

# Las prácticas de desinvertidura pedagógica en la Educación Física escolar

*Thiago da Silva Machado*<sup>\*</sup>

*Valter Bracht*<sup>\*\*</sup>

*Bruno de Almeida Faria*<sup>\*\*\*</sup>

*Claudia Moraes*<sup>\*\*\*\*</sup>

*Ueberson Almeida*<sup>\*\*\*\*\*</sup>

*Felipe Quintão Almeida*<sup>\*\*\*\*\*</sup>

**Resumen:** En este trabajo, se investiga la desinvertidura del profesor de Educación Física (EF) con relación a su función pedagógica, utilizándose la metodología de la historia de vida y el estudio de caso etnográfico. También se estudian elementos relacionados a la producción de una cultura escolar. Los datos producidos son analizados a partir de tres categorías: a) la EF como componente curricular: ¿la escuela también deja de invertir?; b) la dificultad de operar la

---

\* Licenciado en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Miembro del Laboratorio de Estudios en Educación Física (LeseF/CEFD/UFES). Vitória, ES, Brasil. E-mail: thiago.m\_ef@hotmail.com

\*\* Profesor de Educación Física. Profesor titular del *Centro de Educação Física e Desportos* (Centro de Educación Física y Deportes) - CEFD de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Doctor por la Universidad de Oldenburg (Alemania). Miembro del Laboratorio de Estudios en Educación Física (LeseF/CEFD/UFES). Vitória, ES, Brasil. E-mail: valter.bracht@pq.cnpq.br

\*\*\* Licenciado en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Miembro del Laboratorio de Estudios en Educación Física (LeseF/CEFD/UFES). Vitória, ES, Brasil. E-mail: brunimfaria@hotmail.com

\*\*\*\* Licenciada en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Magíster en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Miembro del Laboratorio de Estudios en Educación Física (LeseF/CEFD/UFES). Vitória, ES, Brasil. E-mail: cea\_moraes@hotmail.com

\*\*\*\*\* Licenciado en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Magíster en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Miembro del Laboratorio de Estudios en Educación Física (LeseF/CEFD/UFES). Vitória, ES, Brasil. E-mail: ueberonribeiro@terra.com.br

\*\*\*\*\* Licenciado en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES). Doctor en Educación por la Universidad Federal de Santa Catarina (CED/UFSC). Miembro del Laboratorio de Estudios en Educación Física (LeseF/CEFD/UFES) y del *Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea* (Núcleo de Estudios e Investigaciones Educación y Sociedad Contemporánea) (CED/UFSC). Vitória, ES, Brasil. E-mail: fqalmeida@hotmail.com

mediación entre la teoría y la práctica; c) el deporte como contenido de las clases de Educación Física.

**Palabras clave:** Docentes. Conflicto. Papel profesional. Deportes.

## 1 INTRODUCCIÓN

Uno de los fenómenos que más llama la atención en el panorama actual de la práctica pedagógica en Educación Física (EF) en nuestras escuelas y liceos es que muchos profesores resumen su acción a observar a sus alumnos en la cancha mientras ellos realizan actividades que ellos mismos eligieron o, si no, aquellas que es posible hacer en función del tipo de equipo y material existentes (casi siempre, fútbol o fútbol de salón, manchado o voleibol). En algunos contextos, en Brasil, esos profesores son conocidos como *profesores pelota* (*professores bola*) y, en otros, como *profesores pinta pelota* (*professores rola-bola*). Son expresiones peyorativas utilizadas para caracterizar (y caricaturizar) la práctica de profesores de EF, que, debido a una serie de factores, muchas veces, se reduce al acto de repartir los materiales didácticos entre los alumnos y sentarse a la sombra para, por ejemplo, leer el diario. Aunque esa figura esté muy presente (tal vez, de forma creciente), ese fenómeno sigue siendo poquísimamente estudiado, atribuyéndose *la culpa* del mismo, de forma simplista, a los propios profesores (falta de compromiso; vagar/haragán; no tiene vergüenza, etc.).

Procurando comprender mejor esa realidad, realizamos un trabajo de campo (estudio de caso etnográfico) buscando identificar/analizar posibles factores implicados en esa postura asumida por parte de los docentes con relación a sus prácticas pedagógicas. Con la perspectiva de valorar las llamadas microestructuras y escuchar lo que los agentes escolares tienen para decir, elegimos, como principio guía, la investigación de carácter cualitativo. También desde el punto de vista metodológico, la historia de vida, desde una perspectiva sociológica (BOGDAN; BIKLEN, 1994), se utilizó con el

propósito de reconstituir la *carrera* profesional de los sujetos, procurando enfatizar el papel de las organizaciones, de los sucesos importantes y la presencia de otras personas que puedan haber ejercido influencias significativas en la configuración de las definiciones de los profesores sobre sí mismo y sobre sus perspectivas con relación a la vida y al trabajo, componiendo, por decirlo de alguna manera, las diversas posiciones, las etapas y las formas de pensar de los individuos a lo largo de sus vidas profesionales. Cabe resaltar que empleamos el término «*carrera*» para designar las diversas posiciones, las etapas y las formas de pensar de los individuos a lo largo de sus vidas (HUGHES, *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994).

