

Posición docente en la Educación Física: lo identitario, lo colectivo y las corporeidades en prácticas y saberes de egresadas del PEF-UPC

Teaching Position in Physical Education: the Identity, the Collective and the Corporeality in Practices and Knowledge of PEF-UPC Graduates

*Ivanna Verónica Marcantonelli**

*Marina Macchione***

*Juan Emanuel Barrera Calderón****

Resumen: En este artículo presentamos parte del análisis que el equipo de investigación está realizando sobre el proyecto titulado 'Formas de vinculación social en las prácticas profesionales de egresadas y egresados del Profesorado en Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba'¹ (PEF-UPC), donde rastreamos las formas de vinculación que tienen lugar en las prácticas profesionales de profesoras de Educación Física (EF) en dos escenarios -uno escolar y otro socio comunitario- en la ciudad de Córdoba. A partir del tratamiento de las entrevistas y de las observaciones, identificamos que las egresadas dotan de sentido las experiencias que acontecen en el encuentro educativo al asumir definiciones ético-políticas sobre la tarea de enseñar EF. Relacionamos estas definiciones con la construcción de la posición docente ya que las egresadas subvierten los valores sociales dominantes que atraviesan las relaciones educativas en las clases de EF y posibilitan construir nuevos sentidos acerca de los saberes de la cultura corporal, entre ellos, el juego y los deportes. Las egresadas ponen en juego en las dinámicas vinculares con niñas y adolescentes, saberes y prácticas que trascienden a la EF en sí misma y se proyectan hacia la construcción de las identidades y a la formación de la ciudadanía activa.

Palabras clave: posición docente, educación física, tramas vinculares, identidades, corporeidades.

Abstract: In this article we present part of the analysis that the research team is carrying out on the research project entitled Forms of social bonding in the professional practices of

* Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Docente ordinaria. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

imarcantonelli@upc.edu.ar

** Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Docente ordinaria. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

marinamacchione@upc.edu.ar

*** Doctor en Ciencia Política. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Docente ordinaria. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina.

ebarreracalderon@upc.edu.ar

[1] Convocatoria 'Proyectos de apoyo a Grupos de Reciente Formación con Tutores (GRFT)' del Programa de Generación de Conocimientos (PGC), 2019, Ministerio de Ciencia y Tecnología de Córdoba. Res. 00077.

Recibido:
26/06/2022
Aceptado:
07/11/2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

graduates and graduates of the Physical Education Faculty of the Provincial University of Córdoba where we track the forms of bonding that take place in the professional practices of Physical Education (PE) teachers in two scenarios -one school and another community partner- in the city of Córdoba. From the treatment of the interviews and the observations, we identified that the graduates give meaning to the experiences that occur in the educational encounter by assuming ethical-political definitions about the task of teaching PE. We relate these definitions with the construction of the teaching position since the graduates subvert the dominant social values that go through educational relationships in PE classes and make it possible to build new meanings about the knowledge of body culture, including games and games. sports. The graduates put into play the relationship dynamics with girls and adolescents, knowledge and practices that transcend PE itself and are projected towards the construction of identities and the formation of active citizenship.

Keywords: teaching position, physical education, link plots, identities, corporeities.

Introducción

Proponemos un acercamiento a dos experiencias de prácticas profesionales de docentes de Educación Física (EF) que se llevan a cabo en espacios educativos, uno escolar y otro sociocomunitario, en la ciudad de Córdoba. La inquietud por conocer las experiencias de egresadxs del profesorado de EF surge de un interés común entre docentes de la unidad curricular de Ética y Construcción de Ciudadanía en diálogo con Práctica Docente en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba (FEF-UPC). Al analizar las relaciones entre los valores sociales dominantes y la construcción de las moralidades, surge la pregunta por cómo estas relaciones atraviesan a la educación y a las prácticas y saberes de docentes en EF. Los primeros interrogantes se orientan a rastrear los valores sociales en los vínculos en las experiencias educativas con la mirada puesta en los modos en que se construyen los lazos sociales en los espacios de intervención de docentes en EF.

En línea con este argumento, a modo de supuesto, planteamos la reproducción/subversión de los valores sociales dominantes presentes en las tramas interpersonales que se producen en el encuentro educativo. A partir de esta afirmación, avanzamos hacia la formulación del problema de investigación sobre los sentidos y valores que se ponen en juego en las formas de vinculación social de egresadxs de la carrera de PEF en sus prácticas profesionales docentes. Los propósitos de la investigación se orientaron, por un lado, a reconocer los valores dominantes y los valores disruptivos en las relaciones interpersonales construidas por lxs egresadxs en el ejercicio de sus prácticas docentes; por otro lado, a indagar cómo se

expresan y se resuelven algunas tensiones de valores que reconocemos en la EF, entre ellas, la competencia/la cooperación, lo individual/lo colectivo, el cuerpo objeto/el cuerpo disfrute.

