

A cultura escolar do instituto superior de educación física Dr. E. Romero Brest

A cultura escolar do ISEF Dr. E. Romero Brest

Nancy Ganz
Universidad Nacional de Lujan
Buenos Aires, Argentina

Resumo

O estudo tem como objetivo descrever e analisar a cultura escolar do ISEF Dr. E. Romero Brest, que desde suas origens foi apoiada na ideia de Estado Nacional, criando e recriando uma plataforma discursiva sobre a formação no domínio da cultura física, alinhada às discussões nacionais e internacionais sobre a formação de professores reforçando um modelo de cidadão que se exigia na sociedade. Do ponto de vista sócio-histórico e antropológico a vida das instituições de formação de professores é carregada de diretrizes e valores que expressão uma memória cultural e de condicionantes geradores de expectativas, seja por estabilidade estruturais e/ou por transformações. As escolas, por meio de suas práticas, criam, codificam e transmitem diretrizes culturais que constituem uma gramática (Tyack e Cuban, 1994) que permite seu funcionamento.

Palavras-chave: Cultura escolar; Formação de professores; Estudo qualitativo

Resumen

El estudio tiene como objetivo describir y analizar la cultura escolar de un instituto formador de profesores de Educación Física en el ISEF Dr. E. Romero Brest. Desde sus orígenes fue una institución del Estado Nacional que creó y recreó una plataforma discursiva sobre la formación en el campo de la cultura física. Diversas tradiciones y modelos en línea a las discusiones nacionales e internacionales en materia de formación de profesores, debaten el modelo de ciudadano que se requiere en la sociedad. Desde una perspectiva socio-histórica y antropológica la vida de las instituciones de formación de profesores está cargada de pautas y valores que son siempre expresión de una memoria cultural. Las escuelas, a través de sus prácticas, crean, codifican y transmiten pautas de cultura que conforman una gramática (Tyack y Cuban, 1994) que permite su funcionamiento.

Palabras clave: Cultura escolar; Formación de profesorxs; Estudio cualitativo

Introducción

El artículo recupera los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo de la tesis de Doctorado en Educación de la Universidad de Buenos Aires. La intención es poner en común, la arquitectura de un modelo de categorías elaboradas a partir de un estudio de caso de corte cualitativo, realizado durante los años 2017 y 2018. Una doble intención radica en esta decisión, por un lado, colaborar con la formación de jóvenes colegas y comunicar los hallazgos obtenidos, por otro lado, discutir abordajes conceptuales y/o metodológicos con profesores y profesoras que transitan estudios de investigación en el campo de los estudios sobre la cultura escolar en la formación de profesora/es. Como toda matriz de análisis e interpretación puede ser un instrumento a considerar por otros colegas en la aceptación y/o disenso de los procesos y de los datos obtenidos.

Tomamos la definición de autor Escolano Benito (2017) de cultura escolar, quien señala que la vida de las instituciones de formación de profesores está cargada de pautas y valores que son siempre expresión de una memoria cultural y de condicionantes que generan expectativas, en parte de estabilidad estructural y en parte también de cambio. Los interrogantes de inicio hicieron eje en los componentes estructurales que contiene y reproduce la cultura escolar de la formación de profesores de Educación Física del ISEF; que prácticas y/o discursos en los cuerpos y pensamientos, rutinas y rituales se producen y son recreadas en la cultura cotidiana entre las y los profesores y estudiantes; y cuáles provocan rupturas en la cultura escolar del ISEF. El trabajo de campo contó con observaciones de clases; entrevistas semiestructuradas individuales y colectivas; y análisis de documentos curriculares.

Producto del análisis realizado se exponen las categorías halladas que dan cuenta de los componentes, prácticas y patrones de intercambio, que se producen dentro del ISEF y describen la cultura escolar hallada. La elaboración de estas categorías constituye una red de significados que se enmarcan en los conceptos trabajados en el marco teórico de la tesis y que recuperan las preguntas de la situación problemática del inicio del estudio. Al ser un estudio de caso, debe tenerse presente, que lo que se analiza adopta formas específicas de las condiciones locales del ISEF. Del análisis de las recurrencias de lo hallado en el trabajo de campo a través de las observaciones, entrevistas y análisis de documentos, se construye

esta red de categorías que nos permiten definir (en este caso particular) los componentes de la cultura escolar:

a. El prestigio.

En el material recolectado (en observaciones de clases y de actos conmemorativos; en entrevistas a profesoras; estudiantes y autoridades) se encuentra vívidamente presente el orgullo de pertenecer, la importancia de haber elegido este lugar para formarse en el primer instituto nacional en la Argentina. Al ser una institución centenaria y modélica contiene ciertas tradiciones que reproducen determinado “prestigio” dentro de los institutos de educación superior no universitaria formadores de profesores/as de EF. Tiene su historia, sus prácticas que invoca para sustentar su accionar. El pasado se encuentra presente un conjunto de creencias y sentimientos colectivos que no son cuestionables. Estas tradiciones (en parte) son las que a través de sus estudiantes y profesores pudimos relevar que mantienen el statu quo. En las palabras de los/as profesores/as y estudiantes se menciona, por ejemplo, que su prestigio se consolida en la elección de ciertos grupos sociales del interior del país que por un tiempo (el del estudio) abandonan su ciudad y optan por formarse en el “Instituto Romero Brest”. El instituto N° 1 del país formó parte del cuerpo profesional que diseminó y expandió la práctica de la EF de modo extensivo e intensivo al conjunto de escolares dentro del sistema educativo local y nacional. Sin descuidar que el instituto de formación de profesores/as actúa dentro de un marco legal y de la política educativa en el contexto local del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Como categoría este componente que denominamos prestigio es la fuerza que provoca el significado y la dirección a todos sus miembros, está representada y la vemos representada en los testimonios orales y en los espacios observados. Podríamos conjeturar que el prestigio por pertenecer, se construye a diario, en prácticas indeterminadas (Perrenoud, 2006), es un elemento estructurante, es habitus que se genera, se organiza y se transfiere en las prácticas duraderas dentro del ISEF.

b. Lo no modificable.