También procuramos cruzar dicha información con los demás elementos involucrados en la producción de la *cultura escolar* (FORQUIN, 1993) en la cual los docentes investigados estaban situados. Esa estrategia se mostró muy fecunda, pues la reflexión sobre la cultura escolar consiste en la comprensión de que los sujetos escolares «[...] llevan al tiempo-espacio concreto de la escuela su historia de vida, las marcas de su cultura originaria, sus intereses, sus sueños, sus pasiones, sus carencias [...]» (VAGO, 2003, p. 213).

Las visitas a las escuelas ocurrieron dos veces por semana y el trabajo tuvo una duración de ocho meses.<sup>1</sup> Empleamos el diario de campo, la observación participante y las entrevistas profundizadas como técnicas principales de la producción de los datos. Tras cada visita, las observaciones eran registradas en el diario de campo y las entrevistas (grabadas en audio) fueron transcritas posteriormente. En este texto, presentamos algunos elementos conceptuales y

---

<sup>1</sup> Llegamos a los profesores estudiados gracias a la recomendación de un funcionario de la Secretaría Municipal de Educación da Serra/Espírito Santo, también profesor de Educación Física, que nos sugirió las escuelas en las que podríamos encontrar profesores con las características de lo que, en aquel momento, llamábamos estado de desinversión. Los profesores, después de tomar conocimiento del proyecto de investigación, consintieron en colaborar con nosotros en la misma.

perspectivas de análisis producidas a partir de la discusión de uno de los casos estudiados, el del profesor José.<sup>2</sup>

## **2 LA DESINVESTIDURA PEDAGÓGICA: ENTRE LA CLASE Y LA NO CLASE**

Establecer una definición acerca de la expresión «desinvertidura pedagógica», a partir de los elementos determinantes de dicho proceso, es una tarea difícil que exige cuidado. Durante los estudios de revisión de literatura, nos encontramos con una serie de conceptos que apuntan a dicho fenómeno. Esas definiciones lo presentan siempre como un producto resultante de una maraña de factores interrelacionados, lo que nos permite clasificarlo como un fenómeno de carácter multifactorial.

La inspiración para el empleo del término «desinvertidura» proviene de la taxonomía elaborada por Huberman (1995). De acuerdo con el modelo adoptado por ese autor, el profesor pasa por una *fase* de desinvertidura, presente en los períodos finales de la carrera docente, en la cual el trabajo pierde centralidad en su vida. Asumimos ese modelo como una herramienta que nos ayuda a pensar (un tipo ideal), sin permitir que el mismo anquilose la propia historia de vida profesional y personal de cada profesor en categorías estancas y regulares. Justamente en función de eso, al contrario de Huberman (1995), tomamos la desinvertidura, no como una *fase*, sino como un *estado*, lo que nos distancia de una comprensión del fenómeno como algo dotado de cierta cronología o linealidad. En el caso específico de la EF, la desinvertidura, que nosotros adjetivamos como pedagógica, correspondería a aquellos casos en que los profesores de EF

---

<sup>2</sup> Este nombre es ficticio. Cabe resaltar que el caso que presentamos compone, junto a otros estudios de caso, una investigación más amplia, iniciada en 2007, aún en curso. Participan de esa investigación cinco grupos de investigación en EF pertenecientes a diferentes instituciones, de las cuales tres son de Brasil y dos, de Argentina.

escolar permanecen en sus puestos de trabajo, pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo docente.

Así, las preguntas que nos planteamos apuntan en la dirección de saber en qué medida es posible conceptualizar el estado de desinversión. Esa cuestión se revela pertinente, sobre todo, si pensamos que el establecimiento de un concepto, con contornos rígidos, podría llevarnos a incurrir en equívocos metodológicos, particularmente en lo que concierne al trabajo de campo. La idea asumida, entonces, fue la del establecimiento de un diálogo con el mundo empírico a partir una amplia caracterización de la desinversión pedagógica que se usará con flexibilidad, rigor y de acuerdo a la realidad estudiada. Evitaríamos, de esa forma, cualquier limitación causada por la selectividad oriunda de un *pre-juicio* teórico. De esa forma, basados en nuestros estudios y en la relación con el campo de investigación, fue posible establecer las primeras consideraciones sobre el fenómeno que nos ocupa.