Desarrollamos el estudio a partir de una perspectiva relacional y situacional de los procesos sociales. En particular, las prácticas educativas involucran procesos complejos de vinculaciones e interrelaciones atravesadas por condicionantes macro y meso sociales (Von Specher y Boito, 2010). En coherencia con ello, optamos por un abordaje metodológico cualitativo a partir de estudio de casos (Vieytes, 2004) que privilegia comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias de prácticas profesionales. Para esto, combinamos las técnicas de la entrevista y la observación etnográfica a los fines de captar las vivencias y sentires de lxs docentes en las experiencias con niñxs y adolescentes (NyA), los sentidos y valores puestos en juego en las relaciones vinculares y las tensiones que aparecen en esas prácticas. Estos procedimientos permitieron la construcción de los datos y la formulación de categorías analíticas como parte de las primeras interpretaciones del estudio.

El objetivo que nos planteamos en este artículo es analizar la posición docente en dos experiencias de egresadas del PEF a partir de la constitución de lo identitario, la construcción de lo colectivo y los sentidos en y a través de las corporeidades. Para ello, la estructura del artículo comprende la delimitación del marco teórico de la investigación, la descripción de los casos en estudio y la presentación de las dimensiones de análisis que nos permiten arribar a la construcción de los primeros resultados.

Marco teórico de la investigación

Partimos de considerar que los agentes sociales producen prácticas a partir de condicionantes estructurales preexistentes cuya existencia, a la vez, requiere de la acción de los agentes en cuanto a la reproducción/subversión/reactualización de las estructuras, por lo tanto, las modifican. Como expresan Von Specher y Boito (2010), “esta postura, basada en los resultados empíricos, es la sostenida por la mayor parte de los teóricos sociales contemporáneos” (p. 23) y se torna relevante en nuestro estudio para investigar las prácticas de egresadas de EF, las formas en que construyen las vinculaciones sociales con niñxs y adolescentes y los valores que se ponen en juego en esas experiencias.

Si bien nuestro foco de interés son las tramas vinculares y los intercambios entre sujetos singulares (nivel micros social), no podemos desconocer que estas se inscriben, a su vez, en contextos más amplios, lo institucional/comunitario (nivel meso) y lo socio-cultural (nivel macro). Estos niveles operan como referentes del análisis y son necesarios para situar las prácticas de lxs sujetxs en una sociedad. Entendemos que el mercado, los medios de comunicación y las políticas públicas tienen un papel preponderante y señalan tendencias dominantes de formas de vinculación social que impactan en las instituciones y en los intercambios que acontecen en la cotidianidad de los encuentros. Las lógicas del sistema capitalista patriarcal caracterizadas por el individualismo, la distancia (Debord, 1988), el desencuentro social, la competencia (Sennett, 2012) y el sexismo heteronormado (Flores, 2016), constriñen las experiencias en nuestras sociedades e imprimen valores que tiñen los objetos y las relaciones sociales delimitando, en un fuerte sentido, aquello que se legitima en un espacio social.

Los valores y las normas morales se forman socialmente y atraviesan las relaciones interpersonales; por efecto de los procesos de socialización se van configurando las subjetividades. En estos procesos participan activamente las instituciones. La escuela es una agencia moral que educa moralmente y forma y marca la dimensión moral de la subjetividad de quienes circulan por ella (Gentili, 2000). Particularmente, y en relación con los saberes organizados en las disciplinas escolares, entre ellas la EF, reconocemos que su conformación histórica involucra la producción de subuniversos simbólicos (Edelstein, 2003) que inciden en las prácticas que, por efecto de las tradiciones, se tornan rutinarias y conllevan la naturalización de valores. Kirk (1990) analiza cómo uno de los efectos del curriculum oculto de la EF se corresponde con ser proveedora de valores de competitividad, individualismo, masculinidad y disciplina en el trabajo. A su vez, Scharagrodsky (2008) aborda el papel que la EF escolar tuvo en la construcción de un orden corporal heterónimo orientado a la reproducción de valores de masculinidad y feminidad asociado al disciplinamiento de los cuerpos. Estos valores se sedimentaron en la EF, reproduciendo un orden social acorde con las lógicas del programa institucional de la escuela moderna (Dubet, 2010) y con el sistema capitalista patriarcal, que constriñe las prácticas.

Sin embargo, nos interesa destacar que los sujetos cuentan con un margen de acción para la apropiación de los “intersticios” (Scribano y Boito, 2012) que el sistema deja sin cubrir, tensionando las modalidades dominantes de relación. Los sujetos producen sentidos y, por lo tanto, son protagonistas activos en la cons-

trucción de lo cultural y lo social² (Von Specher y Boito, 2010) al dotar de significantes -a través de una red discursiva- al mundo social. En vínculo con ello, Southwell (2013) sostiene:

Los discursos son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan y disputan la hegemonía por la construcción de la realidad al organizar enunciados que operan en conjunto y que configuran identidades y sentidos a partir de ciertas condiciones estructurales que hacen posible su formulación. (p. 12)

Recuperamos estos aportes en tanto permiten identificar cómo se vuelve central para los sujetos las vivencias y experiencias que producen en los espacios en que interactúan. En consonancia con ello, nos permite reconocer el papel protagónico de los agentes sociales en la construcción de las identidades³, en tanto proceso de apertura a la otredad y a lo novedoso, que recrea las condiciones de base a partir de las cuales los sujetos producen prácticas y saberes.