¿Qué prácticas y discursos podrían provocar rupturas en la cultura escolar del ISEF? Por ejemplo, el tema de la falta de espacio del edificio para albergar cómodamente a todos

es el criterio que se prioriza en la argumentación al momento de pensar en un proyecto más inclusivo (en número y en la representación de todos/as los/as posibles estudiantes que elijan cursar la carrera). Autoridades y personal no docente comentan que no cuentan con espacios para incluir más estudiantes. Por otra parte, explicitamos que no presenciamos situaciones de masividad de estudiantes en los espacios visitados. El principio para remover y/o eliminar el sistema de examen de “ingreso” al ISEF parecería ser hacia la administración central. Durante nuestra estadía en el campo, no presenciamos reclamos de las/os estudiantes ni discusiones inter-claustro por este tema. No aparece en la agenda cotidiana. El examen de ingreso es una práctica que no se renueva y se reproduce como modelo de admisión de los/as estudiantes. Algunos profesores/as, sin embargo, comentan: “el examen de ingreso está destinado a aquellos que toda su vida tuvieron deportes, que pudieron ir a un club, que el papá los contuvo” (Prof. M.) “o que pagan el examen preparatorio” (Prof. A.). Las inscripciones a las materias, año a año refuerzan esta característica. Según cuantas materias “pegaron” son los primeros en elegir turno, cátedra... el pibe que labura, que no tiene esas posibilidades, que no se sacó 8, 9 ó 10, tiene menos posibilidades para elegir. Eso habría que revisarlo, yo estoy en absoluto desacuerdo. (Prof. A.). Esta práctica refuerza aspectos meritocráticos, que en los documentos curriculares (nacionales; jurisdiccionales e institucionales) actuales no se condicen. Los mismos recuperan posiciones epistemológicas que entienden que la carrera de Profesorado de EF debe promover la formación de profesionales de la educación que logren desempeñarse como docentes reflexivos, creativos, autónomos y transformadores, que manifiesten una conciencia crítica y emancipadora, adoptando actitudes democráticas al intervenir en los diversos espacios del amplio campo laboral de este área. Y para ello propone que es menester que la formación se inscriba en un enfoque de derechos, procurando en la/el futuro docente la toma de conciencia respecto a la importancia de la democratización en el acceso a las prácticas antes mencionadas, en ámbitos educativos formales y no formales.

En materia de políticas sociales y educativas no es lo mismo dar prioridad entre uno u otro modelo (selectivo/ no selectivo). Es aquí que señalamos disonancia entre los preceptos discursivos y los modelos de selección para formar parte de la comunidad del ISEF como estudiantes ¿Hay un cupo de ingresantes? La democratización de los saberes ¿es para los que meritocráticamente acceden a la vacante? Algunas opciones para reflexionar: ¿cupos vs masividad?; ¿no contamos con espacios?; En ese caso, ¿el examen de ingreso es el único

modelo de restricción que asegura la mejor selección? Todos estos interrogantes no son inocuos e incluyen fuertes debates de orden político, social y pedagógico, contando con posibles argumentaciones a favor o en contra. Son debates históricos y actuales, que han encontrado diversos modos de resolución según la época, la política y las decisiones de comunidades y autoridades. Se ha debatido en leyes, resoluciones y normativa específica en materia de formación en el nivel nacional y jurisdiccional. En el discurso escrito del documento es un aspecto que “cruje” y es imposible no hacerlo emerger para confrontarlo.

El modelo adoptado al momento de admisión y de inscripciones a materias, como práctica legitimadora de acceso, no es totalmente aceptado (como pudimos leer en las respuestas de las/los profesores y autoridades), pero constituye una referencia social de políticas selectivas de las que parcialmente se nutren los valores e ideas de las/ los profesores (y estudiantes a profesores), y como todo marco de referencia estatal, suscita adhesiones y rechazos, y no ha sufrido procesos de cambios al momento. No contamos con testimonios adversos de las/ los estudiantes en este tema al consultarles por dificultades vinculadas a prácticas evaluatorias selectivas en sus estudios. Sí el deseo de pertenecer (como fuera indicado en el primer enunciado bajo la categoría del prestigio) ubicando las disconformidades y/o dificultades controversiales en asuntos administrativos de problemas de inscripciones. En esta segunda categoría sobre “lo que no se modifica” damos cuenta en el estudio que no existen rupturas de los modelos selectivos. Y se mantiene como argumento de algunos actores el problema de espacios y financiamiento.

Los datos observados al momento no indicaron fuertes argumentos para no tensionar y discutir sobre la educación planteada en términos de derechos como se explicitaba en los documentos curriculares analizados. Se refuerza en este análisis que el espacio es un factor regulador de las tradiciones; hacia el exterior selecciona, hacia el interior se despliega con amplias posibilidades para los miembros que a diario estudian y trabajan allí.

c. La articulación.

