral de consumo en aceleración constante. Ya no se ve más una identidad fija y estable, sino que va cediendo terreno a los “*kits de perfiles estandarizados*”. (Sibilia: 2005).

Dentro de mi área de desempeño laboral, esto es algo que se observa cada vez más. Trabajo dando clases de coreografía para jóvenes. Durante los años 90, junto al “estallido” del mercado, se va a dar el imperio de programas de televisión para adolescentes. Estos programas actúan con la exposición de cuerpos que al exhibirse educan otros cuerpos. Educan a consumir productos y servicios, ideas y representaciones, tras los cuales se esconde el consumo. Se trata de cuerpos que se constituyen como *espectáculos contemporáneos*, los cuales hay que imitar. (Goelner: 2008). Así es como van creando *necesidades*. Las necesidades sustentan la sociedad del hiperconsumo. Hay que adherirse a una idea, un estilo, una forma de ser y de comportarse porque esto es el boleto a la aceptación. Las necesidades, por lo tanto, son en pos del ‘bienestar interior’ (Goelner. 2008)

Dentro de este sub-campo, es común el adherir a “la reproducción” de estas subjetividades. Esto es lo que permite ganar una competencia. Los profesionales en EF naturalizan cada vez más esta cuestión. Pero pensar una intervención así contribuye a la reproducción de una EF que se rige tras la lógica del mercado, tal como plantean Bracht y Lopes de Paiva.

Es por esto que a la hora de enfrentar la realidad de mis prácticas, no solamente adhiero a lo que plantean estos autores, sino que adhiero también a otras cuestiones vistas a lo largo de mi formación profesional, en tanto ayudan a pensar otro tipo de intervención.

A continuación mencionaré algunas, las cuales he organizado en tres grandes grupos bajo la siguiente denominación: la *docencia*, la *conciencia crítica* y la *reflexión epistemológica*. Si bien se ha hecho esta discriminación, se tratarán las ideas en continuidad ya que se las considera fuertemente co-relacionadas.

Docencia - Conciencia crítica - Reflexión epistemológica

Para empezar, coincido con Molina que la docencia es la marca de identidad profesional más significativa de los profesores de EF. (Molina: 2003). Es nuestro *aspecto residual*, es decir, lo tradicional fundante. No importa donde enseñemos (en la escuela, el club, etc), siempre hay una relación de Enseñanza-Aprendizaje. Podremos incorporar en nuestro campo miles de practicas nuevas de acuerdo a la pos-modernidad pero lo fundante no debe desaparecer, debemos incluirlo siempre porque esta es nuestra esencia.

De ahí que me separo de aquellos profesionales que ven su intervención como 'prestador de servicios'. Es la *acción pedagógica* que los profesores de EF realizan en los diferentes espacios sociales donde ellos se desempeñan, lo que configura su identidad. El profesor de EF es un trabajador pero es un *trabajador pedagógico*. Es un *trabajador docente*.

La creación del profesorado en la UNLP ha sido con este fin. Amavet, su creador, planteaba que el profesorado superior universitario de EF debía preparar *educadores* especializados que tuvieran conocimiento de las materias pedagógicas, científicas y culturales indispensables en el *arte de enseñar*. La formación no estaría circunscripta solamente a aspectos técnicos y prácticos de la gimnasia y el deporte sino que se complementarían con una formación de corte

teórico contextual y *pedagógica* (Villa, pp. 84). La docencia era considerada una necesidad vital. El profesor de EF era antes que nada, un educador. (Villa: 2009).

De ahí que la formación académica en la Facultad de Humanidades, no persigue una formación de profesores ejecutores de planes, programas y metodologías, sino que busca ir más allá. Invita a *problematizar nuestra intervención docente* ofreciendo una visión de apertura a los *cambios*.

Mariano Giraldes dice que debemos capacitarnos para el *cambio*. Dado que todo el tiempo estamos ante cambios permanentes, no podemos quedarnos atrás. Debemos adquirir *capacidad crítica* para poder entender el cambio así como también sospechar del cambio. (Komar: 2001). Esto es lo que nos permite otro tipo de intervención con los alumnos. *Una intervención crítica*.