En relación con las prácticas profesionales docentes, reconocemos que los discursos de la política producen regulaciones que son traducidas y resignificadas por los agentes sociales en los escenarios educativos singulares en que estos accionan. Las prácticas de la enseñanza entendidas como prácticas sociales (Edelstein, 1995) involucran, en un nivel microsocioal, la construcción y puesta en circulación de discursos que se producen de manera relacional en las vivencias, intercambios y experiencias de educadorxs y educandxs y con una intencionalidad educativa más o menos consciente por parte del/lx docente.

[2] Von Specher y Boito (2010) sostienen que esta red discursiva está tejida por las prácticas productoras de sentido -que se manifiestan en discursos- de los agentes sociales que ocupan distintas posiciones en el espacio social general (en las clases sociales) y en los campos que forman parte del mismo, posiciones que implican capitales y poderes diferentes puestos en juego en el intercambio, luchas en consecuencia.

[3] Cuche (1999) plantea que ningún grupo, ningún individuo, está encerrado a priori en una identidad unidimensional. Lo característico de la identidad es, más bien, su carácter fluctuante que se presta a diversas interpretaciones (p. 116). El autor entiende a la identidad como una construcción social dinámica, multidimensional. Involucra a las interacciones entre los grupos y de los procedimientos de diferenciación que instauran en sus relaciones (p. 110). Involucra al individuo como actor social, que en función de su apreciación de la situación social utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios. En la medida en que la identidad es un lugar en el que se ponen en juego luchas sociales de 'clasificación' (...), la identidad se construye a través de las estrategias de los actores sociales (p. 118).

Esos discursos producen prácticas; algunas de ellas involucran conocimientos tácitos o conocimientos en la acción (Schön, 1992) producidos socialmente, que permiten la ejecución de las tareas cotidianas apelando a un sentido práctico. Estos saberes decantan en costumbres, rituales y rutinas construidas de manera experiencial y transmitidas por las tradiciones prácticas. A su vez, las prácticas son reguladas por normas y prescripciones que operan constriñendo a los individuos.

Sin embargo, los sujetos operan mediante acciones de apropiación y control (Terigi, 1999) sobre las normas, generando nuevas interpretaciones de sentidos. La existencia de zonas conscientes de las prácticas (Davini, 2015) involucra la reflexión, así como la toma de decisiones propias. Es decir, estas últimas refieren a las acciones que los docentes pueden fundamentar en conocimientos especializados. Estos saberes se producen en un proceso social de intercambio colectivo que permite la toma de decisiones situadas en los contextos particulares en que se producen las prácticas.

Entendemos que las sucesivas mediaciones que lxs docentes llevan a cabo en la realización de la tarea de enseñar van configurando la construcción de una posición docente (Southwell, 2013) al dotar de sentidos a sus prácticas. En referencia a las prácticas profesionales en la EF, consideramos que circulan discursos y prácticas que disputan los valores hegemónicos asociados con el cuerpo, la competencia, el rendimiento, el individualismo, el exitismo y reconfiguran experiencias que, por momentos, irrumpen con lo establecido. Lxs docentes operan en sus espacios de intervención, producen sentidos y accionan en la realidad mediante tácticas (De Certeau, 2000) que son modos de resistencia en la actuación vinculadas con la situación concreta; por lo tanto, se manifiestan en las formas de vinculación social que producen en las relaciones e intercambios junto a NyA.

Estas tácticas o ‘dispositivos de astucia’ toman ventaja de las ‘oportunidades’, sacando partido de las cartas ajenas en el instante decisivo, es decir, se intercepta el juego del otro, el sitio instituido por el otro. Las tácticas solo ocurren ‘en una red disciplinaria preexistente’, imprimiendo ‘marcas de disenso’ en ellas. (Páez, 2019, p. 53)

Lxs sujetxs accionan aprovechando los espacios, los intersticios de libertad relativa en el marco de los valores legitimados por la cultura hegemónica. Estas acciones, muchas de ellas percibidas en los discursos hablados, pero también en los

gestos y corporeidades⁴, (Brener y Arias, 2017) generan nuevos significantes sobre la EF manifiestos en las vinculaciones sociales que acontecen en los intercambios educativos. En esas interacciones operan valores singulares que producen acercamientos/separaciones, inclusiones/exclusiones, jerarquías, reconocimientos/desconocimientos, donde lo que se juega es, nada más y nada menos, que el lugar de la alteridad en la relación. Estas dinámicas suponen interacciones más/menos conflictivas, donde no siempre las disputas de sentido adquieren formas directas; en muchas ocasiones se tramitan de modos sutiles y fragmentarios y se manifiestan desde la gestualidad y la corporeidad. En todo caso, se producen sentidos en el que se disputan valores, modelos del orden del deber ser que, explícitos o no, forman parte de esas dinámicas.

Por lo tanto, cuando hablamos de las prácticas profesionales de lxs docentes de EF, hacemos referencia a su complejidad en tanto acciones que no únicamente requieren de habilidades técnicas, sino que involucran principios éticos y políticos que asumen quienes enseñan; suponen la producción de una posición docente que se hace explícita en los discursos y prácticas de las egresadas. Entendemos que la configuración de la posición docente no es ajena a la conformación del sujeto político colectivo (Martínez Bonafé, 2015) y, a su vez, a una ética de la alteridad (Bárcena y Melich, 2000). Ambos componentes se manifiestan en las prácticas profesionales cuando la acción política y la preocupación ética subvierten los sentidos asignados al campo de la EF y a las experiencias educativas singulares que se producen en las dinámicas vinculares, en los escenarios educativos.