¿Qué tipos de discursos políticos, académicos, legales, teórico-pedagógicos conforman las discusiones en aulas y gimnasios del ISEF en el marco de la formación inicial

de profesores/as? El poder de articulación entre el ISEF y el afuera se dinamiza, en la actualidad, a través de diversas acciones. Al analizar la centralidad de los actores dentro y por fuera del ISEF comprendemos su hacer cotidiano, revisando ciertas estrategias de configuración de campos de actuación, como practicantes en espacios delimitados por otros que desarrollaron prácticas de apropiación y de supervivencia en un terreno movedizo y minado. Comprenderlos como productores enfatiza la idea de que las/los sujetos escolares no ponen en funcionamiento una institución o una cultura definida sin su presencia, sino que, por el contrario, profesores/as y estudiantes participan activamente en la construcción del ISEF, de la cultura escolar y de sí mismos como sujetos sociales.

Para eso se movilizan varios procedimientos, entre los que se hallan la recepción, apropiación, manipulación, transformación, aceptación o contestación del conocimiento que circula en la sociedad. Esto nos introduce en el análisis sobre prácticas culturales que se priorizan. Podríamos señalar que hay ciertos programas y/o prácticas que fueron cambiando probablemente en función de otros propósitos que la gestión determina como prioritarios: ¿con quién el ISEF debería articular?; ¿cuáles son los intereses centrales de esas propuestas de articulación?; ¿son propuestas para todos los estudiantes y profesores/as? En las respuestas obtenidas por autoridades y profesores se da cuenta de cambio de intereses y problemas presupuestarios.

En un nivel micro; de algunas observaciones de las clases de los profesores/as, sobre el alcance posible de los saberes para sus estudiantes, pudimos observar que esta articulación menor en algunas asignaturas es a través de lo que podríamos denominar como un “modelo propedéutico”, lo que las/os estudiantes a profesores deben recordar y manejar para cuando se desempeñen luego:

¿Qué conclusión me llevo?... ¿qué varió?: la posición en la que lo hice. El centro de gravedad y usé las piernas para levantar el peso. Los discos se van degenerando con la edad. Y en su trabajo, la mitad de su vida, si van a usar mal las piernas... A la columna hay que cuidarla. Uds. trabajan con lo físico. (Observ.). Las autoras Dussel y Sowthwell (2010), señalan la responsabilidad político-pedagógica que desarrollan las/os profesores de modo comprometido y singular. Es decir, el trabajo de las/os profesores debería enriquecer y transformar la cultura a partir del desarrollo de una propuesta curricular que seleccione qué

enseñar, cómo y a quiénes; esto habilita caminos y permite elegir a los otros. Enseñar es establecer una relación. La escuela se transforma en un espacio que construye una relación con la cultura y la política ampliando las posibilidades de los propios profesores/as y de las/os estudiantes.

En cuanto a las propuestas de articulación relevadas, nos planteamos interrogantes sobre la interrupción de algunos programas o su re-inención, ya que no parecería (el cambio de programas) solventarse en propuestas que nucleen saberes específicos, y que habiliten a las/os estudiantes en caminos desde posiciones disidentes, dando lugar a una posición crítica y comprometida.

En cambio, al parecer, y de modo incipiente, pudimos presenciar alguna práctica de articulación menor de las/os estudiantes del CEDEF (Centro de estudiantes de EF) comunicando y convocando a sus compañeros por acciones de organización frente a reclamos estudiantiles propios y de los institutos del GCBA:

Habrán clases en la Legislatura, por Instagram y Facebook los informamos (...) vamos a cortar una calle (...) en la Legislatura habrá un festivalazo (...) se juntan los terciarios, se darán clases públicas (...) tratarán que en el ISEF no computen la asistencia (...) el día miércoles habrá asambleas en los tres turnos: a las 10, a las 15 y a las 19 hs (...) el miércoles próximo habrá paro (...) el viernes hay un debate sobre el aborto. La comisión de género lo organiza para los que están interesados, se realiza a las 10 hs. (Observ.)

d. El conocimiento que se destaca.

¿Qué cultura se prioriza en la expresión de los cuerpos y en los pensamientos de las/os profesores y estudiantes?

Un primer análisis de las propuestas curriculares nos ubica en los principios discursivos que intentan darles identidad a los PEF. Las fuentes consultadas son el Plan de Estudios, el Diseño Curricular por tramos (mayo 2017), el PCI (aprobado en 2016), los Reglamentos Académicos (de articulación final) y el de junio de 2017.

La carrera se denomina Profesorado de Educación Superior en Educación Física. Es una carrera presencial, con alcance a todos los niveles y modalidades del sistema. Es de nivel superior no universitario de formación docente. La duración total de la carrera (horas del estudiante) es de 4.388 horas cátedra, es decir, 2.925 horas reloj.

En el PCI se menciona un abordaje multi-referencial que incluye como saberes a las disciplinas de la biología, la sociología y la pedagogía, fundamentando dicha inclusión en la comprensión de la compleja realidad cotidiana de las prácticas docentes, los sujetos y los diversos contextos. Estos campos del saber se ven referenciados en la totalidad de asignaturas del plan. En algunos momentos dichas perspectivas no parecieran entramarse en un abordaje interdisciplinario, sino más bien responder a ciertas tradiciones en la formación de profesoras/es que estuvieron y siguen reproduciéndose en el discurso y en la práctica diaria. Desde los orígenes, la formación de profesoras/es en EF tuvo presencia del campo de la salud y del campo del deporte (M. L. González, 2009).

