

Prácticas Profesionales de Educación Física escolar, una mirada género.

Sentidos y representaciones estudiantiles al respecto.

Autor: Facundo Berriolo Balay

Pertenencia institucional: Instituto Superior de Educación Física; Centro Universitario Regional del Este; Universidad de la República

Dirección de correo electrónico: faberriolo@gmail.com

Resumen

En esta ponencia serán presentados los resultados de mi investigación, presentada como tesis de maestría en el marco de la cohorte 2019 del Programa de Maestría en Educación Física (Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República). La misma se propuso analizar las prácticas profesionales de Educación Física en la escuela desde una perspectiva de género como categoría político-analítica. El estudio tuvo como objetivo comprender los sentidos y representaciones que los practicantes ponen en juego en sus propuestas pedagógicas, así como las relaciones que establecen en el ámbito escolar —entre pares, con orientadoras y adscriptoras— y las disputas que se producen en torno a los sentidos que circulan en dicho espacio institucional. La investigación se inscribe en un paradigma interpretativo y adoptó una metodología cualitativa. Se realizó un seguimiento de cuatro unidades de práctica profesional durante casi dos años, que incluyó observación de clases en tres escuelas del departamento de Maldonado (Uruguay) en 2021, entrevistas individuales y grupales en 2021 y 2022, y una revisión documental de los planes de estudio de la formación docente en Educación Física (1920–2017). Entre los resultados, se identificó que las prácticas tienden a reproducir modelos normativos de género. También se analizaron las tensiones y ambivalencias que surgen en la enseñanza cuando ciertas propuestas pedagógicas refuerzan o cuestionan las normas de género. Finalmente, se interpretó que las prácticas profesionales funcionan como poderosas pedagogías del género, produciendo efectos significativos en la construcción de las identidades docentes y de género.

Palabras clave: género, prácticas profesionales, Educación Física.

Introducción

Este trabajo surgió de la necesidad de generar conocimiento en torno a una temática que, hoy más que nunca, atraviesa discusiones en distintos ámbitos sociales: las tensiones en torno al género, la producción y reproducción de prácticas y discursos, y su expresión en instituciones estatales como la escuela. En el contexto uruguayo, a pesar de ciertos avances normativos en materia de derechos sexuales y de género —logrados en buena medida por la incidencia de los movimientos sociales y la lucha feminista— persisten formas estructurales de desigualdad y violencias que se reproducen en la vida cotidiana. Como señala Rocha Carpuic (2015), los marcos legales han removido elementos de discriminación jurídica por orientación sexual e identidad de género, pero siguen operando lógicas de control, exclusión y jerarquización que conforman un campo de disputa permanente.

En contraposición a la consolidación histórica del patriarcado y sus mecanismos de poder, el ingreso del feminismo al campo de lo político ha producido desplazamientos fundamentales. Estas irrupciones han interpelado profundamente las relaciones sociales, visibilizando violencias naturalizadas y prácticas normalizadas que afectan tanto a las formas de vida como a las formas de conocimiento. La educación, en tanto ámbito privilegiado de reproducción y transformación social, no puede quedar ajena a estos procesos. Desde esta perspectiva, el presente trabajo se inscribe en una preocupación por pensar los espacios educativos —y particularmente la Educación Física— como escenarios donde se disputan sentidos, identidades y corporalidades.

La Educación Física (EF en adelante) se ha encargado históricamente de vehiculizar saberes ligados al movimiento, el juego, el deporte y la gimnasia. Sin embargo, sus intervenciones no se reducen al movimiento y sus destrezas; también ha contribuido a la pedagogización de los cuerpos, de los vínculos y de las formas ideales de estar en la sociedad. Como advierte Ruggiano (2011), en la EF se deja entrever toda su dimensión política, en tanto se inscribe en procesos históricos de normalización corporal que articulan discursos médicos, militaristas, psicologizantes y religiosos (Rodríguez, 2012). Estos discursos han modelado los sentidos de la disciplina y han definido, en diferentes momentos históricos, los modos legítimos de enseñar y aprender con el cuerpo.

Desde este entramado resultó interesante preguntarse desde el comienzo, ¿cómo operan las categorías de género, sexo e identidad en las clases de EF? ¿Qué tipo de cuerpos se enseñan y se esperan? ¿Qué ideal de sujeto docente se configura en las prácticas profesionales? ¿Qué formas de lo femenino y lo masculino circulan, se reproducen o se disputan en estos espacios?