Descripción de los casos en estudio

El interés investigativo de indagar la construcción de sentidos y valores que tiene lugar en distintos contextos del ejercicio profesional en EF nos llevó a seleccionar casos –de manera intencional– a partir de los cuales intentamos comprender las formas en que se tensionan las prácticas de EF, a nivel micro, con las coordenadas propiciadas por cada escenario socio-institucional.

[4] Brener y Arias (2017) definen la corporeidad como la percepción individual del cuerpo, como canal, vía, que nos permite establecer vínculos emocionales cuando nos comunicamos con el otro, corporeidad que se interpreta desde el dejar hablar al cuerpo, en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en el marco de una situación pedagógica (p. 37).

Los casos se seleccionaron por su capacidad para generar información relevante y diversa respecto al problema planteado. Realizamos una muestra de dos experiencias de práctica profesional docente de egresadas del PEF abordando escenarios educativos con diversos grados de formalización (Sirvent, 2006); un caso en un espacio escolar y otro en un espacio sociocomunitario. Los motivos de dicha elección refieren al interés por observar continuidades y rupturas en las formas de vinculación en EF, en relación con la variedad de contextos y prácticas que allí se ponen en juego.

En el marco de estas definiciones, las discusiones del grupo de investigación giraron en torno a diversos criterios de selección de casos; entre ellos, debatimos: la presunción de ruptura, es decir, aquellas prácticas profesionales que entendíamos pudieran irrumpir en las prácticas hegemónicas de EF; la incidencia de la experiencia en diferentes espacios sociales, en cuanto a los valores y sentidos que se ponen en juego desde y para lxs sujetxs que la vivencian; el posicionamiento epistemológico desde donde las docentes construyen la propuesta formativa, en cuanto a los modos de concebir los saberes que forman parte del campo de la EF; el tiempo de desarrollo y permanencia de las experiencias en los contextos de las prácticas; la presencia de la intencionalidad pedagógica en los vínculos interpersonales; y la posición de las docentes acerca de las problemáticas de género al considerar su atravesamiento en las prácticas de EF.

A partir de estos criterios avizoramos dos experiencias de prácticas profesionales de docentes de EF. Por un lado, una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba (caso 1). Allí la profesora Sandra desarrolla, entre otros, un proyecto escolar de deportes alternativos como opción a las propuestas hegemónicas de EF. La institución posee, en el turno tarde, un ciclo con orientación en EF y recibe estudiantes de barrios colindantes que asisten al Paicor (desayuno, almuerzo y merienda) en la escuela. Lxs adolescentes presentan diversas problemáticas sobre violencia, consumos y pobreza, entre otras. El establecimiento dispone de varios espacios para prácticas corporales, el SUM y patios donde los cursos realizan distintas actividades simultáneamente. Desde el año 2012, la profesora lleva a cabo diferentes proyectos en vínculo con las necesidades e intereses de lxs estudiantes, tales como prácticas de natación, rítmicas y gimnásticas, prácticas corporales urbanas con la intencionalidad de vivenciar experiencias y vínculos interpersonales que promuevan la participación y la construcción de ciudadanía desde una visión de integralidad que articule la educación de lxs estu-

diantes con los contextos comunitarios y sociales de pertenencia. En este marco, visitan otras instituciones y habilitan la posibilidad de continuar con sus estudios superiores con proyectos de vida, más allá de la educación obligatoria.

Por otro lado, una experiencia sociocomunitaria de fútbol femenino localizada en un Sitio de la Memoria en la ciudad de Córdoba, con la intención de generar un espacio de inclusión y apropiación del territorio (caso 2). La experiencia del Colectivo Abriendo la Cancha está radicada en Córdoba a partir del año 2016 y se compone por mujeres que poseen diferentes trayectorias sociales y profesionales en espacios socio comunitarios en relación con la práctica del fútbol, además de experiencias variadas en proyectos sociales y educativos. Desde esta agrupación, se presenta un proyecto de fútbol femenino para las niñas y adolescentes del barrio.

La particularidad de la propuesta refiere a un posicionamiento enunciado sobre líneas conceptuales y políticas sociales contempladas en diferentes normativas vinculadas a garantizar los derechos de las niñas. En este sentido, por ubicarse en un Sitio de Memoria, el proyecto se encuentra atravesado por el debate y la reflexión colectiva sobre los derechos humanos en articulación directa con el lugar, pero también con otros actores que intervienen en él. Como consecuencia del trabajo territorial entre organizaciones de derechos humanos, organizaciones sociales y el aparato estatal, el Sitio representa, desde el año 2010, una marca de memoria del terrorismo de Estado en nuestro país. A partir de este hecho político se produce una re-funcionalización simbólica de las instalaciones y un trabajo continuo que tiene como principales destinatarios a la comunidad circundante.