A modo de síntesis, pareciera ser que la modalidad más presente a la hora de acercar el conocimiento a las/os estudiantes en las aulas, es la utilización de algún recurso (texto o imagen) que permita el recorte del mismo; que facilite el entusiasmo del estudiante para seguir “incorporando” el conocimiento que la/el profesor quiere entregarle. Para ello pasa por diversos momentos de individualización con el grupo. Esta práctica supondría llegar a completarse al momento de la evaluación con un check in-check out del propio estudiante. Estas estrategias y/o herramientas son luego insumos conceptuales a desplegarse en el campo de las prácticas de los futuros profesoras/es.

En tanto, para las materias que incluyen alguna destreza motora, se incorpora el recurso del juego. La participación en grupos reducidos para poder ejercitar y corregirse entre todos de manera cuidada, supone que la práctica sostenida, amigable, en un buen clima de trabajo, mejora el desempeño y con ello se consolida en “los cuerpos” el aprendizaje del programa elaborado por las/os profesora/es (Observ.).

Al parecer, en los discursos escritos analizados de los documentos, la estructura curricular podría ser considerada como depósitos (Frigerio, 1991). Las/os estudiantes deberían por contacto llegar a conocer la inmensa cantidad de contenidos que se prescriben. Un rompecabezas de 66 piezas por unir. Sin embargo, en algunas prácticas de

enseñanza propuestas por las/os profesores, pudimos observar propuestas de clases que transitan por espacios de saberes de articulación, intentando desarrollar prácticas que provocan otras acciones de principio en las/os estudiantes. Observamos, en las clases de enseñanza de algunos deportes y de prácticas expresivas, acciones de mayor despliegue de capacidades corporales, construyendo un cuerpo generador de conocimiento y de articulación con el mundo. Así lo referíamos por ejemplo en lo observado en la clase de tango como un modelo de clase distinta, en dónde las/os estudiantes practican en círculo permanentemente; hay detenciones para ir revisando algún movimiento. El sonido de la música es constante y toda/os participan activamente. El profesor y sus ayudantes son buenos bailarines e intentan transmitir sus saberes a la/os estudiantes. El clima de la clase es de mucha concentración.

También observamos alguna preocupación cuando, en otra clase, un profesor nos explica que están enseñando con una nueva estrategia de juego. Es a partir del ataque con golpe de arriba. Que cambió la perspectiva, que es una tendencia que viene de otros países, comenzando con el juego de ataque y luego se llega a la estrategia del 6 vs 6. Comenta que este nuevo modelo de enseñanza lo están probando en escuelas y clubes y da mayores resultados. Antes el modelo planteaba una técnica parcializada (golpe de manos altas), ahora es con todas las situaciones de ataque. El grupo de practicantes observados, si bien contaba con disímil nivel de pericia, resolvía autónomamente las consignas y el planteo realizado frente a estas innovaciones comentadas.

e. La filiación.

¿Cuáles son los patrones de intercambio de la vida de la/os estudiantes a profesores en el ISEF? La filiación se practica en un modelo gradual:

Hay materias en las que la/os profesores explican algo teórico, pero después hacemos un juego o algo donde se aplica, y lo podemos vivenciar, por así decirlo, y hay profesores que hacen todo teórico, nunca te dan un ejemplo de nada y no sabés, no terminás de entender en qué se asocia la materia con la EF. (Estud. B)

En este tipo de argumentación se ven representadas las numerosas clases en que los contenidos se presentan masticados y facilitados.

La entrada al ISEF les plantearía a la/os jóvenes estudiantes el problema del aprendizaje de nuevos conocimientos, de nuevas relaciones con el saber y de nuevas formas institucionales de vida. El ingreso en este nuevo rol social exige un tipo de aprendizaje específico. Desde este punto de vista el aprendizaje de una nueva forma de organización social representa una tarea de compilación, una continua integración de micro-experiencias pasadas, una labor incesante de sedimentación, de clasificación de las nuevas experiencias con relación a las antiguas y de incorporación de nuevos métodos de comprensión de la vida social. Este conjunto de operaciones se reduce a la adquisición de un saber práctico, indispensable para la aplicación de reglas que rigen la vida y los intercambios de la nueva organización. Pertenecer a una nueva institución no equivale a la adhesión a las normas y los valores propios de la cultura local, no es un proceso de socialización, sino una tarea activa de construcción y consecución de una nueva identidad.

Un estudio de este aprendizaje permite tener acceso a los procesos de objetivación de la vida cotidiana que utilizan la/os estudiantes, e identificar las dificultades institucionales que encuentren a su paso. Considerar este aprendizaje como una práctica (que asentará tradiciones) significa afirmar que el ingreso al ISEF depende de las condiciones institucionales locales, así como de la comprensión y la interpretación que conceden la/os estudiantes a las formas ritualizadas. El concepto de “afiliación” nos permite conocer acerca de los procesos institucionales y prácticos que actúan, más allá del efecto del hábito, al producirse el ingreso en una nueva categoría que se intenta adquirir y conservar.