El profesor al que atribuimos el *estado de desinversión pedagógica* es aquel cuya práctica recibe denominaciones como «pinta pelota» (*rola bola*) y/o como «pedagogía de la sombra». Generalmente, él se encuentra en estados en los cuales no presenta grandes pretensiones en sus prácticas; tal vez, su pretensión mayor sea la de ocupar a sus alumnos con alguna actividad. Con frecuencia, se convierte en simple administrador del material didáctico, actividad que no exigiría, en principio, formación superior. Otras veces, asume una postura de compensador del tedio que las demás asignaturas (como Matemáticas, Portugués, etc.) producen en los alumnos. Otra característica sobresaliente con la que nos hemos encontrado durante las observaciones es la relativa a que, como consecuencia de ese *no empeñarse* o de esa *ausencia de pretensión* con respecto a la práctica pedagógica, lo que se nota es la configuración de un fenómeno que podemos denominar de *no clase*. De forma incipiente, se puede caracterizar esa *no clase* cuando: en tiempo-espacio designado/reservado para que ocurra la práctica pedagógica del profesor, este no interviene de forma objetiva-intencional,

privando a los alumnos de la posibilidad de acceso al aprendizaje de un contenido específico y/o del desarrollo de una determinada habilidad. Generalmente, ese espacio se puede confundir con otros momentos en los que los alumnos simplemente se divierten (recreo u hora sin clase) sin que exista ninguna dirección del profesor con intenciones pedagógicas de aprendizaje.

En un estudio correlato al nuestro, González y Fensterseifer (2006, p. 739-740) buscaron establecer criterios que permitieran la identificación/caracterización del concepto de clase, lo que nos ayuda en la definición del proceso inverso (la *no clase*). Así, los autores definen la clase como: a) un fenómeno vivo; b) dotada de intencionalidad; c) los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo; d) una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo; e) una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que los alumnos desarrollen.

Según los mismos autores, la clase, como un fenómeno vivo, presupone que ese momento se configure como repleto de situaciones inesperadas, capaces de sorprender al profesor. Pero eso no exime al profesor de una planificación previa. En lo que dice respecto a la intencionalidad, la acción docente debe estar pautada en una reflexión acerca de lo que se va a proponer, así como en la búsqueda de sus porqués. En cuanto a los aprendizajes y/o desarrollos perseguidos, estos deben ser fundamentales para todos los alumnos del grupo. De esa forma, la participación o no en la clase no debe ser simplemente una elección del alumno, lo que no significa ignorar el interés de los estudiantes como factor importante para potenciar su participación.

Una clase ocurre cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo, o sea, la clase no se puede entender como un fenómeno aislado, que no

demanda continuidad, buscando un aprendizaje efectivo. Una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que espera que sus alumnos desarrollen. Eso queda de manifiesto en la forma en que el profesor propicia que los alumnos se involucren con el «objeto» de trabajo con vistas a potenciar el aprendizaje.

Por último, enfatizamos que nuestra comprensión del *estado* de desinversión pedagógica está orientada por el presupuesto de que la práctica pedagógica se debe entender como una construcción que incluye, entre otras cosas, las creencias, las motivaciones, las tensiones y las conquistas propias de la formación humana de esos profesores. En ese sentido, comprender el fenómeno implica también evaluar cómo se articulan los proyectos de vida personal y profesional de esos profesores y el propio ambiente de trabajo.

### **3 EL CASO DEL PROFESOR JOSÉ: ASPECTOS SOBRESALIENTES DE SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN UNA CULTURA ESCOLAR ESPECÍFICA**

El profesor José nació en el interior del estado brasileño de Minas Gerais, donde vivió hasta cumplir 15 años de edad. Siempre estudió en escuelas de la red pública de enseñanza y se graduó en Educación Física en la Universidad Federal do Espírito Santo en 1987, de acuerdo a un currículo conocido actualmente como *tradicional-deportivo* (BETTI; BETTI, 1996). Desde que se graduó, actúa como profesor de EF escolar, lo que, en su entender, es bastante desgastante. Actualmente, se divide entre el trabajo en la escuela (para ser más exacto, José trabaja en dos escuelas: la primera es la institución en la que realizamos este estudio; la segunda es la escuela en la que hace complementación de carga horaria), en el municipio de Serra/ES, y el de instructor en el Programa Municipal de Servicio de Orientación al Ejercicio (SOE), en la ciudad vecina (Vitória/ES).

La escuela en la cual se llevó a cabo la investigación está situada en el municipio de Serra/Espírito Santo. Se trata de una antigua escuela estadual que pasó por el proceso de municipalización y que, como lo afirman algunos funcionarios, aún hoy sufre algunas adaptaciones y problemas derivados de dicho proceso. Actualmente, atiende a 242 alumnos y cuenta con 17 profesores y 21 funcionarios. Con relación a la estructura, puede ser caracterizada como una escuela de pequeño porte: contiene un reducido número de salones de clase, no tiene cancha polideportiva (existe en la escuela un patio que fue adaptado para convertirse en cancha de fútbol de salón), la biblioteca se encuentra en un espacio improvisado (lo que, de cierta forma, dificulta el trabajo con el acervo) y la sala de informática aún no se ha instalado debido a la ausencia de un espacio adecuado. En contrapartida, hay un área arbolada que ofrece diversas posibilidades de trabajo. Es en ese espacio que, comúnmente, se observa, fijada entre dos árboles, la red de voleibol en las clases de EF.