Como señala Scharagrodsky (2007), durante el siglo XX la escuela operó como un dispositivo central en la construcción de identidades jerarquizadas: a las niñas se les asignaban cualidades asociadas a la armonía, la estética y la fragilidad; a los varones, la fuerza, la agresividad y la habilidad física. Estos atributos, lejos de ser meramente descriptivos, han funcionado como principios organizadores de las prácticas y como formas de control simbólico. La EF no ha sido ajena a estos procesos: en su interior se inscriben y se reproducen estereotipos de género que configuran una pedagogía desigual de los cuerpos.

Pensar al género como categoría analítica —en el sentido planteado por Scott (1986)— permite visibilizar cómo estas desigualdades no son “residuos del pasado” sino estructuras activas que se manifiestan en la organización de las actividades, en las relaciones sociales, en los imaginarios culturales y en los procesos formativos. El enfoque de género, lejos de ser un añadido a la reflexión pedagógica, se torna central para comprender cómo se construyen las identidades docentes y cómo se inscriben ciertas normas de género en las prácticas de enseñanza.

En Uruguay, la formación docente en Educación Física ha estado fuertemente atravesada por las prácticas profesionales, que ocupan un lugar privilegiado en los trayectos formativos. Estas prácticas constituyen espacios de aprendizaje, pero también de producción de subjetividades, de puesta en juego de saberes previos, de incorporación de lógicas institucionales y de construcción de vínculos educativos. Como plantean Silva y Gaspar (2018), las prácticas no solo habilitan el acceso a la profesión docente, sino que también operan como espacios de consolidación identitaria, con un trasfondo epistemológico que no puede ser omitido. En ellas, se entrelazan experiencias, discursos y relaciones que permiten (o no) el cuestionamiento de las normas que rigen la escuela y la enseñanza.

Desde este enfoque, el presente trabajo se propuso analizar las prácticas profesionales de Educación Física en la escuela desde una perspectiva de género, entendiendo que en estos espacios se manifiestan, reproducen y disputan sentidos sobre los cuerpos, las relaciones y las identidades. En particular, se buscó recoger y comprender aquellos sentidos que las practicantes atribuyen a sus intervenciones pedagógicas, las formas en que se posicionan frente a los saberes disciplinares y las relaciones que construyen con otras en el espacio escolar, partiendo del supuesto de que estas prácticas no son neutras, sino que están atravesadas por lógicas de género que configuran modos específicos de ser y de hacer docencia.

Materiales y Métodos

La investigación fue realizada desde un abordaje metodológico cualitativo enmarcado en un paradigma interpretativista. Al decir de Corbetta (2007), el mismo “se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos. Para ello se basa en técnicas que no implican el análisis por variables, sino por casos y no aparece el uso de la estadística” (Citado en Batthyány *et al*, 2011, p.77).

Por tal motivo, los recursos utilizados se caracterizan por su desarrollo en el contexto natural del fenómeno, es decir, los datos fueron recogidos e interpretados en el lugar donde se desarrollan los sujetos que componen al fenómeno estudiado. Al mismo tiempo, una de las características fundamentales que presenta esta metodología es la relevancia de los investigadores. Precisamente, serán quienes recopilen, examinen y releven los datos en todo momento, por tanto adquieran roles centrales en el trabajo. Tal y como indican Batthyány *et al* (2011), “los investigadores cualitativos suelen construir patrones, categorías y temas, de abajo hacia arriba, organizando sus datos hasta llegar cada vez a unidades de información más abstractas” (p.78). En ese marco, fueron utilizados análisis inductivos que a partir de reiterados -y sostenidos- acercamientos a los participantes, permitieron una comprensión de los temas, elementos e ideas que luego fueron producidos. Por último, la significación dada al fenómeno por parte de los propios sujetos de la investigación (los practicantes en este caso) y el uso de un diseño emergente (Batthyány *et al*, 2011, p.79) resultaron claves a lo largo del trabajo. Esto implicó, por un lado que lo más importante sean los sentidos vertidos por los practicantes y no las definiciones teóricas a priori o inclusive las de quien investiga; y por otro, que si bien existió una guía o plan inicial, a lo largo del proceso algunas fases fueron cambiando, a modo de ejemplo, los datos recogidos construyeron nuevas dimensiones y categorías.