La/el estudiante tendrá que pasar por un nuevo aprendizaje antes de convertirse en “miembro”; esto supone la pertenencia a un determinado grupo social y el dominio del lenguaje común. Convertirse en miembro es afiliarse a un grupo o a una institución, lo cual implica el dominio progresivo del lenguaje institucional común. Tal afiliación se basa en la particularidad de cada individuo, en su singular forma de habérselas con el mundo, de “estar en el mundo”, en el seno de las instituciones de la vida cotidiana. Una vez superada la fase de afiliación, los miembros no tienen por qué cuestionar aquello que hacen. Este es el motivo por el cual uno se siente familiarizado con su propia cultura. En las observaciones de algunas clases en aulas y/o gimnasios se pudo registrar preocupación por temas y/o explicación de los contenidos a evaluar.

Parecería ser que, en las clases de ejecución práctica de diversos temas, la ejercitación sostenida permitiría alcanzar esas pericias en los diversos deportes, ya sean movimientos individuales muy técnicos o habilidades en conjunto de juegos deportivos.

En estas mismas clases se observan momentos de indicación grupal por parte de los profesores, dando consignas cerradas al grupo total: “¡No lleguen a cerrar el baile!” (Observ.); “¿Cuál es la diferencia entre fila e hilera?”; “ahora vamos a hacer desplazamientos con esas posiciones, desplazamientos en cuadrupedia alta” (mientras la profesora va mostrando su realización) (Observ.).

Consignas de tipo más abierto se expresan en los siguientes ejemplos extraídos de una clase, en donde la profesora junta a los estudiantes en centro del espacio, les hace una pregunta general para todos “¿Qué reglas inventaron ustedes para avanzar?” Los estudiantes van comentando diferentes tácticas que fueron realizando para llegar a situación de gol; la profesora dibuja con tiza en el piso alguna resolución táctica, y les da nuevamente tarea: “Van a inventar una formación inicial”, mientras los estudiantes miran al piso y atienden minuciosamente sus instrucciones (Observ.).

Pareciera un modelo dialógico en donde la profesora indica alguna situación muy general, los estudiantes en sus grupos resuelven a diferente ritmo y con diferentes niveles técnicos la ejecución, planeando la consigna recibida, y luego deberán comentar al grupo general la resolución adoptada, siendo vistos en su ejecución táctica por el resto de los compañeros.

Reforzamos en este análisis que existirían modelos de intercambios ya aprendidos; los estudiantes permanentemente cambian de un estado de movimiento a otro de reflexión general (sin manifestar descontento por parar de jugar lo planeado). En un momento, al juntarse en el centro del playón, un estudiante no comenta lo realizado en su subgrupo, sino que inicia su participación con una indagación al resto del grupo general: “¿Qué juego creen que hicimos?” (pregunta que resultó muy atinada y de muy buen tono para toda/os), dando como resultado de su intervención la posibilidad de un mayor intercambio entre iguales de los otros subgrupos (Estud.).

En general se observan estudiantes muy dispuestos y alegres en las clases observadas, con gran compromiso de sus cuerpos en las prácticas colectivas, jugando y creando respuestas diversas, dialogando y alentándose en las ejecuciones, y también ayudándose frente a las dificultades (algunos tienen más dificultad que otros al realizar ciertas destrezas, por ello se ayudan entre sí). “Te pasaste los 90°”. También se filman con celular, para indicar con precisión a su compañero el posible error cuando están en la colchoneta trabajando en posiciones invertidas (Estud.).

Lo observado indicaría que, en estos espacios, los grupos (mixtos y reducidos) practican, dialogan, se corrigen. El profesor va dando indicaciones generales y parciales cuando se acerca a cada colchoneta o espacio de trabajo. Circula por cada grupo, les comenta; los ayuda, está en cercanía. Decíamos al inicio de este apartado, que hay presencia de modelos de enseñanza de los diversos contenidos deportivos que apuntalan esquemas motores de acción y pensamiento (Observ.).

Pareciera ser que estas dinámicas de los espacios y los tiempos están ya aprendidas. Cada uno y cada grupo saben lo que hay que hacer en su propia clase. Al parecer son saberes no explicitados, pero que introducen a la/os estudiantes y a la/os profesores en modelos de prácticas colegiadas sobre el uso y el trabajo en los espacios no convencionales. En varias notas observacionales, tomamos registro de que en gimnasios cada grupo trabajaba de modo autónomo y sabía cómo moverse allí (Observ.).

En estas clases mixtas, tanto el cuerpo de la/os estudiantes, como el de la/os profesores, participan sin inhibiciones. Son ayudados todos indistintamente en los agrupamientos que ellos eligen. Son muchas horas que los estudiantes y profesores están con cuerpo muy presente. Se observa cierto respeto por que todos puedan practicar sin pudor.

f. Prácticas selectivas.

¿Qué rasgos sobresalientes distinguen a estudiantes y profesores del ISEF en tanto grupos sociales?

En apartados anteriores, mencionábamos que el conocimiento en cuanto a práctica científica a disposición del conjunto de la comunidad era de escaso desarrollo y no estaba disponible para el conjunto de los actores.

Si bien las autoridades y alguna/os profesora/es comentan su incipiente desarrollo, lo que se relevó en el trabajo de campo es que las prácticas de investigación son pocas y para pocos. No hay masividad de estas prácticas sociales. Dentro de los requisitos señalados en las orientaciones curriculares para el perfil del egresado, el PCI propone en este punto que los profesores superiores de EF, deberían reflexionar sobre la producción del conocimiento disciplinar; participar en procesos de producción de conocimiento didáctico en el área; y producir materiales didácticos (entre otros requisitos).