En este contexto es donde Abriendo la Cancha y, particularmente, Somos Nosotras,⁵ desarrollan sus actividades todos los sábados por la mañana. Específicamente, cuentan con dos canchas y allí participan aproximadamente 30 NyA. La profesora Patricia explicita que la actividad semanal se organiza en torno a un precalentamiento lúdico y se insiste en la presentación de las NyA para reforzar el (re) conocimiento entre todas. Luego, se realiza un partido de fútbol en el que se enseñan y revisan técnicas y tácticas propias del deporte y, finalmente, se comparte un momento de charla donde se reflexiona sobre la jornada, sobre lo que

[5] Somos Nosotras es el nombre que deciden las niñas y adolescentes que participan del proyecto de fútbol femenino.

les acontece y se proyectan actividades de salidas educativas. Esta dinámica tiene múltiples variaciones en función de la cantidad de jugadoras que asisten a cada encuentro, de intereses y demandas, entre otros factores.

Sobre deportes alternativos y fútbol femenino. Análisis de las experiencias de Sandra y Patricia

Se elaboraron tres categorías que emergieron del trabajo empírico y que permiten sistematizar los discursos y prácticas de las egresadas del PEF, los sentidos y valores puestos en juego en las tramas vinculares en los casos de estudio. Las categorías son: la constitución de lo identitario, la construcción colectiva de la propuesta (junto con la mirada puesta en lo otro y el lugar de las palabras) y los vínculos con y a través de las corporeidades. Desde allí podemos referenciar cómo se producen las interacciones y los valores que se propician, cuestionan o tensionan en las tramas vinculares en las experiencias seleccionadas. Como punto de partida explicitamos que no se realizará una comparación de cada caso, sino que intentaremos comprenderlos en su complejidad y particularidad con el objetivo de analizar la construcción de la posición docente a partir de reconocer los vínculos y tramas de relaciones que ponen en juego en el encuentro con estudiantes (caso 1) y con NyA (caso 2). Identificamos que las tres categorías analíticas atraviesan la noción de posición docente. Es decir, representan las dimensiones con las cuales cada profesora, Sandra y Patricia, adquiere su cualidad de agente social en los contextos donde habitan sus prácticas.

4.a. La constitución de lo identitario en Sandra y Patricia

En el caso de la profesora Sandra, cuestiona y reflexiona tanto sobre la deportivización de las prácticas docentes en EF, como también, sobre ciertas lógicas dominantes que operan en las mismas: “en esa puja con lo nuevo y lo viejo comenzó a aparecer ese pensamiento crítico de qué, por qué, el lugar de la mujer, el del hombre, el de la fuerza, el de la pedagogía por sobre la competencia” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). De esta manera, Sandra reconoce que llegar a prácticas alternativas fue un proceso de búsqueda y cuestionamientos que comenzó a emerger desde su formación docente donde sentía un “versus” entre sus vivencias/experiencias dentro del IPEF y lo que ella buscaba, que tenía que ver con el disfrute de las prácticas corporales (S. V., comunicación personal,

15 de junio de 2021). De esta manera, “lo viejo” representa una lógica competitiva, principalmente enmarcada en los deportes colectivos de invasión como el fútbol, básquet, handball; y “lo nuevo” aparece con la propuesta de los deportes alternativos y su implementación en el abordaje didáctico de la docente. Esta tensión entre lo nuevo/lo viejo es recurrente en el discurso de la profesora y nos advierte dos modos en puja que representan ciertos conceptos, valores y estereotipos sociales hacia el interior del campo de la EF. En este marco, surge la propuesta de deportes alternativos en la asignatura de Prácticas Corporales en clases mixtas en 4.º año del secundario. “Formalmente, tenía que comenzar a pensar estas prácticas coeducativas” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). De esta forma, intenta correrse del “mundo fantástico del deporte” y comienza a buscar prácticas alternativas y situadas donde “todos pudieran descubrir algo que los atrape” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021).

En el caso de la profesora Patricia, el fútbol es un medio para construir la propia identidad. “Empecé a jugar al fútbol y ahí me deconstruí por completo, porque ya venía con una aceptación de mi persona”. A su vez, el fútbol le posibilitó el encuentro con otrxs; expresa que “jugamos al fútbol porque es una forma de hacer valer nuestros derechos en un espacio que está tomado por el patriarcado” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). Desde esta doble inscripción identitaria -personal y colectiva-, podemos reconocer que el fútbol se configura como práctica política asociada a los sentidos que Patricia le otorga: “El feminismo me cambió la vida (...) es como un camino de ida, es como una sabia formidable que vas absorbiendo de a poquito” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). A su vez, en sus palabras podemos reconocer la tensión entre un deber ser asociado a discursos normatizados y un accionar que intenta su deconstrucción. Se preguntaba “¿cómo vamos a hacer esto? nos va a ver todo el mundo. Tenía vergüenza... No Pato, esto es así, estamos trabajando las políticas de género” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Reconocemos en estas expresiones cómo persiste la huella de los valores dominantes junto con la pregunta que permite la apertura a lo novedoso, a identificar el fútbol con las políticas de género y al feminismo como expresión máxima del cambio. Consecuente con ello, la decisión de nombrar a la agrupación se constituye en el primer signo identitario que condensa los valores del fútbol con los cuales cobran sentido sus prácticas en la voz de la profesora: “teníamos que ponernos un nombre, decidimos por Abriendo la Cancha porque la cancha se abre para todas, todos y todes, para ideas, creatividad, el amor, para las disidencias,