Grupos de muestra o Sujetos de estudio

Las personas que participaron de forma central en la investigación o dicho de otro modo, los sujetos del estudio fueron seleccionados de forma intencional y premeditada. Se trató de 8 estudiantes de la unidad curricular Práctica Profesional I, 5 mujeres y 3 varones de entre 20 y 30 años de edad, organizados en cuatro grupos de dos integrantes cada uno. A la hora de seleccionar los grupos de práctica (GP) los dos criterios centrales utilizados fueron: que no todos los grupos fueran o de dos varones o de dos mujeres (se buscó seleccionar al menos un grupo mixto), y que no todos los grupos fueran de la misma generación o plan de estudios. Sobre esa condición se obtuvo una cierta paridad, en el sentido que de los cuatro grupos dos

son del actual plan de estudios (2017) y dos son del plan de estudios anterior (2004). Los grupos fueron contactados por correo electrónico y por esa misma vía se fueron pactando los encuentros. Otra particularidad de los sujetos de investigación es que, si bien la mayoría reside en el departamento de Maldonado —lugar donde se desarrolla la investigación—, solo una de las personas nació allí y cursó la escuela primaria en ese departamento. El resto proviene de otros departamentos, donde también cursaron su educación primaria. En cuanto al tipo de escuela transitada, la mayoría lo hizo por escuelas del sistema de educación pública, mientras que una sola dijo haberla hecho en un “colegio privado”. Por su parte, las escuelas en las que realizaron las prácticas, se trató de instituciones del departamento de Maldonado. Dos de los grupos lo hicieron en la escuela N°5 de la ciudad de Punta del Este y los restantes dos en las escuelas N°7 y N°99 respectivamente, ambas en la ciudad de Maldonado.

Técnicas de análisis de datos

Cómo fue mencionado anteriormente, por el propio diseño emergente de la investigación no existió certeza en las técnicas de análisis a priori. Sin embargo, la estrategia tomada de las corrientes antropológicas en tanto herramienta investigativa fue pensar el vínculo estrecho y constante entre la recolección y el análisis de datos. Dentro de los estudios etnográficos se toma en cuenta al registro del campo como un primer acercamiento y también un primer análisis de los datos obtenidos. A partir de esta relación los registros realizaron un medio por el cual se duplica el campo, en notas tanto escritas y de voz, sonidos (charlas, discusiones y ruidos de ambiente) y en alguna ocasión alguna imagen (únicamente con el objetivo de recordarlo posteriormente a la hora del análisis).

Con esos registros, no se trasladó el campo al laboratorio, sino se trató de imágenes del proceso de producción, el cual necesitó la máxima conservación posible de las condiciones en que dichos datos tiene lugar o es producido. Al situarse en un contexto complejo, variable y cambiante, la relación con los sujetos de estudio se concreta y complejiza recuperando e incorporando dichas variantes o condiciones (Guber, 2004[1991]).

Resultados y Discusión

A partir del objetivo general *indagar acerca de las prácticas educativas llevadas a cabo por los y las estudiantes de la LEF de ISEF Maldonado, en su tránsito por la Práctica Profesional I desde una perspectiva de género*; y a lo largo del proceso de investigación, surgieron diversas discusiones a modo de revelado de la foto que implicó el conjunto de datos obtenidos a partir del empleo de las técnicas y estrategias de intervención del campo. Muchas

de esas discusiones quedaron por el camino o se encuentran implícitas en las que si quedaron registradas que se encuentran sobre todo en los capítulos teóricos de la tesis denominados *CAPÍTULO 1. Estado del arte: Educación Física en Uruguay y la formación docente*; *CAPÍTULO 3. Practicantes, pero estudiantes. Sujetos esenciales del complejo sistema de formación y fundamentales en el campo de disputa*; y “*CAPÍTULO 4. Las prácticas de enseñanza en las prácticas profesionales. Practicantes y docentes de Educación Física en la escuela ¿y la pregunta por el género?*”. Para mayor precisión en la lectura y trabajo con los datos obtenidos, resulta útil dirigirse allí. A continuación, serán compartidos algunos de los datos más relevantes, bajo nuevas agrupaciones que tal vez a las lectoras resulten útiles e inclusive para los intereses originales del proyecto de investigación, sirva como forma de continuar con esos cuestionamientos iniciales.

Algunos sentidos construidos sobre la práctica profesional

Andreozzi (2011) plantea una cuestión importante sobre las prácticas profesionales: el potencial que tienen estas, desde un inicio, como espacios de circulación de sentidos y saberes. Esto contrasta con la experiencia de las y los estudiantes durante su formación profesional en el marco de la carrera de grado, donde los saberes suelen ser más abstractos o segmentados. Según la autora, el pasaje por este tipo de prácticas genera una serie de efectos formativos en las y los estudiantes que configuran parte fundamental de su identidad docente. Al mismo tiempo, esta identidad se construye a partir de las múltiples interacciones entre los sentidos que los practicantes otorgan a sus actividades en un contexto institucional específico, el cual, a su vez, influye en su manera de observar y reflexionar sobre dichas prácticas. Tras la búsqueda de aquellos elementos que causan una serie de efectos formativos, este trabajo se detuvo ante las percepciones de las practicantes sobre este tipo particular de práctica.