Hay un proceso de escolarización del conocimiento, éste es sometido a una práctica, a un uso, a un arte, a una manera de hacer, intrínsecamente escolar y personal del ISEF; esa operación inventiva de la cultura escolar del instituto merece ser comprendida y analizada en sus atributos y dispositivos propios. En esa operación, la/os profesores no son consumidores pasivos de saberes impuestos de afuera hacia adentro. Son productos de un saber encarnado, vivo, abierto, en movimiento, son sujetos practicantes y productores de conocimiento.

Son sujetos que cargan en el espacio-tiempo concreto sus historias de vida, las marcas de su cultura originaria, sus intereses, sus sueños, sus pasiones, sus carencias. Ahora bien, esos elementos son constitutivos de una cultura escolar -de igual modo o aún más- que el conocimiento científico y racional.

El trabajo de la/os profesores es una actividad especializada en la que el contenido, las condiciones y los sujetos de aprendizaje van variando, lo que obstaculiza la acumulación de conocimientos; y cobra cada vez más relevancia la improvisación, que obliga a la y el profesor a fabricar herramientas en la medida que las va necesitando. Ante la complejidad de las situaciones que se presentan, el trabajo de la/os profesores se vuelve cada vez más contextualizado, concreto en el sentido marxista: el que lo usa utiliza sus conocimientos técnicos y su interés, pasión, creatividad, voluntad, convicciones, capacidad comunicativa, todas cualidades que no es posible estandarizar ni codificar, ni factibles de aprender

A cultura escolar do instituto superior de educação física Dr. E. Romero Brest
mediante cursos. Es así como el oficio tiende a construirse a través de la experiencia. Es así como la personalidad se convierte en una competencia para construir la función.

El resultado que se produce, articulado con las condiciones contextuales, obliga a definirlo como una realización habilidosa, una experiencia de construcción individual a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios: cumplimiento del programa, del marco formativo, preocupación por la persona, identidad y autonomía del aprendiz, búsqueda de rendimiento, realización de justicia, etc. La cuestión es entonces de qué modo se logra resolver la tensión existente entre estas exigencias de funcionario y el sujeto actor (Tenti Fanfani, 2010, pp.30-31).

g. Los valores entre profesora/es y estudiantes.

¿Qué tipo de interacciones son creadas y recreadas en el ambiente cotidiano del ISEF?

A la entrada y la salida también encontrarnos, yo voy a lo de A. y me quedo charlando, o me voy y me lo encuentro a él y charlamos, siempre que te encontrás con alguien (...) lo social, lo amistoso, la camaradería con la gente que uno conoce está, porque si no, sólo laburar es un poco estresante. (Entrev. Prof. A.)

Sí, súper afectuosos, muy afectuosos (...) muy afectuosos; son sociables (...) se arman buenos grupos entre ellos, no dejan a ninguno separado (...) Hay una cuestión muy sociable, muy de intercambio (...) compañerismo, que es a lo que te lleva la actividad física, el deporte; es propio de la actividad (...) están todos integrados (...) y son una banda. (Prof. M. y J.M.)

Hay mucha diferencia con otras instituciones; hay una cuestión de confianza y camaradería con la mayoría de los profes con los que nos cruzamos habitualmente, los que recién nos conocemos pasamos a compartir mesas y hay como una cuestión gregaria, gregaria de adolescente, pero además, nos formamos también en esto. Porque el profe de Educación Física es corporativista y me parece que va por ahí, por ese lado. (Prof. M.)

Los estudiantes comentan:

Vivimos sociabilizando y eso es lo lindo. Te encontrás con un montón de personas que son de otros lugares, que tienen otra formación, que les gustan cosas diferentes a las

que tal vez te gustan a vos, pero sin embargo tienen cosas en común también (...) Entonces aprendés a coexistir a sociabilizar. Tiene cosas muy lindas la carrera. Te sentás a tomar mate en cualquier lado y capaz que no te conozco, pero estás al lado mío en clase y el mate va y viene igual... Eso está bueno. Hay muchos valores adentro del instituto (...) Hay mucho compañerismo (...) Podés cursar con alguien de primer año estando en el último, con el plan que tenemos, y eso no te hace mejor o peor persona, simplemente... o más sabio o menos sabio (...) Coexistimos muy bien, en armonía, y eso está bueno (...) hay mucha disparidad de edades. Hay gente de 18 años conmigo cursando y yo tengo 30 (...) Siempre tenés momentos para compartir. Quizás nosotras, que llevamos más de años acá, los tratamos de ayudar, orientarlos. Con que profe sí, con que profe no; si te gusta esto más o menos por acá. Servimos de orientadores como también otras personas que ya se recibieron lo hicieron con nosotros y es como una especie de legado que se va corriendo y se va pasando. (Entrev. Estud. L y V.)

La potencia unificadora de los imaginarios sociales (B. Baczkó, 2005) está asegurada por la fusión entre verdad y normatividad; informaciones y valores, que se opera por y en el simbolismo. Al tratarse de un esquema de interpretaciones, pero también de valoración, el dispositivo imaginario provoca la adhesión a un sistema de valores e interviene en el proceso de su interiorización por parte de las personas, moldea las conductas, cautiva las energías y en algunos casos conduce a los individuos en una acción común.

Una de las funciones de los imaginarios sociales consiste en la organización y el dominio del tiempo colectivo sobre el plano simbólico. Intervienen activamente en la memoria colectiva.