Según la directora de la escuela, el problema de la violencia alcanza el barrio y, en consecuencia, la institución. Durante algunas visitas, pudimos observar eso de forma clara, sobre todo cuando algunos chicos jóvenes saltaban el muro de la escuela y resistían a los pedidos de que se retirasen. Algo que también afecta la escuela es la existencia de muchas casas de prostitución en el barrio.

En general, podemos decir también que, durante el estudio, no notamos la existencia de conflictos de relaciones de amplio espectro entre el equipo pedagógico y los profesores de la escuela o, aun, entre los propios docentes que pudiera causar un clima desfavorable para el trabajo. Eso no implica, necesariamente, que exista una gran afinidad entre ellos o que estén satisfechos con el trabajo realizado por los colegas. De hecho, hay, por parte de la escuela, un descontento con respecto al trabajo del profesor José:

Al tomar conocimiento del proyecto de investigación, ella se mostró muy interesada por el estudio y dijo que sería muy bueno si



eligiera su escuela, porque el profesor no daba clase (DIRECTORA de la escuela - diario de campo).

El profesor José ya está casi al final de su carrera, pero es una excelente persona. Solo que está medio cansado, pero tú no debes tomar sus clases como ejemplo, para quien está empezado, como tú, no (COORDINADORA de la escuela - diario de campo).

¿Estás haciendo una pasantía aquí? (Le respondí que no, dije que se trataba de una investigación. Entonces, ella agregó:) Ah, bueno. Porque hacer una pasantía con ese profesor no sería bueno. A él no le importa nada (SECRETARIA de la escuela - diario de campo).

Asimismo, observamos que existe una gran dificultad para implantar un trabajo colectivo en la escuela:

Mira, es algo que estamos intentando implantar, pero es difícil. Sabemos que es importante, pero, de cierta forma, está muy arraigada una cultura de profesores que quieren trabajar de forma más individual. De 1° a 4° año hasta se puede hacer algo, siempre hay reuniones, pero, del 5° al 8° año, es más difícil. Pero está, por ejemplo, la reunión de planificación al comienzo del año en la que nos sentamos para hablarles a los profesores sobre lo que se pretende para aquel año, para transmitirles cómo funciona la escuela a los novatos (DIRECTORA de la escuela - entrevista).

Con respecto a la EF, la inmersión en el día a día escolar dejó claro el descrédito de la asignatura con relación a las demás. Eso porque, a pesar de las constantes quejas por parte de los miembros de la escuela sobre la forma en que el profesor José conduce sus clases, se nota que la exigencia no es tan enfática. Incluso, la escuela aspira a un cambio por parte del profesor, pero no tiene claro cuál es la función pedagógica de dicho componente curricular. La propia pedagoga afirma

que no ha seguido la asignatura «de cerca» a pesar de haber recibido del profesor su plan de curso:

Bueno, yo tengo que ver las clases de José, tengo que conversar con él de nuevo. He conversado menos con él. Incluso, la coordinadora ha conversado con él más que yo. Pero voy a conversar más con él sobre eso, porque no estoy muy al tanto. Sé lo que él me pasó aquí en el proyecto, pero, sinceramente, no estoy muy al tanto. Sabes, tú me preguntaste sobre eso ahora y me quede así... ¡no sé! Realmente, necesito rever eso (PEDAGOGA de la escuela - entrevista).

Algo que agrava la situación es el hecho de que el profesor de EF trabaja en tres lugares diferentes (dos escuelas y un módulo de orientación al ejercicio), lo que dificulta su involucración en la planificación semanal, en las reuniones colectivas, en la elaboración del Proyecto Político-Pedagógico y en las demás actividades que ocurren en la escuela. La impresión que se tiene es la de que, para la escuela, basta para el profesor de EF la asiduidad y la puntualidad, además del cumplimiento de actividades burocráticas, como, por ejemplo, el llenado de las listas. El propio profesor resalta eso:

La exigencia de la dirección es natural. Son más aquellas cosas puntuales: asiduidad, frecuencia y que uno esté frente a los alumnos para no permitir que suceda nada sorprendente. Lo que más se exige es asiduidad realmente, presentarse en el ambiente de trabajo, que es obligatorio, claro. En fin, el resto es el resto (PROFESOR JOSÉ - entrevista).