Paulo Freire es quien habla de generar la *conciencia crítica* de los educandos. Su planteo pasa por la idea de 'problematizar' y criticar la dinámica social en la que se encuentran inmersos. Plantea que los sujetos tienen una conciencia ingenua, la cual no les deja ver que son sujetos condicionados por el sistema, por la estructura. De ahí la importancia de una conciencia crítica, para que aprendan a cuestionar su entorno.

El autor agrega que es necesario para esto el *dialogo horizontal* con los alumnos en base a los temas relacionados con su inmediata realidad. Se trata de debatir los problemas que plantean, conocer sus deseos y frustraciones para que los analicen críticamente.

Si bien su planteo está dirigido a las clases bajas de un contexto extra-escolar en Brasil², yo le encuentro aplicación en mis prácticas. Considero importante el poder construir una conciencia crítica junto a mis alumnas. El mercado nos invita a "festejar" nuestros cuerpos, a perfeccionarlos pero nada de cuestiones que desestabilicen representaciones y discursos minuciosamente contruidos sobre los cuerpos. Nada de desnaturalizaciones, deconstrucciones.

¿Por que no construir cuerpos que tensionen las miradas acostumbradas "al referente"? ¿Que desestabilizan y colocan en jaque representaciones

² FREIRE, Paulo (1969). "Educación y concientización" en *La educación como practica de la libertad*. Buenos Aires.

instaladas de cómo se debe ser bello o socialmente aceptado? (Goelner: 2008) Solamente se es diferente, en base a un referente, a un 'modelo a ser seguido'³. La conciencia crítica entonces vendrá por el lado del cuestionamiento hacia estos 'roles' que el mercado insita a comprar.

De todas maneras, coincido con Lopes de Paiva, de que no existe la 'salida directa' a la lógica del mercado. Ya es parte de la lógica social. Pero cuanto mayor es la autonomía docente, mayor es la posibilidad de otro tipo de relación con el mercado que no sea necesariamente el de la reproducción. (Lopes de Paiva: 2001). Tal como señala Marín Díaz, el universo simbólico de la alta modernidad ha traído nuevas configuraciones y bajo este contexto se necesita de un *profesional de la educación* que sea capaz de pensar otro tipo de intervención. (Marín Díaz, pp. 5).

La docencia debe comenzar a tomar determinados compromisos. Sea cual sea el área en donde nos desempeñemos como docentes, no debemos perder esto de vista. (Molina, pp. 244). Para esto se debe promover una *actuación reflexiva* de las prácticas. De esto se trata la *reflexión epistemológica*.

Fensterseifer dice que la reflexión epistemológica se instala como *actividad interrogadora de los saberes constituidos*⁴ (Fensterseifer: 1999). En la EF, estos saberes constituidos han sido las cuestiones instrumentales, técnicas y metodológicas que las "ciencias madres" instalaron sobre el campo. Hoy nos encontramos frente a nuevos saberes constituidos que también deben prestarse a la interrogación. Las 'nuevas respuestas' requieren del *análisis crítico*. (Carballo y Fernandez Vaz: 2003).

La discusión epistemológica en la EF se introduce fuertemente con la 'generación del 80' - constituida por los profesores y autores que hoy leemos - movidos por la insatisfacción con lo que la EF venía siendo. Entre estos, Lopes de Paiva va a postular que no se puede dejar de pensar a la EF desde su

³ Estos 'modelos de ser' son construidos social e históricamente. Las diferencias en base a estos modelos son monumentos sociales construidos a partir de una amplia disposición de poderes, cuya estructura en red garantiza su solidez. (Swain, 2006: 1)

⁴ La actividad epistemológica se pregunta por los factores sociales, culturales y políticos implicados en el hacer de cada ciencia.

cientifiización pues *solo con la actividad epistemológica vigilante ella no se dejará abatir por "las modas" producidos por el mercado.* (Lopes de Paiva: 2003)

Dado que hoy me encuentro ejerciendo en un sub-campo en el que estas "modas" han ido tras las 'subjetivaciones' fomentando la explotación económica del cuerpo, adhiero a la necesidad de una reflexión epistemológica que contribuya a desnaturalizar esta situación. Esto no implica que se descuide la técnica, la técnica es lo primero que se transmite; pero la técnica debe estar acompañada de una reflexión acerca de la función social que cumple. (Cesaro, pp. 10).