El impacto de los imaginarios sociales sobre las mentalidades de la/os profesora/es y estudiantes del ISEF depende de su difusión, de los circuitos y de los medios de que dispone. Para conseguir la dominación simbólica es fundamental controlar esos medios que son otros tantos instrumentos de persuasión, de presión, de inculcación de valores y de creencias que se recrean dentro del ISEF.

Las opciones ideológicas que despliegan la/os profesora/es y ponen a disposición de la/os estudiantes a profesora/es en el ISEF certifican valores compartidos en la comunidad.

Pudimos tomar nota de clases en donde se preparan pedagogías silenciosas sobre los cuerpos. Las opciones desarrolladas no son unívocas en sus discursos y en sus prácticas. Estos interrogantes son los que nuclean estas pedagogías de los cuerpos: ¿tiempo de robustecimiento de los cuerpos?; ¿de preparación para el trabajo?; ¿de recreación? ¿tiempo de relajación? Creemos que a modo de pactos silenciosos en el conjunto de la comunidad de estudiantes se comparten prácticas valorativas que alivian frente a situaciones de extrema vulnerabilidad como grupo diferenciado.

h. Estudiar y trabajar.

¿Cuáles son las prácticas, rutinas y rituales que se conforman como una unidad cultural en el ISEF?

Alguna/os profesora/es son directores de departamento, cargo electivo por el conjunto de los profesores que lo conforman, y ello implica a la vez participar del Consejo Académico del ISEF.

También se desempeñan en otras instituciones de nivel superior no universitario y/o universitario, así como en escuelas secundarias o instituciones privadas. Algún profesor comenta que también está actualmente en algún cargo de gestión del GCBA y de la Secretaria de Deportes dependiente del Gobierno Nacional.

A su vez, relevamos que los estudiantes ejercen laboralmente mientras estudian en el ISEF. La profesión se va construyendo antes del egreso de la casa formadora:

En realidad los laburos que salen siendo profe son todos entrecortados y al principio agarrás suplencias: una hora de pileta, una hora, una hora, una hora. Si laburáramos en laburos fijos, con horario de oficinista, quizá sí nos serviría un turno, pero si querés trabajar al mismo tiempo que te estás formando no te conviene. (Entrev. L. y V.)

Sobre el trabajo al momento del egreso, comentan la/os estudiantes:

Yo pienso seguir estudiando, alguna otra carrera (...) Medicina, una de esas, me gusta mucho, y... yo que sé, trabajar en un colegio (...) A mí me gustaría seguir estudiando. En cuanto a qué ámbito de la EF me gustaría abordar, no lo sé todavía, creo que todavía no conozco todos como para elegir uno (...) Creo que en colegios trabajaría, un tiempo (...) no

sé si es para ocuparse todo el tiempo con eso, porque demanda, pero... me gustaría, es interesante. (Entrev. Estud. G., N. y S.)

La demanda de la practicidad de lo que sucede en aulas, canchas y gimnasios, podría por momentos llegar a ser por una necesidad inmediata de poner a prueba lo que se aprende (Observ.).

En este punto, Alliaud (2017) señalaba que es preciso practicar las relaciones interpersonales, trabajar en conjunto de formadores y profesores en formación, la mirada puesta en futuros colegas que están aprendiendo a enseñar. La colaboración se focaliza en la tarea, se aprende practicando, repitiendo y experimentando; al alentar el intercambio se va tomando conciencia de otros puntos de vista. Mientras se estudia para profesor/a, muchos de los jóvenes comentan que se desempeñan en trabajos similares a los que practican a diario con sus profesores en el ISEF.

Creeríamos que hay dos consideraciones a tener en cuenta. La primera es que hay un oficio (Alliaud, 2017) que está disponible y es a modo de laboratorio puesto en marcha en las acciones laborales de la/os estudiantes; quiénes de ese modo tienen una mejor inserción a sus prácticas laborales y que refuerzan y legitiman el valor de sus estudios (reales y prácticos) como decíamos en puntos anteriores, rescatando un saber y a sus profesores en tanto maestros que transfieren conocimiento útil. Y la segunda consideración, en cuanto a los adultos, es el alto grado de confianza y acompañamiento a sus jóvenes en formación que bajo modelos propedéuticos y empáticos no quisieran que sus estudiantes fracasasen en el mundo laboral por fuera del ISEF.

Ese saber es de la propia biografía y de los múltiples empleos en los que se desempeñan, que les permiten también su propia manutención y la cercanía a discursos más próximos y actualizados del mundo laboral que tendrán sus próximos colegas.

Una última reflexión

Llegados a este punto, quisiera volver a detenerme en la importancia de dar cuenta del porqué de la conformación y explicitación de las categorías halladas. A modo de laberinto pudimos ir construyendo un recorrido, marcando recurrencias entre las

observaciones, entrevistas y análisis de documentos. Como decíamos en un inicio, de ningún modo se propone un análisis evaluativo de lo hallado e interpretado para comunicar. Las entrevistas a los a/profesora/es y las observaciones realizadas responden en su mayoría a profesora/es, estudiantes y materias de los primeros tres tramos de la carrera. Esto obedeció, en parte a las posibilidades del ingreso al campo, y en parte a la elección de conocer el despliegue de la cultura escolar en los primeros momentos de cursar la carrera.