Observando su práctica docente actual, podemos afirmar que las *clases* de EF de José, en la institución investigada, poco difieren de las actividades libres realizadas por los alumnos en los espacios de recreo o cuando no tienen clase. La principal diferencia radica en el hecho de que, en esos períodos, no están disponibles para los alumnos materiales a los que, la mayoría de las veces, solo se tiene

acceso para las clases de EF. La dinámica de la clase es siempre la misma: los alumnos salen de los salones y están libres para realizar la actividad que quieran. Muchos eligen, incluso, no participar de ninguna actividad y pasan toda la clase conversando con otros compañeros o realizando tareas de otras asignaturas. Esa situación hace compleja, también, la tarea de constatar si existe algún tipo de planificación, ya que, en ningún momento, se observa la proposición o la realización de una actividad que involucre a todo el colectivo de alumnos. Lo que se nota, por ende, es que, en el momento de la clase, el profesor José se comporta solo como un administrador del material didáctico. Para él, la función de la EF es la de «[...] posibilitar que los alumnos tengan contacto con el deporte, ya que, muchas veces, ellos no tienen esa oportunidad en otros espacios» (PROFESOR JOSÉ - entrevista). Afirma, asimismo, que la EF puede proporcionar un conocimiento más allá de un saber-hacer corporal, pero no trabaja desde esa perspectiva.

Por último, subrayamos, como característica de su trabajo, la inexistencia de una evaluación coherente, pues el profesor no acompaña a todos los alumnos durante las clases (ya que ellos se encuentran dispersos por la escuela) ni realiza ningún registro de los alumnos ausentes. De acuerdo a nuestra descripción del diario de campo,

De repente, el profesor de EF sale de la sala de los profesores y se dirige a una alumna del 8º año para pedirle ayuda con relación al llenado de la lista. La cuestión era saber cuáles alumnos, entre los que tenían su nombre en la lista, aún concurrían a la escuela. Acto seguido, él se dirige a mí para decirme que iría al salón de 6º año a hacer lo mismo.

#### **4 COMPRENDIENDO LA DESINVESTIDURA PEDAGÓGICA**

A partir del material empírico cotejado con la literatura, optamos aquí por colaborar con la comprensión del fenómeno

de la desinvestidura pedagógica de profesores de Educación Física con la construcción de tres grandes categorías. El esfuerzo que sigue a continuación es una primera aproximación, dada la complejidad del fenómeno estudiado.

#### 4.1 LA EF COMO COMPONENTE CURRICULAR: ¿LA ESCUELA TAMBIÉN DEJA DE INVESTIR?

La EF es, según la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN), o sea, la Ley n°9.394, del 20 de diciembre de 1996, modificada por la Ley n°10.328, de diciembre de 2001, componente curricular obligatorio. A pesar de la legalidad, vigente hace más de una década, cabe preguntar si los profesores de EF escolar, así como los demás agentes escolares, tienen claridad en cuanto a la especificidad pedagógica de dicho componente. ¿Qué ha puesto de manifiesto nuestra investigación?

Pudimos observar, durante nuestros trabajos de campo, que la escuela y el propio profesor tienen un entendimiento de EF muy diferenciado de lo que está construyendo la producción académica del área. Persiste una enorme brecha entre los recientes avances teóricos de la EF como área de conocimiento y la intervención pedagógica en el ámbito escolar (CAPARROZ; BRACHT, 2007). Como ya lo hemos mostrado, la práctica con características de desinvestidura pedagógica es objeto de diversas quejas por parte de miembros del equipo pedagógico de la escuela. El problema, empero, radica en el hecho de que, en ningún momento, esa exigencia estuvo dirigida a la función pedagógica que debería cumplir la asignatura (como un componente curricular con contenido/saber para enseñar). Como máximo, lo que se escuchaba, por parte del equipo pedagógico, eran frases como: «La EF está en la escuela para sumar, para ayudar en el trabajo de la escuela, ya sea en la cuestión de la disciplina, del comportamiento» (diario de campo). Así, notamos que la escuela posee una visión acerca de la función pedagógica de la EF que dista mucho de la perspectiva que la entiende como un

componente curricular con un saber para ser transmitido/tematizado y que se configura en aquello que se ha dado a llamar cultura corporal de movimiento.

En ese sentido, tal vez sea posible pensar que existe, por parte de la escuela, dificultad en *percibir* qué otro tipo de aporte pedagógico puede ofrecer la EF. Podríamos también proponer una indagación inversa: en el caso de la existencia de esa *percepción*, ¿hasta qué punto el saber específico de la asignatura es valorado por la escuela?

Queremos con eso llamar la atención hacia el hecho de que la escuela, en algunas oportunidades, al no otorgar a la EF el estatuto de asignatura escolar mediadora de un conocimiento/saber, puede dificultar, en razón de ese no reconocimiento, la producción de prácticas pedagógicas de calidad. Es basándonos en lo que hemos descrito hasta aquí que entendemos como pertinente la siguiente reflexión: es común escuchar que este o aquel profesor de EF presenta una práctica con características de desinversión pedagógica (reciben la denominación de *pinta pelota*), pero ¿cuál es la participación de la escuela (de una cultura escolar específica) en ese proceso? ¿No estarán las culturas escolares vaciando de sentido esa práctica pedagógica y, así, favoreciendo la desinversión pedagógica? ¿Cuáles posturas, actitudes y saberes exige la escuela del profesor de EF? ¿Qué busca garantizar la escuela que los alumnos aprendan en las clases de EF? O, simplemente, podemos interpelar: ¿la escuela también deja de invertir?