para la diversidad, para el que tenga ganas de disfrutar” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). En los encuentros con NyA, la competencia y la cooperación se hacen presentes ya que se destaca, no solo el trabajo en equipo de las niñas y las profesoras, sino que también hay un compromiso para una meta, sin dejar de lado el disfrute entre ellas y con otros partidos de fútbol con otros grupos. Identificamos un modo de intervención de Patricia que involucra un trabajo pedagógico acerca de la identidad del grupo y que se va configurando a través de los intercambios y vínculos que posibilita el jugar al fútbol. En las observaciones de los encuentros, identificamos el trabajo con la identidad colectiva. La cancha tiene colores elegidos por las chicas, al igual que su nombre, ‘Somos Nosotras’. En las paredes hay grafitis: ‘El fútbol va a ser de todxs’, manos impresas en las paredes que delimitan el sector de la cancha con colores rosa y negro. Patricia expresa: “Estas niñas, cuando crezcan de acá a diez años, van a ver un montón de cosas que van a poder leer, van a estar ellas y las transformaciones que vienen” (P. R. comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

En ambos casos, identificamos un juego de espejos entre la construcción subjetiva de las identidades docentes y la posibilidad de accionar en sus prácticas profesionales, direccionando la tarea de enseñar. Las egresadas subvierten los valores hegemónicos producidos socialmente sobre el deporte. Se tensionan modos internalizados de ser y actuar con prácticas que quiebran los valores naturalizados del fútbol y de los deportes asociados históricamente a la competición -que en el marco del capitalismo cobra fuerza despersonalizando las subjetividades y las relaciones interpersonales- hacia prácticas y discursos que abren a nuevos sentidos vinculados a la construcción de las identidades desde el reconocimiento a las diversidades y a la inclusión social.

4.b. La construcción colectiva de la propuesta de deportes alternativos y de fútbol femenino

En cada experiencia, lo colectivo cobra importancia debido a que es parte de lo que se disputa en los modos de sortear las situaciones emergentes. Para el desarrollo del proyecto de deportes alternativos, Sandra lleva a cabo tácticas de ruptura que se vehiculizan a través de la negociación, el diálogo, la búsqueda de convencer y ganar la aceptación de voluntades de lxs otrxs profesores de EF y de lxs

directivos. El primer cambio refiere a clases mixtas de EF y luego a incursionar en otras expresiones del deporte que habiliten la inclusión y la participación.

Expresa respecto a sus colegas que “reconocer que todo esto exige una cuestión de género, obviamente que mis compañeros muchas cosas no lo entendieron, pero sí aceptaron esto de la construcción de ciudadanía y la formación integral del sujeto”. Luego expresa que “no me quería perder del proyecto, entonces hay cosas que cedí”. Esta táctica le permite sostener sus valores en cuanto a posibilitar la coeducación aún sin que los docentes lo advirtieran.

Respecto a lxs estudiantes, Sandra pone de manifiesto lo colectivo al expresar la centralidad que ellxs adquieren en la configuración de su propuesta pedagógica, con lo cual plantea una revisión de la relación entre docente-estudiante mediada por el reconocimiento de la alteridad: “Ahí comencé a descubrir las habilidades de mis estudiantes, comencé a ver que había chicos que hacían parkour, que, la verdad, tenían un dominio. Y cedí mi lugar para que se mostraran, para que también exploraran con sus compañeros” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). Los saberes se reconfiguran al no presentarlos de manera unidireccional, sino que se valoran los que son parte de las experiencias singulares de lxs estudiantes. En consecuencia, “el rol protagónico de la clase comenzó a distribuirse. Este poder ya no era solo mío, que venía con los saberes correctos, lo que debía ser, como debía ser, sino que ellos me enseñaban a mí” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021).

Sandra se plantea de manera transversal y permanente en su práctica docente, la mirada puesta en la alteridad, una reflexión situada de las condiciones materiales de vida que la interpelan en la comprensión de lxs estudiantes como sujetxs de derecho.

No puedo blindar a mis estudiantes diciendo que hay un mundo fantástico del deporte, están en la escuela, no están en el club. No sé si comieron, si desayunaron. No sé si durmieron bien, si estuvieron laburando, si vienen, perdón que utilice esta palabra, pero si vienen cagados a palo por su papá o su mamá. Y yo me voy a meter en un mundo de reglamento, de repetir un movimiento, cuando adentro se está explotando el cuerpo de lo que ha vivido. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

Advertimos en la docente una posición reflexiva y crítica en los vínculos donde la palabra, la pregunta y la escucha ocupan un lugar fundamental. Esto le permite re-pensar su práctica, re-pensarse como docente. Al decir de Sandra: “pero siempre tenían esa misma dinámica de hablar, de decir más allá de hacer... Yo notaba que lo más significativo que se llevaban eran las charlas y las reflexiones que podíamos hacer” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021). De esta manera, se utiliza la clase de EF para preguntar, hablar y cuestionar aspectos de la vida, y esto es metaforizar la práctica y hacerla propia de manera colectiva. Esto se observa cuando cuenta sobre una de sus clases: “descubrí por qué no les gustaba mirarse y hablar de eso... ¿Qué pasa?, ¿no me acepto yo o es el miedo a que el otro no me acepte?, ¿yo no me estoy aceptando por lo que el otro dice de mí o porque realmente a mí me molesta algo?” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021).