Al intentar definir las prácticas profesionales, las practicantes no dudaron en configurarlas como espacios formativos de ensayo en un contexto controlado, con similares características que el escenario -real- de desarrollo profesional. “(...) sería como una instancia en la que llevamos a cabo los saberes que hemos tenido durante los tres años de carrera, (...) una experiencia más realista de lo que va a ser (...) la práctica profesional [real] en una escuela pública” (DP2; GP3). Entre las personas entrevistadas, hubo una certeza o consenso; las prácticas ofrecen un primer pantallazo sobre la verdadera labor docente. En primer lugar es clara la alusión al desarrollo profesional; es decir, las prácticas profesionales como espacios de socialización y transmisión de saberes en los cuales se disputan relaciones entre la formación y la profesión o el trabajo (Martínez & Miguel, 2010). Ligado a las experiencias

laborales, la mayoría de l@s practicantes aseguraron no haber desarrollado previo a la práctica tareas como docente. Además dijeron no imaginar cómo era ese momento en el que, según afirma, sos “la responsable de los aprendizajes de un grupo de niños y niñas escolares. Eso es un montón” (DP1; GP1). Asimismo, muchos de los comentarios al respecto iban en la línea del espacio de formación. “(...) como otra forma de aprender.” (DP1; GP1).

Según los datos recuperados, llegar a la práctica representaría la consolidación hipotética de un conjunto de saberes, que habilitarían a desempeñar ciertas prácticas que se incluyen dentro de la labor docente. Estos planteos coinciden con elementos de la teoría ya abordados, en los que las Prácticas Profesionales al mismo tiempo que fortalecen las competencias de las y los futuros profesionales, los acercan a la realidad de los centros educativos (Barrera & Hinojosa, 2020).

Esto supone un elemento central a considerar en las trayectorias estudiantiles: por un lado, la práctica pone a circular saberes propios y por otro, organiza espacios de forma tal que l@s practicantes deben poner en juego sus propios sentidos e intereses y todos aquellos saberes que han adquirido hasta el momento en los primeros años de la carrera, en un contexto real o que al menos se aproxima a la realidad. Sin embargo, los saberes que pone a circular la práctica en tanto espacio formativo, no se parecen a ninguno de los antes mencionados, o al menos eso afirman las y los estudiantes consultados. “(...) difiere mucho de lo que nos dan en el instituto. La prueba viva de lo que es la experiencia (...) a partir de ahí creo que es cuando uno forja su identidad respecto al trabajo” (DP1; GP2).

Ese tiempo que conllevan las prácticas, es decir, ese transcurrir de las horas entre el instituto y la escuela de práctica es perfectible, no sólo de las técnicas y tecnologías para desarrollar prácticas de enseñanza o prácticas educativas, sino que también lo son (y sobre todo para los intereses de este trabajo) de la identidad docente. En ese sentido la mayoría de l@s practicantes manifestaron que ciertos aspectos de la práctica, su configuración, sus lógicas e inclusive de la forma en la que se llevan a cabo los controles en los espacios de práctica, impide que se muestren con naturalidad o que efectivamente hagan lo que quieren hacer. En estos testimonios, se puede identificar cómo la práctica enfrenta a l@s practicantes a situaciones de gran incertidumbre. Más allá de las intenciones que manifestaron frente a las posibilidades de poner en juego ciertos saberes o inclusive de las formas que ell@s quieren hacerlo, las configuraciones de la práctica hacen que en algunos casos eso no sea posible.

Por último, sobre aquellas cuestiones a las que se le podrían atribuir ciertas “connotaciones de género” o explícitamente intentan poner en juego ciertas problemáticas en torno a los cuerpos y sus tránsitos por las clases de Educación Física, las dificultades con las que se encontraron