#### 4.2 LA DIFICULTAD DE OPERAR LA MEDIACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Durante los trabajos de observación, una cuestión muy presente decía respecto a la relación establecida por el profesor participante de la investigación con la producción académica del campo. La sensación que teníamos era la de que ese profesor tenía cierta dificultad y, a veces, repulsión a lidiar con los conocimientos considerados *teóricos* (presentes en la

literatura más reciente) construidos en el área. Las entrevistas y los diálogos establecidos, durante el período de trabajo de campo, demostraron que la reacción esbozada por ese docente puede tener origen, entre otros factores, en el tipo de formación inicial por la cual pasó. El profesor en cuestión obtuvo su licenciatura en 1987. La formación de esos años se puede caracterizar de la siguiente forma:

El currículo *tradicional-deportivo* enfatiza las llamadas asignaturas «prácticas» (especialmente deportivas). El concepto de práctica está basado en la ejecución y demostración, por parte del alumno, de habilidades técnicas y capacidades físicas (un ejemplo de eso son las pruebas «prácticas», en las que el alumno debe obtener un desempeño físico-técnico mínimo). Hay separación entre teoría y práctica. *Teoría* es el contenido presentado en el salón de clases (independientemente de qué contenido sea), *práctica* es la actividad en la piscina, cancha, pista, etc. (BETTI; BETTI, 1996, p. 10, cursivas del autor).

Podemos notar una dificultad del profesor en concebir la relación entre teoría y práctica de forma diferente a la vivida en su curso de formación inicial en EF. Parece existir, sobre todo, una gran dificultad de promover, en la intervención, una mediación entre esos aspectos (teóricos y prácticos). José entiende que, en el momento en el que está en la cancha con sus alumnos, moviliza prioritariamente los conocimientos adquiridos por medio de las asignaturas prácticas con las cual tuvo contacto en su formación inicial, así como aquellos saberes acumulados a lo largo de su carrera. En cuanto a las asignaturas de carácter pedagógico cursadas en la formación inicial, José les atribuye un carácter secundario. De acuerdo a él, la enseñanza de esas asignaturas era superficial, pues no había clases prácticas, lo que dificultaba el aprendizaje.

De cierta forma, la dicotomía entre teoría y práctica alimentada por el profesor colaborador del trabajo y la dificultad de percibir aportes de los diferentes saberes a su

práctica ayudan a comprender su aversión a los conocimientos teóricos producidos en el campo los últimos años. Expresión de eso es la dificultad del propio profesor José y de la escuela de expresar con claridad cuál es la función del componente curricular EF. Parece existir la comprensión (de la escuela y del profesor) de que la *teoría*, en la Educación Física, corresponde a aquellos momentos de enseñanza de las reglas en el salón de clase, en los que se utiliza el pizarrón o recursos similares, reduciendo el saber conceptual de la EF a esos aspectos:

[...] la EF está en la escuela para sumar, para ayudar en el trabajo de la escuela, ya sea en la cuestión de la disciplina, del comportamiento. Y no es solo jugar, tiene que haber teoría también. Enseñar sobre las reglas, yo me acuerdo de que, cuando hice EF, estaba la parte de teoría también (DIRECTORA de la escuela - entrevista).

Yo, particularmente, no soy muy favorable, no soy muy teórico. Me gusta más la acción realmente [...] Creo que es un desperdicio. El alumno ya es muy teorizado. Ya vive mucho en un confinamiento. Vive en la educación bancaria todo el tiempo, y encima vamos a gastar tiempo precioso para pudrir a los demás con teoría, con blablablá (PROFESOR JOSÉ - entrevista).

Entendemos que la falta de comprensión acerca de la especificidad del componente curricular EF, sumada a la dificultad de operar la mediación entre teoría y práctica, se reflejan directamente en la forma en que el profesor orienta su práctica pedagógica. Pensando específicamente en la cuestión de la desinversión pedagógica, podríamos evaluar también en qué medida esas dificultades no provocan en el profesor un sentimiento de impotencia o aun de descreimiento en lo que dice respecto a las posibilidades abiertas (de manera contextualizada) por las teorías/abordajes pedagógicos.

Ante la dificultad de comprender lo que plantea el Movimiento Renovador para la enseñanza de EF, el profesor

José se cierra a cualquier tipo de diálogo o aprendizaje (por ejemplo, en los encuentros de formación continuada) en lo que atañe a la cuestión. Notamos, por lo tanto, la creación de una especie de resistencia por parte de ese profesor, un movimiento de autodefensa. Cabe también la hipótesis de que ese profesor realiza una lectura equivocada de algunos aspectos contenidos en las propuestas pedagógicas que tratan del tema. Ese es el caso, por ejemplo, del deporte, práctica que, a su juicio, justifica la presencia de la EF en la escuela. El docente, al no desarrollar sus clases enseñando las técnicas/destrezas deportivas, práctica que se diseminó en las décadas de los años 70 y 80 del siglo pasado, acaba por dejar las clases totalmente *sueitas*, abandonando, incluso, el trabajo desde la perspectiva tradicional de enseñanza.

