



Educación Física: el amor en tiempos de técnica

Physical Education: Love in the age of technique


Educação Física: o amor em tempos de técnica

María Margarita Dal Molin

Profesorado de Educación Primaria, Instituto Superior de Formación

Docente y Técnica N° 140 "Marie Curie", Argentina

margaritadalmolin@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-4077-0408>

Resumen

El artículo deriva de una tesis de Maestría en Administración de la Educación (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires) que analiza la identidad docente del profesor de Educación Física (EF) y sus representaciones sociales. La investigación revisa cómo dicha identidad se ha construido históricamente sobre saberes fragmentados y enfoques biologicistas, producto de un origen positivista que redujo la formación a técnicas corporales y prescripciones instrumentales. Diversos autores del campo (Aisenstein, Beer, Scharagrodsky, Rosengardt, Galak, entre otros) cuestionan estas bases epistemológicas y visibilizan su impacto social, especialmente en la legitimación de determinadas corporeidades y prácticas. Asimismo, pedagogos como Perrenoud, Meirieu, Anijovich y Cappelletti destacan la necesidad de revisar críticamente la identidad profesional en la formación docente. Los hallazgos muestran que esta identidad, sostenida por discursos eclécticos y contradictorios, limita la comprensión de la tarea educativa y despolitiza la práctica. El artículo propone repensar la formación docente en educación física, desde marcos epistemológicos alternativos que promuevan reflexión, interpretación crítica y producción de conocimiento situado. Formar docentes “intérpretes” implica asumir la complejidad educativa, la incertidumbre y el compromiso con la transformación social.

Palabras clave: Identidad, Identificación, Práctica Reflexiva, Formación docente, Educación Física

Abstract

This article stems from a Master's thesis in Educational Administration (Torcuato Di Tella University, Buenos Aires) that analyzes the professional identity of Physical Education (PE) teachers and their social representations. The research examines how this identity has been historically constructed based on fragmented knowledge and biologicistic approaches, a product of a Positivist origin that reduced teacher training to bodily techniques and instrumental prescriptions. Several authors in the field (Aisenstein, Beer, Scharagrodsky, Rosengardt and Galak, among others) question these epistemological foundations and highlight their social impact, especially on the legitimization of certain corporealities and practices. Likewise, educators such as Perrenoud, Meirieu, Anijovich, and Cappelletti emphasize the need to critically reexamine professional identity in teacher training. The findings show that this identity, sustained by eclectic and contradictory discourses, limits the understanding of the educational role and depoliticizes the practice. This article proposes rethinking physical education teacher training from alternative epistemological frameworks that promote reflection, critical interpretation, and the production of situated knowledge. Training teachers as “interpreters” involves embracing educational complexity, uncertainty, and a commitment to social transformation.

Keywords: Identity, Identification, Reflective Practice, Teacher Training, Physical Education

Recepción: 14 de noviembre de 2025 | Aceptación: 30 de marzo de 2026 | Publicación: 1 de abril de 2026

Cita sugerida: Dal Molin, M. M. (2026). Educación Física: el amor en tiempos de técnica. *Educación Física y Ciencia*, 28(2), e357. <https://doi.org/10.24215/23142561e357>



Resumo

O artigo é derivado de uma tese de mestrado em Administração da Educação (Universidade Torcuato Di Tella, Buenos Aires) que analisa a identidade docente do professor de Educação Física (EF) e suas representações sociais. A pesquisa examina como essa identidade tem sido construída historicamente sobre conhecimentos fragmentados e abordagens biologicistas, produto de uma origem positivista que reduziu a formação a técnicas corporais e prescrições instrumentais. Diversos autores da área (Aisenstein, Beer, Scharagrodsky, Rosengardt, Galak, entre outros) questionam essas bases epistemológicas e destacam seu impacto social, especialmente na legitimação de determinadas corporeidades e práticas. Da mesma forma, pedagogos como Perrenoud, Meirieu, Anijovich e Cappelletti destacam a necessidade de revisar criticamente a identidade profissional na formação docente. Os resultados mostram que essa identidade, sustentada por discursos ecléticos e contraditórios, limita a compreensão da tarefa educacional e despolitiza a prática. O artigo propõe repensar a formação de professores de educação física a partir de marcos epistemológicos alternativos que promovam a reflexão, a interpretação crítica e a produção de conhecimento situado. Formar professores “interpretadores” implica assumir a complexidade educacional, a incerteza e o compromisso com a transformação social.