læs practicantes son muy grandes “(...) todo el tiempo hay distintas personas que van a observarte y evaluar constantemente, ver qué estás haciendo y cómo lo estás haciendo. Y en eso, como que te pone en un lugar de mayor compromiso también” (DP2; GP4). Ellæs aseguran que la observación de los agentes “externos” al encuentro educativo (en clara alusión a los docentes orientadores o a læs docentes adscriptores), resulta uno de los principales factores de incomodidad para que se muestren tal y cómo son. En ese sentido, una de las practicantes afirmó “a lo que me refería es que ellos -por lo menos yo siento- que ellos me están evaluando cómo yo enseño deporte, juego y gimnasia” (DP1; GP1). Los vínculos entre læs practicantes y sus docentes orientadores, si bien no son abordados en este trabajo, resultan fundamentales en las trayectorias estudiantiles por este tipo de práctica tan particular¹. De este vínculo, resulta en gran medida el resultado percibido por læs practicantes. En ese sentido, los efectos sobre la elección de los contenidos a poner a circular y sobre las problemáticas a abordar en sus espacios de clase son notorios. Sobre el tratamiento o abordaje de temáticas que contribuyen o reproducen ciertas lógicas que reflejan cierto conjunto de desigualdades estructurales, uno de los docentes afirmó “¿cómo se abre el espacio para hablar sobre desigualdades? en la medida que las personas que nos evalúan tienen ciertas perspectivas de sostener las desigualdades (...)” (DP2; GP4). Al indagar sobre los motivos de la percepción expresada por el practicante, este afirmó que junto a su compañera identificaban ciertos sentidos demostrados por el docente (adscriptor en este caso) que los llevó a cuestionar seriamente las posibilidades de abordaje que tendrían de los contenidos, pero sobre todo, de elementos emergentes de las relaciones entre las niñas y los niños. Su compañera, agregó “capaz me hubiese gustado tirar alguna cosita más, pero no me sentía libre porque la persona que me estaba evaluando piensa totalmente lo contrario” (DP1; GP4).

Configuraciones sexo/genéricas y estereotipos

A partir de la pregunta ¿de qué modo la configuración de los escenarios de práctica contribuyen a la construcción de ciertos discursos de género?, corresponde detenerse frente algunos elementos interesantes. En muchos casos, læs practicantes entrevistados mencionaron rápidamente que en sus prácticas pedagógicas no hicieron grandes o notorias diferencias poniendo el foco en el género de las niñas y los niños que allí asistían. En su gran mayoría, afirmaron al mismo tiempo que no era posible observar grandes diferencias por parte de los docentes orientadores o adscriptores a la hora de orientar o evaluar su desempeño estudiantil o mismo de realizar las devoluciones de sus clases. Sin embargo, es posible reconocer ciertos

1 Por más información, indagar en Pastorino (2015)

elementos en esas configuraciones que aportan matices a la discusión de fondo y permiten reflexionar sobre hasta qué punto dicha configuración responde a una construcción de género. Dicho de otro modo, en los efectos anteriormente observados del pasaje por los espacios de práctica, es decir, en las performances realizadas por las y los estudiantes, es factible encontrar características interesantes de abordar en términos de roles, expectativas o estereotipos, los cuales reflejan ciertos posicionamientos o formulaciones que realizan de forma prácticamente inconsciente o inclusive que no perciben como un factor que afecte su condición de practicantes.

El equipo de orientación lleva a cabo tareas de seguimiento, evaluación y de articulación con las y los adscriptores de las prácticas pedagógicas llevadas a cabo por las practicantes en el espacio escolar; en concreto son quienes se encargan de los espacios de teoría en el aula y de acompañar en el territorio a las practicantes. En ese marco una de las practicantes afirmó cuánto le cuesta el hecho de que todas las devoluciones, miradas y correcciones sean realizadas por varones (la figura de orientador y adscriptor en este caos es ocupada por varones). Siendo mujer le representa una dificultad extra a la hora de abordar diversos problemas fruto de las configuraciones de género presentes en la sociedad. Esto pareciera ocurrir seguido en un contexto escolar donde la división sexual del trabajo es clara y la feminización de las tareas asociadas al cuidado ha hecho que la mayoría de las maestras sean mujeres, las limpiadoras sean mujeres, las cocineras sean mujeres y que, sin embargo, se continúe asociando al cargo de profesor de Educación Física a los varones, en este caso las y los estudiantes ingresan sentidos a ese campo de disputa (Connell, 2001). Al mismo tiempo, para el caso particular de ese grupo de práctica conformado por mujeres, además de ser varón es quien ocupa un rol de jerarquía que vertebría la relación entre ambas esferas adscriptor/orientador – practicantes. En ese sentido, varias fueron las practicantes que afirmaron de la misma forma, que les resultaba complejo abordar determinadas cuestiones que sucedían en el transcurso de sus prácticas; sobre todo si implicaba identificar, abordar y problematizar ciertos conflictos en torno a la violencia hacia niñas o mujeres. Este tipo de situaciones configuran trayectorias dispares entre estudiantes mujeres y estudiantes varones, provocando de alguna forma efectos (de)formativos en sus prácticas. Mientras que varias estudiantes mujeres mencionaron “*hacer la vista gorda*” ante situaciones explícitas que reflejaran desigualdades estereotipadas sobre las expresiones de género, la mayoría de los estudiantes varones consultados no identificaron “*casi ninguna*” situación de este tipo.