#### 4.3 EL DEPORTE COMO CONTENIDO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

El profesor José atribuye al deporte un carácter de autosuficiencia muy grande y llega a argumentar que la práctica deportiva es la dimensión de la cultura que justifica la EF en la escuela. A final de cuentas, la escuela considera a muchos profesores de EF buenos cuando logran vencer campeonatos. Eso nos pareció claro tanto en las entrevistas como en los diálogos y también en las observaciones durante el período de investigación. Observamos también que el profesor José trata ambos (EF y deporte) como si fueran equivalentes, o sea, no promueve una distinción entre deporte y EF.

Pensándolo bien, creo que la EF está en la escuela realmente para romper el hielo, para no dejar que la escuela sea una cosa, un lugar muerto. [...] aquí afuera, en las clases de EF, al alumno le da placer participar de la actividad deportiva, por eso la EF se justifica por sí misma (PROFESOR JOSÉ - entrevista).



De hecho, el deporte se presenta, en la actualidad, como un fenómeno de gran expresividad, dotado de legitimidad social en todas las sociedades. Sin embargo, en el medio de esa explosión deportiva, «[...] se elevaron algunas voces, sobre todo en el medio académico, que expresaban dudas en cuanto a los valores humanos y sociales de ese fenómeno» (BRACHT, 2005, p. 10). Específicamente, en el campo de la EF, no es solo un hecho actual que existan cuestionamientos sobre la pertinencia de dicho deporte normalizado para las clases de EF escolar, así como la proposición de un deporte *de la* escuela en detrimento de un deporte *en la* escuela (CAPARRÓZ, 1997; VAGO, 1996). Entendemos que una EF adherida al deporte (o al cualquier otro elemento de la cultura cultural de movimiento), sin que el mismo reciba un tratamiento pedagógico, sigue sin encontrar justificación dentro del ambiente escolar. No se trata, pues, de negar el deporte como elemento de enseñanza de la EF o de ser contrario a su enseñanza en la escuela, sino de apuntar la necesidad de que el mismo reciba un tratamiento pedagógico. Hacer el deporte objeto de intervención pedagógica intencional permite que su enseñanza supere el desarrollo de situaciones en las cuales los alumnos solo *viven* ese elemento de la cultura corporal con vistas a posibilitar, también, una *comprensión* crítica de todo lo que abarca el deporte, así como de los demás elementos que componen el momento de clase. En ese sentido, la didáctica en las clases de EF

[...] no se puede contentar con fomentar una forma económica, técnica y racional de aprendizaje, incluso para no caer en el constante riesgo de la «ceguera de un saber modesto». Un pensamiento didáctico debería, más bien, orientarse hacia la cuestión de cómo las relaciones con el mundo de los objetos pueden intensificarse y cómo, a partir de eso, pueden surgir cuestiones más interesantes para las prácticas de movimientos (MARAUN, 2006, p. 200).

En el caso del docente investigado, existe también la dificultad y/o cierta resistencia con relación a dar un

tratamiento pedagógico al contenido deporte. Entendemos que eso, entre otros factores, puede ser resultado de aspectos como los que discutimos en las secciones anteriores. Asimismo, pensamos que es posible asociar esa resistencia a la relación establecida por el profesor José con una determinada cultura deportiva, o sea, al conjunto de disposiciones relativas al fenómeno deportivo incorporadas por el profesor José a lo largo de su trayectoria de vida, ya sea por medio de la vivencia de dicha práctica corporal, ya sea por otros medios (medios de comunicación, etc.). De acuerdo a sus relatos, a partir de su adolescencia, siempre se vio involucrado con el deporte, en la escuela y fuera de ella, por medio de la participación en competencias deportivas en la región en la que residía. Según él, a pesar de no haber seguido la carrera de atleta, el deporte siempre fue una de sus grandes pasiones, siendo determinante, incluso, en su opción por el curso de EF.

Para Vieira (2007) y Figueiredo (2004), no es de extrañar que las experiencias a lo largo de la vida sean determinantes en la elección de una carrera; de eso no se excluyen las experiencias deportivas, como sucede, en muchos casos, con los profesores de EF. El problema, según las autoras, es cuando esas experiencias/prácticas anteriores determinan una identidad profesional hasta llegar al punto de poner en jaque la propia formación académica en el área. Aun habiendo pasado por un curso de formación, los profesores reproducen lo que experimentaron a lo largo de su trayectoria (deportiva) y, así, a veces, desfavorecen la realización de nuevas prácticas.