Palavras-chave: Identidade, Identificação, Prática Reflexiva, Formação de professores, Educação Física

Introducción

“El olor de las almendras amargas le recordaba siempre el destino de los amores contrariados”
(García Márquez, 1985, p. 9)

La historización investigativa, al igual que la narrativa y la escritura, tiene la finalidad de extender el mundo simbólico educacional para comprender lo construido y legitimado. Kaplan et al (2023) destacan la importancia de esta actividad narrativa intelectual para las luchas por la libertad. En la misma línea, Scribano (2012) afirma: “Toda posición teórica es a la vez una disposición política” (p.106). Estas líneas posibilitan hacer uso de la libertad de pensar un posicionamiento que resulta político, frente a lo construido y legitimado. No es tratar de recuperar y construir lo olvidado, sino interceptar la emergencia. Sacar a la luz los sistemas de saber que se han estructurado en la educación, para revisar las constituciones históricas que continúan vigentes y resultan en prácticas válidas (Peñalver Bermúdez, 2016). “Eso que Foucault llamó ‘la actualidad’, aunque Nietzsche, lo haya llamado lo inactual, lo intempestivo” (Peñalver Bermúdez, 2016, p. 52).

Las instituciones de la Modernidad fueron instaladas dentro de una sociedad con un modelo cultural socio histórico, en donde los sujetos, respondían a la visión eurocentrista del momento. Las demandas sociales y educativas estaban vinculadas con un determinado orden social, la obediencia, la vigilancia, la homogeneidad, una fuerte construcción bi género, verdades únicas y cristalizadas. Además, se representaba a “el hombre” en términos evolutivos hacia rígidas categorizaciones articuladas a una sociedad eurocentrista.

Como se mencionó, revisar dispositivos y representaciones de la Educación Física (en adelante EF) posibilita acercarse a la libertad de elegir identificaciones. Con esta intención y más allá de los discursos institucionales y de las buenas intenciones que proclaman un compromiso con la enseñanza, se recupera en este artículo interrogantes que interpelan las representaciones identitarias de EF. ¿Cuáles son las RS articuladas con la identidad docente del profesor de EF? ¿Cómo conciben los futuros profesores su rol, la educación, los saberes, la verdad o lo diferente? ¿Qué identidad profesional habita los espacios educativos? Tal como plantea Peñalver Bermúdez (2016), para comprender el presente identitario es necesario revelar el pasado de nuestras verdades.

Se proyectó recuperar las representaciones del estudiantado vinculadas a su identidad profesional, para indagar cómo se articula la identidad institucional en la educación y en la sociedad. Emergieron representaciones sobre la responsabilidad social y educativa, contenidos y orientación curricular de la carrera, la práctica de la lectura, las implicancias de la esfera estatal en lo educativo, lo pedagógico y lo que implica el cambio, entre otros tópicos. Se historizó en la construcción de la profesionalización de EF, para comprender las representaciones recuperadas. Las decisiones son menos individuales, menos personales, menos racionales y responden a una identidad, aunque esto no sea visto por los/las estudiantes, ya que, como se demostrará más adelante, piensan que eligen. La contribución de la teoría de las RS en contextos educativos ha sido la de mostrar que el contexto social es el componente activo, social e identitario de las representaciones. Y esto es lo que impera cuando habitamos el mundo.