Por otro lado, el rol de los adscriptores² resulta, al igual que el de los orientadores, fundamental en la trayectoria de los practicantes. Estos, actúan como articuladores entre las instituciones, (DGEIP-ISEF) son docentes titulares de las diferentes escuelas y se configuran como acompañantes de las prácticas pedagógicas. Al mismo tiempo son quienes conocen las instituciones de 'punta a punta' y manejan un vínculo cercano con todas sus integrantes. Un detalle no menor, los adscriptores son -en la mayoría de los casos- quienes se encargaron de la Educación Física de todos los quienes asistieron a las prácticas pedagógicas de los practicantes, ya que son los profesores fijos de Educación Física de la escuela. Esto ubica a los adscriptores en un significativo punto de partida y espacio de privilegio y poder respecto de los practicantes.

De los cuatro casos de estudio, dos de ellos compartían orientador y adscriptor. Al mismo tiempo el potencial análisis resultó aún más valioso ya que se trató por un lado, de un grupo compuesto por dos estudiantes mujeres y por el otro uno compuesto por dos varones. En ambos casos tanto el orientador como el adscriptor se mostraban bastante distendidos a la hora de realizar las observaciones. En general, al llegar a la escuela se podía observarlos conversando a un costado de la cancha sobre unas mesas de hormigón situadas próximo a dos rectángulos de hormigón delimitados con pintura blanca. No obstante, esa aparente distensión presentaba suerte dispar. Mientras que eran los practicantes los que dictaban las clases, el orientador y el adscriptor se mostraban muy atentos. Al mismo tiempo las devoluciones y retroalimentaciones durante el transcurso de la clase y al término de la misma eran mayores respecto a las clases dictadas por el grupo de varones. Se le llamaba la atención a los niños que mostraban inquietud o que no seguían la clase, o que no escuchaban a las docentes o que mostraban problemas en el relacionamiento con sus compañeras. En varias ocasiones el orientador mencionó sobre las planificaciones que sostenían las estudiantes o las actividades que proponían, "son muy buenas, de verdad" (extraído de las grabaciones de audio de las observaciones. Diciembre 2021), referido a los aciertos que mostraban en cuanto a la selección de contenidos, la elección de consignas o propuestas metodológicas a la hora de poner a circular ciertas nociones propias de la Educación Física. Según estos comentarios, que en el caso de los estudiantes varones no eran realizados (de hecho en reiteradas ocasiones mencionó las dificultades que tenían ellos para sostener la atención de niñas y niños o evitar que se pusieran a hacer cualquier otra actividad), no habría mayor necesidad de intervenir en sus clases, sin embargo era observado como una actitud constante por parte del docente

2 Los grupos de práctica entrevistados fueron acompañados en todos los casos por docentes adscriptores varones. Para reflejar esa situación en la escritura será utilizado el término adscriptores.

adscriptor. En el caso de las clases llevadas a cabo por los estudiantes varones, en la mayoría de los casos la postura fue diferente, de hecho había una postura de mayor distensión o despreocupación. Tal es el caso, que en una de las clases observadas sucedió que había faltado una maestra de otro grupo, por lo que el docente adscriptor se encontraba “cuidándolo”. Por tal motivo el docente adscriptor le solicitó a los estudiantes si no tenían problema de hacerse cargo de ambos grupos. Luego de finalizada la clase, la devolución por parte del adscriptor fue en la dirección del agradecimiento por haberse hecho cargo del grupo “que andaba suelto” (extraído del cuaderno de campo 12 de noviembre del 2021), además de hacer un comentario referido a una estación que habían armado para que los niños y las niñas realizaran roles al frente, en la que al haber poca cantidad de colchones muchas niñas se corrieron a un costado y se pusieron a realizar “ruedas de carro” y “paro de manos”³. Sobre eso, hizo un comentario y agregó “pero bueno, estaban a cuatro ojos, así que tranquilos” (extraído del cuaderno de campo 12 de noviembre del 2021). La diferencia en la atención y la devolución realizada por el equipo de orientación-adscripción, no resulta inocente. Pareciera a la hora de analizar los materiales que por un lado al grupo de las practicantes hay que “cuidarlo”, “protegerlo” e inclusive “exigirle” más (inclusive cuando según lo dicho por el orientador tenían una mejor performance en sus clases y planificaciones) mientras que al grupo de los practicantes se lo puede dejar sin vigilancia, no se le deben realizar mayores comentarios e inclusive se los premia frente a clases no tan buenas (desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas y las devoluciones o comentarios entre orientador y adscriptor).