Podemos decir que el caso de José presenta similitudes con lo que Vieira (2007) y Figueiredo (2004) describen. No obstante, queremos resaltar que, en el caso de José, esa cultura deportiva puede haber sido poco cuestionada durante su período de formación inicial, ya que, como lo explicita el propio docente, su formación se dio en un currículo tradicional-deportivo, en el cual se privilegiaba la práctica. El profesor parece rehén de una especie de sentido común presente en el área, que consiste en pensar que el *deporte*

*educa*, o sea, la simple involucración con el deporte tendría un efecto educativo positivo.

En función de esa creencia, que está presente también en el imaginario social más amplio, el profesor acaba por abstenerse de su función docente, que es la de mediar pedagógicamente ese contenido (obsérvese que aquí no estamos haciendo un juicio de valor sobre el tipo de mediación pedagógica; estamos refiriéndonos solo a su ausencia, por lo menos de forma intencional). Lo que observamos, así, es que la *sobrevaloración* del deporte acaba provocando una *seudovaloración* de la EF en función de una *desvalorización* de la práctica pedagógica de esos profesores. La no intervención parece justificarse, entonces, por ese valor *casi mágico* del deporte.

## 5 CONSIDERACIONES FINALES

Como vimos, es posible identificar una serie de factores que pueden ser considerados determinantes, condicionantes e influyentes sobre la desinversión pedagógica. Particularmente, en el caso presentado, el trabajo de campo nos permitió apuntar tres factores posiblemente vinculados al fenómeno.

Entendemos que esos factores identificados y nombrados o solo nombrados y, por lo tanto, identificados, no *actúan* de forma aislada, sino que actúan en red de forma compleja. Por eso, optamos por abordar/compartir, en nuestras *consideraciones finales*, una dificultad teórica enfrentada en la investigación. Esa dificultad está relacionada con la complejidad del fenómeno y con sus características. Se trata de una complejidad que parece resistir a modelos monocausales y aun multifactoriales incluso porque, más allá de la infinidad de variaciones posibles, esos factores parecen tener pesos diferenciados en diferentes casos.

Es necesario advertir, entonces, sobre los problemas o dificultades para establecer una teoría explicativa que pudiera *aplicarse* a distintos y variados casos concretos, en el sentido de prever el comportamiento del fenómeno. Tal vez, solo sea posible identificar los procesos relacionados con el fenómeno y reconocer la singularidad de sus expresiones concretas.

En ese sentido, entendemos que la teorización debe, quizás, seguir buscando encontrar regularidades o características comunes a los procesos y fenómenos, pero se debe advertir que, a pesar de eso, esas teorías no poseen fuerza predictiva, ya que las prácticas (sociales y, por ende, humanas) son simultáneamente singulares. Las teorías se ofrecen como herramientas que se deben actualizar de forma situada, sirviendo como punto de partida para una construcción particular y situada.

**The practices of pedagogical divestment in the school  
Physical Education**

**Abstract:** This article describes an investigation on the divestment of the Physical Education (PE) teacher regarding his pedagogical function. For this, the methodologies of life stories and ethnographic case study were used. We also examined the elements involved in the production of a school culture. The collected data were analyzed in three categories: a) PE as a curricular component: does the school divest as well?; b) The difficulty in operating the mediation between theory and practice; c) Sport as a content of PE classes.

**Keywords:** Faculty. Conflict. Professional rule. Sports.

**As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação  
Física escolar**

**Resumo:** Investiga o desinvestimento do professor de Educação Física (EF) em relação à sua função pedagógica, utilizando a metodologia da história de vida e o estudo de caso etnográfico. Estuda também elementos envolvidos na produção de uma cultura escolar. Os dados produzidos são analisados a partir de três categorias: a) a EF como componente curricular: a escola também desinveste? b) a dificuldade de operar a mediação entre a teoria e a prática; c) o esporte como conteúdo das aulas de Educação Física.

**Palavras-chave:** Docentes. Conflito. Papel profissional. Esportes.

## REFERENCIAS

BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, jun. 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte:** uma introdução. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. Vitória: CEFD – UFES, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2. p. 21-37, jan. 2007.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. *In*: CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA, 2006, Córdoba. **Actas del Congreso de Educación Física**: repensando la Educación Física. Córdoba: Ipef, p. 734-746, 2006.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, p. 31-61, 1995.

MARAUN, Heide-Karen. Ensino-aprendizagem aberto às experiências: sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na educação física. *In*: KUNZ, E.; TREBEL, A. H. (Org.). **Educação física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Unijuí, p. 177-202, 2006.

METODOLOGIA do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

VAGO, Tarcísio Mauro. Esporte da escola, esporte na escola: da negação radical à tensão permanente: um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996.

\_\_\_\_\_. A educação física na cultura escolar. *In*: BRACHT, V.; CRISÓRIO, R. (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**. Campinas: Autores Associados, p. 197-221, 2003.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes. **Memória, esporte e formação docente em educação física**. 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Investigación financiada por el CNPq.

Recibido el: 02.10.2009

Aprobado el: 27.10.2009