Es por esto que considero pertinentes las asignaturas que incluyen las reflexiones epistemológicas respecto a las cuestiones políticas, culturales y ante todo educativas del actual contexto latinoamericano. Se deben articular los contenidos "mas técnicos" y tradicionales con los de orden, sociológico, histórico, político y pedagógico. (Giles: 2003).

Hasta aquí entonces, un breve panorama de algunas de las ideas que han contribuido a pensar otro tipo de intervención en relación a mi practica docente. Ha sido solo desde la práctica que me he puesto a pensar en ellas. Siempre trabajar "en la practica" supone un *posicionamiento teórico*. Es a partir de ella que nacen los interrogantes para pensar como trasformarla.⁵

Pasemos ahora a las conclusiones:

Primera conclusión

Se conoce que esta manera de pensar la intervención, no es la que predomina entre los estudiantes del profesorado. Es muy común ver que el campo de la EF tiende a descartar la reflexión y solo opera en la aplicación de conocimientos técnicos. (Lopes de Paiva: 2003). Muchas instituciones han hecho que los estudios quedaran limitados a cursos de fin de semana. Cursos de

⁵ De esto se trata la '*Practica-lógica*' (Bourdieu) – Es el análisis de la practica. Pensar hacia donde se la quiere orientar.

instructor y entrenador deportivo, etc. que solo priorizan esta aplicación (Giles: 2003).

Creo importante que, en tanto futuros educadores, nos comprometamos a revertir esta situación. Debemos actualizarnos a los cambios y a las nuevas demandas y para esto no debemos descartar la *reflexión*. Debemos ser *docentes comprometidos* con los cuerpos de nuestros alumnos. De ahí que considero importante nuestra formación académica en la universidad, en tanto persigue estos objetivos (entre otros).

Es importante aclarar que no creo que la formación en la universidad sea acabada. Hay muchas cuestiones respecto al plan de estudios que deberían mejorar. Sin embargo y a pesar de esto, creo en la tendencia a una formación teórica-práctica, política, crítica y alternativa.

Por otro lado, este planteo tampoco pasa específicamente por la formación dentro de la UNLP. Se conoce que también hay otras instituciones que dan prioridad a pensar una EF crítica - sean terciarias o universitarias - y aunque disientan en ciertos puntos específicos, detrás de cada postura hay una idea común: la de creer que la EF debe comenzar a cumplir otras funciones sociales a las que viene cumpliendo.

Los nuevos cambios que la EF reclama solo serán logrados reformulando las prácticas de los *profesionales docentes*. (Álvarez y Rodríguez: 2009). En tanto *futuros profesionales docentes*, los estudiantes, deberíamos considerar esta cuestión. Somos contemporáneos de una EF que ha comenzado a pensarse a sí misma desde una perspectiva crítica. Si la EF cambia, será a raíz de nuestra contribución.

Segunda conclusión

La identidad que busquemos que asuma la EF, cualquiera sea, tanto si repite los sentidos hegemónicos legados (biológicos), como si produce nuevos, será el resultado de una opción política. (Bracht: 2003).

Los sujetos ocupamos posiciones en los distintos campos en los que estamos inmersos (campo de la cultura, de la política, entre otros). Esto influye en nuestra forma de ver el mundo y determina el punto de vista que uno tiene. (De Luque, pp.242).⁶ Coincido con Gracia de que si bien nunca es posible dejar de lado las pre-construcciones, se puede a partir de estas generar nuevas construcciones. (Gracia: 2000).

Es por esto que no pretendo encerrarme enteramente en este 'proyecto político' porque justamente realizar la crítica epistemológica es también mantener la apertura a diferentes proyectos políticos. (Fensterseifer: 1999). Es en presencia de otros profesionales que uno socializa sus experiencias y va reformulando sus conceptos construidos. (Molina: 2003).