La dimensión performativa del rol docente

Resulta interesante detenerse en cómo los estereotipos (algunos revisados anteriormente), también se manifiestan en dimensiones más sutiles, como la vestimenta. Es sabido que la vestimenta, está fuertemente cargada de normas de género. A continuación, se analizarán algunos testimonios aportados por las practicantes, que revelan cómo estas normas, por más insignificantes que puedan parecer, influyen en los procesos formativos dentro de los que la formación docente no queda exenta. La observación de los testimonios buscó examinar la forma en la que las practicantes describen su experiencia en relación con la vestimenta, identificando posibles tensiones entre la aparente libertad en la expresión y las expectativas de

3 Tanto las “ruedas de carro” como el “paro de manos” son tradicionales prácticas corporales, presentes en las gimnasias (inclusive en la gimnasia deportivizada conforman habilidades a entrenar y a ejecutar en contexto de competencias), comúnmente realizadas de forma espontánea por niños y niñas. Para el caso de la rueda o vuelta de carro el nombre formal para la gimnasia en inglés es cartwheel, mientras que al “paro de manos” se lo conoce también como “parada de manos”, “inversión de la posición” y en tal caso, en la gimnasia se lo conoce como handstand en inglés.

género que se visualizan en contextos tan particulares como el escolar, y más específicamente, en el de las prácticas profesionales en la escuela.

Una de las practicantes⁴, expresó que en su momento le resultaba completamente normal el hecho de que a ella como niña se le exigiera el uso de pollera, mientras que a sus compañeros varones se les exigiera el uso del pantalón de vestir “formal”, aún en invierno y con seis grados de temperatura. Esto le resultaba algo “estereotípico de la sociedad y cultura en la que estamos inmersos, en la que se reproducen todos los valores hegemónicos” (DP1; GP1).

Su compañera de grupo, agregó referido al tema de la vestimenta que según ellas tenían entendido, ‘por reglamento’⁵ las practicantes mujeres no pueden asistir a los espacios escolares utilizando calzas ajustadas, mientras que a los varones no se les permite hacerlo utilizando shorts⁶. Esto trae un montón de implicancias y se trata de un elemento que ella identifica por un lado como problemático y por otro sintomático de una reproducción de algunos estereotipos en la Educación Física; “algo que pasa también al día de hoy con la vestimenta. Como que a nosotras no nos dejan ir de calza” (DP2; GP1).

Otra de las estudiantes, contó que tras algunas charlas sostenidas con el adscriptor de su grupo escolar se quedaron pensando y hablando cosas a la interna que les llamaron fuertemente la atención. Una de ellas fue lo atento que estaba el docente adscriptor a la vestimenta, sobre todo de las niñas, cuáles eran las cuestiones que tanto le llamaban la atención y el rol que le otorgaba la escuela al docente que era quien citaba a las adultas responsables para hablar sobre cómo iban vestidas las niñas a las clases de Educación Física. Aclararon varias veces que no se trataba de vestimentas que pudieran resultar incómodas para realizar algunas actividades en el marco de una clase de Educación Física, sino que se trataban de vestimentas que al decir de la y el estudiante, sexualizaban a las niñas. En palabras de la estudiante;

Me resulta como muy fuerte y de hecho la clase pasada nos fuimos hablando de eso con Ema, la semana pasada, que no sé si él se adjudica, o la escuela, o si todo acompaña para que eso suceda y esté bien; en cuanto a que él, digamos, el profe tiene charlas con los

4 Corresponde mencionar que era la única que había asistido a colegio privado a donde no se concurre con túnica o guardapolvo, sino que las niñas deben asistir con el uniforme de la institución.

5 Al explorar la existencia de normativas sobre el código de vestimenta para la asistencia de las y los practicantes a los espacios de práctica, se advierte que no hay reglamentaciones específicas para Educación Física en las escuelas. No obstante, suele tomarse como referencia la circular N°38 de mayo del 2014 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), que indica en su segunda sección “Lineamientos Generales para el desempeño de la función del Profesor de Educación Física en el centro educativo”, dentro del tercer punto “Las principales funciones del profesor de Educación Física son:”, en el apartado “J”, que los docentes deben “presentarse en el centro escolar con la vestimenta adecuada, demostrando actitudes acordes a la función que desempeña”. De esto se desprende que los criterios adoptados por el equipo docente responsable de la práctica, se materializan en un deber ser construido específicamente para las y los practicantes, a partir de este documento.

6 Si bien no es exclusivo para varones el aparente impedimento del uso de shorts en espacios escolares y para mujeres el aparente impedimento del uso de calzas, fueron mujeres y varones respectivamente quienes mencionaron tal impedimento.

padres o digamos deja a niños fuera de sus clases y los sanciona y los no se que, depende cómo vayan vestidos. (DP1; GP4)

Para este grupo de estudiantes no sólo la vestimenta resulta algo fundamental, sino que el tratamiento que se le dé desde quienes estén al frente de la Educación Física escolar, resulta muchas veces ejemplarizante, teniendo efectos en las conductas futuras de niñas y niños.