La contingencia y la subordinación de la identidad profesional docente

La identidad se concibe como una construcción sociocultural, relacional y dinámica mediante la cual el sujeto se reconoce a sí mismo en vínculo con los otros. No existe una identidad esencial o natural, sino un entramado de representaciones, diferencias y jerarquías que delimitan pertenencias y exclusiones. Meirieu (2020) sostiene que la identidad se construye en la lealtad a ciertos dogmas y autoridades que otorgan pertenencia, mientras

que Cainzos (2019), retomando a Laclau y Mouffe (1985), plantea que toda identidad está sobredeterminada por relaciones de poder que instauran desigualdades y hegemonías.

Lejos de ser un atributo fijo, la identidad se produce en un entramado de relaciones y significaciones que involucran tanto dimensiones biográficas como históricas y contextuales. En este sentido, Anijovich (2006) y Anijovich y Cappelletti (2018) sostienen que la construcción de la identidad docente es el resultado de una articulación entre el reconocimiento social, las representaciones sociales (en adelante RS) y los procesos de reflexión profesional, que permiten a los sujetos revisar sus creencias, valores y modos de ejercer la enseñanza. Mientras que Kaplan et al (2023) sostienen que los sistemas educativos institucionales son una experiencia formativa relacional que promueve valores de convivencia y derechos humanos. La conformación de estas instituciones bajo dichos idearios ideológicos da cuenta de la carga de legitimación otorgada a la educación como ordenamiento social y político. “La educación formal, se convirtió en el principal mecanismo estructurante de las sociedades avanzadas y en la mejor prueba de la legitimidad del sistema meritocrático, en las sociedades capitalistas democráticas” (Kaplan et al, 2023, citando a Bonal, 1998).

Es interesante el aporte de Cainzos (2019), quien sostiene que la diferencia genera un espacio de posibilidad para la construcción identitaria, como precondition a la posibilidad de la identidad. La identidad, en cuanto a su constitución y actuación, conlleva el establecimiento de una diferencia que está construida en base a una jerarquía. “De esta forma comprendemos la identidad como un conjunto de posiciones dispersas y sobredeterminadas entre sí, que delimitan espacios diferenciales” (Laclau y Mouffe, 1985, en Cainzos, 2019). No hay arbitrariedad ni naturalidad en la construcción de una identidad. No por devenir de una esencia que les subyace sino por pertenecer constitutivamente a un todo que subyace. “Toda identidad está sobredeterminada. Para profundizar la tensión que plantea una hegemonía, debemos comprender que, dentro del orden y mediante operaciones de exclusión, se producen desigualdades y diferencias, instaurando lugares dominantes y subalternos” (Cainzos, 2019, p. 32). La identidad, además de no ser natural, es como toda superficie discursiva, carente de esencia, como se profundizará en este artículo; contingente, y precaria” (Cainzos, 2019).

El ordenamiento jerárquico, conformado por funcionarios públicos, sostiene una formación docente centrada en un objetivo que se presenta como pedagógico. En este sentido, Davini (1995) caracteriza la formación docente como una *semiprofesión*, dado que su origen está ligado a la preparación de funcionarios al servicio del sistema estatal y de las organizaciones religiosas, respondiendo a sus mandatos políticos, culturales e históricos. La autora fundamenta dicha categorización en que este modelo educativo se encuentra alejado de una búsqueda epistemológica profunda y de la construcción de un cuerpo de conocimientos consistente.

Por su parte, Rozengardt (2019) agrega que dicho ordenamiento se encuentra distante de una búsqueda epistemológica genuina y de la construcción de un cuerpo de conocimientos sólido, limitando la profesionalización docente a la reproducción de prácticas y saberes establecidos, más que a la producción crítica de conocimiento pedagógico.

Además, la EF se configura como una práctica social e institucional atravesada por tensiones entre teoría y práctica, donde los saberes legitimados responden más a tradiciones e intereses que a fundamentos epistemológicos. Su currículum, heredero del positivismo y la hegemonía del control corporal, reproduce un modelo tecnista en la identificación de la formación docente del campo (Galak, 2014).