De ahí que no se busca en el marco de este trabajo dar conclusiones acabadas y definitivas, sino abrir el debate entre los estudiantes ya que creo que así se construye el campo⁷. "El saber surgirá del choque de las espadas" (Nietzsche).

Bibliografía

- BAUMAN (2000). "Prologo" en *Modernidad Liquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- BOURDIEU, WACQUANT (2008) "La lógica de los campos" e "Interés, Habitus, Racionalidad" en *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores (Biblioteca clásica), Buenos Aires, Argentina.
- BRACHT, V y CRISORIO, R (2003). "Educación Física y epistemología" en *La educación Física en Argentina y Brasil*, editado por Al Margen. Argentina.
- CARBALLO, C. y FERNANDEZ VAZ, A. (2003). "Educación Física y metodología de la investigación" en *La educación Física en Argentina y Brasil*, editado por Al Margen. Argentina.

⁶ Esto es lo que Bourdieu plantea que le ocurre al investigador social.

⁷ Un campo se conforma con la historia de sus luchas (Bourdieu)

- CESARO, R. "Teorizar la practica y practicar la teoría". Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- DE LUQUE, Susana (2000) "El objeto de estudio de las ciencias sociales" en *La Posciencia*, (Esther Díaz editora), Editorial Biblos, Buenos Aires.

- FENSTERSEIFER (1999). "Conocimiento, Epistemología e Intervención" en *Goelner, S. Educacao Física/ Ciencias do Esporte: intervencao e conhecimento*. Florianópolis: Colegio Brasileiro de Ciencias de Esporte.

- FOUCAULT. (1991) "Poder - Cuerpo" en *Microfísica del poder*. Ediciones La Piqueta Num. 3, Madrid.

- FOUCAULT. "Las relaciones de poder penetran en los cuerpos" Entrevista realizada por L. Finas en *La Quinzaine Litteraire*, num. 247, 1-15 enero 1977.

- FREIRE, Paulo (1969). "Educación y concientización" en *La educación como practica de la libertad*. Buenos Aires

- GILES M. - MOLINA V. - KREUSBURG MOLINA R. (2003) "Educación Física y formación profesional" en *La Educación Física en Argentina y Brasil*, editado por Al Margen. Argentina.

- GOELNER (2008). "El deporte y la cultura fitness como espacios de generificación de los cuerpos" en *Gobernar es ejercitar* (Pablo Scharagrodsky coordinador). Prometeo libros. Buenos Aires. Argentina

- GRACIA (2000) "Una perspectiva sobre la epistemología francesa" en *La Posciencia*, Esther DIAZ (Editora), Editorial Biblos, Buenos Aires.

- HUGHES Y SHARROCK (1999). "La evaporación del significado" en *La filosofía de la investigación social*. Fondo de Cultura Económica (Breviarios N 419), México D.F.

- KOMAR, "La formación docente y la descontextualización de contenidos en Educación física". En <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 7 - N 35 - Abril de 2001.

- MARIN DIAZ, "El conocimiento y la formación del profesorado universitario". Universidad de Córdoba.

- RODRIGUEZ y ALVAREZ (2009). "Reflexiones sobre la formación Profesional en Educación Física en Latinoamérica" en *Democratización del*

IV Jornadas de Investigación en Educación Corporal
Departamento de Educación Física
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

deporte (Tavosnanska compilador). Editorial Biotecnológica S.R.L. Buenos Aires, Argentina.

- RON O. y LOPES DE PAIVA (2003) "El campo de la Educación Física" en *La Educación Física en Argentina y Brasil*, editado por Al Margen. Argentina.

- SIBILIA. (2005) "Capitalismo" en *El hombre post-orgánico*. Editorial Biblos, Buenos Aires.

- VILLA (2009). "Apuntes sobre la creación del profesorado en la UNLP" en *Estudios Críticos de Educación Física* (Crisorio y Giles directores). Ediciones Al Margen. La Plata, Buenos Aires.