En relación con el caso 2, el proyecto de fútbol femenino se construye colectivamente entre lxs integrantes de Abriendo la Cancha en diálogo con referentes del Sitio de la Memoria. El proyecto se desarrolla para NyA del barrio, desde una lectura situada en las condiciones del contexto. Patricia expresa que “teníamos que hacer un trabajo territorial, entonces trabajamos a través de recuperar la memoria por medio del fútbol y ahí fue otro aprendizaje”. Expresa la realización de una búsqueda, “a conocer más, a dialogar con las chicas del archivo y fue un montón, porque yo no tenía tanto conocimiento sobre eso, fue como un baño de realidad” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Reconocemos la elaboración de una propuesta educativa que busca la articulación del fútbol con la memoria, en el marco de condiciones histórico-sociales que lo posibilita. De esta manera, el contexto político, institucional y barrial demanda la construcción colectiva de la propuesta desde una doble inscripción: Abriendo la Cancha, una agrupación feminista, y el Sitio de la Memoria, que promueve los derechos humanos. Se produce un espacio articulador de acuerdos y responsabilidades. La profesora dota de sentido esa experiencia. Expresa que “daba fútbol en un espacio de mucho dolor, de sufrimiento, con ese umbral de tristeza y, de repente, uno escucha unas sonrisitas que llegan a ese espacio y empiezan a sembrar como un poco más de esperanza” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

Identificamos que el proyecto alberga lo que Martínez Bonafé (2015) llama la conformación de un sujeto político colectivo que se construye a partir de las ac-

ciones e intercambios en las que se consensuan distribuciones de tareas. Hay un reconocimiento por parte del colectivo de que las NyA son sujetxs de derechos. Esta definición conlleva el desafío de sostener, en la cotidianeidad, acciones que permitan subvertir las condiciones socioculturales de desigualdad. Patricia expresa que “es muy difícil a veces cuando tenés hermanas con muchas hermanitas y tenés que ver que salga de ese rol de madre y se divierta también, que tiene derecho a jugar” (P.R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). En ambos casos, identificamos el sentido político de lo colectivo que posibilita un proyecto pedagógico transformador.

4.c. Los vínculos con y a través de las corporeidades

Como dijimos, la EF ha tenido un papel histórico en la construcción de un orden corporal para la docilidad de los cuerpos (Scharagrodsky, 2008). En este sentido, se les otorga especial atención a las corporeidades en cada experiencia.

En el caso de Sandra, advierte que la EF, en algunos casos, reproduce prácticas competitivas al presentar los contenidos de forma segmentada, los cuales tienen que ver “con reglamentos, técnicas y nombres de huesos y músculos” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021) y con un programa de estudio que -cuando ella se inició en la docencia- se encontraba “muy deportivizado”. Estas prácticas tradicionales competitivas promueven el imaginario de cuerpo-máquina, “tirar más rápido, más fuerte, correr más rápido, patear mejor la pelota” (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021), lo que refuerza los patrones hegemónicos de poder. Sandra recupera su biografía corporal y su formación en el IPEF cuando expresa que:

Como estudiantes del profesorado, tenía más status aquel que venía de un club o había tenido experiencia a nivel competitivo, que aquel que tenía ansias de aprender a enseñar, como se decía en ese momento a través del movimiento, que era más por donde iba mi búsqueda y por el disfrute de la práctica corporal. Entonces, en ese versus que todo el tiempo encontraba y se ponía en jaque en mi formación, fui construyendo algunos caminos posibles. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

Y se permite construir otros modos de relacionamiento con lxs estudiantes desde una concepción de cuerpo vivido (Brenner, 2017) y desde el disfrute.

Cuando yo me recibo de profesora, comienzo lo que yo digo a ponerme el traje (...) porque comencé a jugar con estos roles. (...) y llegó un momento que me puse en jaque y dije: tengo que encontrarme, tengo que encontrar ese disfrute, esa complicidad con mis estudiantes, eso de que las cosquillas en la panza, la piel de gallina cuando algo sucede. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

La puesta en tensión del cuerpo-máquina y cuerpo-disfrute atraviesa las decisiones que Sandra asume en la clase, posibilitando nuevos modos de construir las relaciones vinculares a partir de elementos que son medios de traslado de lxs estudiantes. Relata que:

un día cerré todo el sum y les dije: vamos a usar las patinetas. De esa manera, fuimos explorando y viendo que todos teníamos la misma posibilidad de ser buenos para algo. Entonces, el rol protagónico de la clase comenzó a distribuirse. Este poder ya no era solo mío, sino que ellos me enseñaban a mí y esa cuestión de humanizar hasta la propia práctica, los miedos (...) a ver, profe te ayudamos, cómo es, y ellos van, buscan, traen (...) y eso me fue muy positivo. (S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021)