Conclusiones

En primer lugar, fue posible identificar a partir de los relatos de las practicantes que las prácticas profesionales representan un punto de inflexión en su proceso formativo, ya que configuran un espacio de tránsito entre un tipo de formación teórica o de corte academicista y el ejercicio docente. En esta instancia, el encuentro con la realidad escolar aparece como una prueba de fuego que desafía las expectativas previas y pone en cuestión la suficiencia de los saberes adquiridos en la institución formadora. De los relatos y las conversaciones sostenidas, emerge una cuestión central: las practicantes oscilan entre su condición de estudiantes y su incipiente rol docente, en una tensión constante que moldea su práctica e identidad profesional. Asimismo, la práctica profesional no solo implica la apropiación de instrumentos o saberes del orden didáctico (si fuera posible tal cosa), sino que también interviene, como fue mencionado anteriormente, en la configuración de la identidad docente y en la in-corporación de ciertas estructuras sociales. Por su parte la vestimenta y su regulación emergen como un elemento clave en la reproducción de normativas de género dentro del espacio escolar. Los comentarios sobre los códigos de vestimenta, ponen en evidencia cómo la Educación Física no solo evalúa el desempeño motor, sino que mediante diversos mecanismos, continúa también disciplinando al cuerpo y reforzando de diferentes formas códigos de feminidad y masculinidad socialmente esperados. En este sentido, la práctica profesional se presenta como un espacio de aprendizaje en el que las y los practicantes no solo internalizan saberes pedagógicos o didácticos propios de la Educación Física, sino que también participan en la reproducción (o en algunos casos, problematización) de normas de género, al mismo tiempo que internalizan cierta forma de abordar, discutir o interpelar las situaciones a partir de dichas normas, configurándose así las prácticas como una -más- pedagogía de género, (cuestión que será vista en el siguiente apartado). Estas configuraciones a partir de un elemento emergente como los códigos de vestimenta, reflejan de forma bastante clara, de qué modo funcionan y la fuerza o potencia que conservan los reglamentos sociales “no escritos”.

Al mismo tiempo, el análisis de las narrativas de los practicantes y de los registros de las observaciones, evidencia la relevancia del género en la construcción de la identidad docente y en el desarrollo de las Prácticas Profesionales de Educación Física. Así, pudo identificarse cómo el género opera como un eje estructurante de la experiencia formativa y de la enseñanza en la escuela o, dicho de otro modo, cómo el género se convierte en un objeto de pedagogización en las prácticas profesionales de Educación Física. Los discursos de los practicantes reflejan la persistencia, en el ámbito escolar en general y en las prácticas profesionales en particular, de estructuras institucionales y pedagógicas que se resisten al cambio. Estas estructuras se manifiestan, por ejemplo, en la reproducción de roles tradicionales de género, en la jerarquización de saberes corporales y en la escasa apertura a propuestas pedagógicas que cuestionen el modelo hegemónico de la Educación Física. Dichas configuraciones no se producen en un único espacio institucional. La complejidad del propio sistema de formación, estructurada en clave de alternancia entre dos instituciones, conlleva lógicas y gramáticas diferentes: la escolar y la universitaria. Esto implica para los practicantes habitar ambos espacios, lo que tensiona y complejiza la construcción de sentidos en torno al género. Los hallazgos muestran que la Educación Física no solo reproduce discursos de género, sino que también muchas veces los *in-corpora* mediante las prácticas, tanto en el cuerpo docente, como en las y los estudiantes. Se evidencia una tensión entre las intenciones pedagógicas de los practicantes y las normas corporales preexistentes en las clases. En muchos casos, la construcción del cuerpo en la escuela sigue anclada a modelos androcéntricos y binarios, lo que dificulta la implementación de una perspectiva de género inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. Época, 5(5).
- Barrera, M., & Hinojosa, C. (2020). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*.
- Battyány, K., Cabrera, M., Mascheroni, P., Moreira, N., Picasso, F., Ramírez, J., Rojo, V., Alesina, L. and Bertoni, M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales - Apuntes para un curso inicial. 1st ed. Montevideo, Uruguay.
- Connell, R. W. (2001). Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas. *Nómadas (Col)*, (14), 156-171.

Guber, R. (2004[1991]). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós, Buenos Aires.

Martínez, M. (2010). *La profesión docente: responsabilidad y compromiso*.