Al momento de la toma de las entrevistas destacamos la empatía del claustro de estudiantes. Sobre el tema agregamos que, en función de las respuestas de la/os estudiantes, el tiempo considerado es casi un tercio del tiempo dedicado a las autoridades. Los profesores y no docentes, por su parte, duplicaron el tiempo de los estudiantes en sus respuestas. Este análisis nos lleva a plantearnos algunas hipótesis sobre cuáles son los problemas reales de los jóvenes mientras cursan su formación (aparentemente el instrumento no lo refleja en igual dimensión temporal de respuestas que profesores, no docentes y autoridades).

Cómo investigadora/es creeríamos que este punto fue equivocadamente considerado. Supusimos que, en el momento actual, de grandes debates en amplios sectores de la sociedad, en el mundo y en la Argentina en particular, que hasta nos involucran en discusiones parlamentarias, sectoriales y sociales de envergadura, la comunidad estudiantil iba a tener un nivel de reflexión y discusión de otra magnitud.

Supusimos, antes de entrar al campo, que iban a dedicarle mayor relevancia a la reflexión y con ello desarrollar respuestas agudas que den cuenta de su propia participación como sujetos sociales y reflexivos en un campo del conocimiento específico.

Otra hipótesis podría ser considerar que al no participar activamente en la construcción colectiva del conocimiento, y con ello en las diversas disputas dentro del ISEF, su discurso colectivo e individual, es poco escuchado y/o valorado. No podemos dar respuestas a estos supuestos; sí considerarlos y comentarlos, pues no deja de sorprender que los jóvenes estudiantes -que son mayoría- no cuenten con disponibilidad para darse a conocer.

Referencias

- ALLIAUD, Andrea. **Los Artesanos de la Enseñanza**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 2017.
- BACZKO, Bronislaw. **Los imaginarios sociales**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión, 2005.
- BORSOTTI, Carlos. **Temas de metodología de la investigación**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila, 2009.
- COULON, Alain. **Etnometodología y educación**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 1995.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Miriam. **La docencia y la responsabilidad política y pedagógica**. Buenos Aires, Argentina: Revista El Monitor 25 (5), p.26, 2010.
- ELÍAS, María Esther. **La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo**. En revista electrónica Educare, 19 (2), 285-301. doi: 10.15359/ree.19.2.16, 2015.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **La escuela como cultura**. Campinas, S. Paulo, Brasil: Editorial Alinea, 2017.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro**. Madrid, España: Editorial Morata, 1993.
- GANZ, Nancy. **La cultura escolar del ISEF Dr. E. R. Brest. Tesis de Doctorado. Secretaria de posgrado e investigación**. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, 2020.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/tesis/article/view/8201>
- GARCÍA, Raúl. **Micropolíticas del cuerpo**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos, 2000.
- GIROUX, Henry. **Cultura, política y práctica educativa**. Barcelona, España: Editorial Grao, 2001.
- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. **Reglamento Académico Institucional. Carrera de Formación Docente en Educación Física**. Instituto Superior de Educación Física N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”, 2017.
- GONZÁLEZ, María Laura. **La Educación Física en Latinoamérica. Orígenes y trayectorias de la formación de profesores**. Tucumán, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán, 2012.
- GUTIÉRREZ, Alicia. **Las Prácticas Sociales: una introducción a Bourdieu**. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor, 2005.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”. **Nuevo Diseño curricular**, 2015.
- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA N° 1 “Dr. Enrique Romero Brest”. **Reglamento Académico Institucional - Carrera de Formación Docente en Educación Física**. Régimen de Articulación Planes. Plan 376/15. Plan 3555-597/04. Correlatividades 2015.
- JULIA, Dominique. **La cultura escolar como objeto histórico**; Revista Brasileira de História da Educação, 1 (1[1]), 2012, pp, 9-43. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. 2ª edición. Barcelona, España: Editorial Grao, 2006.

PROSSER, Jon. **School Culture. The evolution of school culture research**. Londres, Reino Unido: Paul Chapman Publishing Ltd, 1999.

ROCKWELL Elsie. **La experiencia etnográfica. Historia de la cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 2011.

ROMERO BREST, Enrique. **Pedagogía de la Educación Física**. Buenos Aires, Argentina: Cabaut y Cía. Editores, 1911.

STAKE, Robert. **Investigación con estudio de casos**. Madrid, España: Editorial Morata., 1998

TENTI FANFANI, Emilio. **Particularidades del oficio de enseñar**. Revista El Monitor 25 (5), pp.30-31. Buenos Aires, Argentina, 2010.

YACK, David y CUBAN, Larry. **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid, España: Editorial Síntesis, 1999.

VANDER MAREN, Jean Marie. **La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement**. Cap. 7. Carbone, Graciela. (Selección y trad.). De Boeck Université. Bruselas, Bélgica, 1999.

Sobre a autora:

Nancy Ganz

Doctora en educación por la UBA (2019) Magister en id ctica. Secretaría de osgrado e Investigación. Facultad de Filosofía y etras. Universidad de Buenos Aires. (1999). Especialista en id ctica BA (1998) icenciada en iencias de la Educación. Facultad de Filosofía y etras. Universidad de Buenos Aires rofesora de Educación Física. Por el ISEF. N ° 1. Dr. E. Romero Brest (1985) Actualmente profesora de la Carrera Profesorado Universitario en Educacion Fisica UNLU. Y profesora de la UNAHUR
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4568-2108> **Email:** nancyeganz@gmail.com

Recebido em: 17/09/2021

Aceito para publicação em: 22/10/2021