Patricia recupera, también, percepciones sobre el cuerpo en su trayectoria de formación docente en el IPEF, al punto de significar un cambio en su vida “en el sentido de que el lenguaje corporal dice más de lo que podemos pronunciar” (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021). En relación con esto expresa una posición sobre las prácticas profesionales en la EF:

Lo que tenemos para dar como profes de EF es un montón y no se define en esto solo del movimiento, también podemos interpretar las emociones de la otra persona o se siente que está fracasando porque no puede hacer un ejercicio. Empecé a trabajarlo desde el amor, que fue lo que a mí me hizo falta mucho en mi infancia, y cuando junté las dos cosas fue sorprendente, se vieron cambios en mis alumnos, en mí. (P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021)

Podemos identificar en la experiencia del fútbol femenino el trabajo que realiza para propiciar una ruptura respecto a códigos de vestimenta, a la vez que de conductas esperadas para NyA. Esta tensión es generada y responde a discusiones

macrosociales respecto al género, con lo cual, rescatamos cómo Patricia se hace eco y lo pone en evidencia en este espacio educativo. Sostiene que las NyA tienen “vergüenza con el cuerpo, a mostrar las piernas, a hacer ejercicios y abrir las piernas. Hay una información sobre el cuerpo muy heteronormada, con mucho anillo y aro. Empezas a trabajar eso, ¿cómo me siento cómoda jugando al fútbol?” (P.R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021).

En ambos casos, se pone en jaque una idea de cuerpo-máquina a partir de una reflexión autocrítica y biográfica respecto a sus trayectorias educativas con fuerte hincapié en el tránsito por la formación docente para generar modos de ser docente revalorizando sentidos que ligan con concepciones de corporeidades, primando el cuerpo-disfrute.

Conclusiones

En el recorrido del artículo hemos analizado las posiciones docentes que construyen egresadas de EF a partir del análisis de sus acciones -discursos y prácticas-, manifiestos en los modos de relacionamiento sociales en sus experiencias de trabajo en dos espacios, uno escolar y otro socio comunitario. En este marco, la categoría de posición docente resultó significativa en tanto permitió comprender “los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell, 2013, p. 166). Hemos procurado comprender cómo las egresadas en la propia configuración de sus posiciones docentes desarrollan lecturas y visiones sobre la EF que aportan a la formación de las identidades y la ciudadanía en NyA. Reconocemos que las egresadas imprimen en sus discursos y prácticas un sentido fuerte de inclusión social y de reconocimiento de las diversidades y que la posición docente involucra nuevos significantes vinculados a las prácticas corporales. Analizamos cómo estas prácticas profesionales docentes se sostienen en definiciones sobre el cuerpo que van más allá de lo biológico y abren a lecturas de las corporeidades desde el cuerpo/deseo, cuerpo/disfrute, cuerpo/social. Un indicio de la construcción de la posición docente refiere a la disposición de las egresadas para la reflexión pedagógica sobre las prácticas situadas en las condiciones sociales e institucionales en que se produce.

Referencias bibliográficas

- Bárcena, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós.
- Brener, A. y Arias, P. (2017). *Sentir y pensar la educación física: profesoras y profesores como arte-sanos de lo corporal*. Paidós.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Nueva Visión.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Debord, G. (1988). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Anagrama.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes del hacer*. Editorial Universidad Iberoamericana. http://books.google.es/books?id=iKqK5OfkLnUC&printsec=frontcover&source=gbs_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, 47(2). <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/22724>
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.
- Flores, V. (2016). Afectos, pedagogía, infancia y heteronormatividad. En *Pedagogías transgresoras*.
- Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía: la formación ética como desafío político en *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana. (27-52). Santillana.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Universitat de València.
- Martínez Bonafé, J. (2015). El sujeto político y la educación. *Cuadernos de pedagogía*, (455), 91-94.
- Páez, F. M. (2019). *Artes de hacer en encuentros culturales de la provincia de Córdoba, 2010-2013*. Centro de Estudios Avanzado.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es Ejercitar. Fragmentos para una historia de la Educación Física en Iberoamérica*. Prometeo.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scribano, A. y Boito E. (2012a). Fiesta y amor en A. Scribano, G. Magallanes y M. E. Boito (Comp.), *La fiesta y la Vida: estudio sobre una sociología de las prácticas intersticiales*. Editorial CICCUS.
- Scribano, A. y Boito E. (2012b). Experiencias festivas: una recuperación teórico-metodológica en A. Scribano, G. Magallanes y M. E. Boito (Comp.), *La fiesta y la Vida: estudio sobre una sociología de las prácticas intersticiales*. Editorial CICCUS.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OP-FYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA. https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/TEMPORETTI/EducaNoFormal/SIRVENT-MT_EDUCACION%20NO%20FORMAL.pdf

Southwell, M. (octubre de 2013). *La noción de posición docente: acerca de la politicidad de la educación*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional X años del PAPDE, UNAM, México.

Terigi, F. (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad: epistemología y técnicas*. Editorial de las Ciencias.

Von Sprecher, R. y Boito, M. E. (2010). *Comunicación y trabajo social*. Editorial Brujas.

Fuentes

P. R., comunicación personal, 6 de agosto de 2021

S. V., comunicación personal, 15 de junio de 2021