No es posible separar los fines técnicos de los sociales o ser parte de una educación puramente técnica (Anijovich y Cappelletti, 2025). Porque en el tecnicismo hay un contenido con un sentido, que es social y político. Que el mismo, sea ignorado por sus principales actores no lo vuelven menos potente. La implicancia política de las acciones, no son desde el partidismo, sino desde un accionar que está contextualizado social, cultural, económica y políticamente. Porque los espacios educativos son espacios sociales que enseñan modos de habitar el mundo (Anijovich y Cappelletti, 2025).

Las representaciones Identitarias como productora de sentidos

El vínculo entre identidad y representaciones sociales es recíproco y constitutivo: las RS revalidan sentidos heredados y actualizan la identidad profesional, mientras que la identidad otorga coherencia a esas representaciones. Aunque la identidad no es fija, sí se cristalizan los significados que las RS reproducen y legitiman en la práctica, sosteniendo posiciones jerárquicas y diferencias sociales (Jodelet, 1986).

Desde el modelo de Schön, recuperado por Anijovich y Cappelletti (2018), esta dinámica se explica a través de las “teorías en uso”, esquemas tácitos que guían realmente la acción, y las “teorías adaptadas”, las justificaciones conscientes que los docentes enuncian. En última instancia, la práctica está gobernada por el sentido común y por creencias socialmente construidas, más que por decisiones pedagógicas reflexivas.

Estas representaciones identitarias tienden a reproducir legitimidades históricas, jerarquías y discursos institucionales, favoreciendo una identidad tecnicista basada en la especialidad y en la repetición de prácticas positivistas. Tanto Jodelet (2011) como Bourdieu y Saint Martin (1975) advierten que estas dinámicas operan como fuerzas de conservación que “eternizan” lo arbitrario, reforzando un orden institucional que se reproduce simbólicamente en los sujetos. Frente a ello, Galak (2014) distingue entre la reproducción, entendida como la reiteración de sentidos heredados, y la transformación, concebida como la posibilidad de cuestionarlos y resignificarlos, distinción clave para pensar cambios en la identidad docente.

Identidad institucional y saber en Educación Física

La profundización en la identidad del profesor de EF da cuenta que, desde un pretendido cientificismo, construye su profesionalización sobre discursos eclécticos y contradictorios, pero a la vez unívocos y monos legítimos. Estas contradicciones son explicadas por Galak (2012) cuando clarifica que, desde los orígenes de la profesión, existe la preponderancia de un interés por otorgar validez a conocimientos que no eran argumentados ni evidenciados científicamente; sin embargo, eran presentados en contextos de universalidad particulares y científicista (Galak, 2012).

Contradicciones que implican una distancia entre la formación técnica y la formación de conocimiento pedagógico, lo cual contribuye a mantener una cultura profesional poco reflexiva y altamente instrumental. La escisión entre teoría y práctica, la ausencia de reflexión en las prácticas y la jerarquización institucional refuerzan una semiprofesión, referida por Davini (1995), orientada más al cumplimiento burocrático que a la producción de conocimiento.

Para comprender el carácter estructural de las contradicciones, se retoma el análisis de Galak (2012), quien vincula los discursos eclécticos con la construcción identitaria de la institución. Si bien el autor define el eclecticismo como constitutivo de la formación epistemológica en la profesionalización de la Educación Física, en este trabajo se recupera dicha noción para interpretar la naturalización de discursos contradictorios y opuestos como rasgos identitarios.

Su aporte radica en mostrar que la identidad profesional no se constituye únicamente a partir de prácticas pedagógicas, sino que se configura en relación con discursos, representaciones y procesos históricos que otorgan sentido a dichas prácticas. Comprender estos procesos permite evitar interpretaciones superficiales o de índole personal y reconocer que las dinámicas institucionales de formación docente de EF y sus prácticas, responden a una construcción histórica de la identidad del campo. Esto también, amplía el impacto de la identidad de EF por tema de la educación.

Tensionar los orígenes de la profesión y revisar las representaciones heredadas posibilita la reconstrucción de la identidad docente de EF. Ya que la RS identitaria no es una esencia fija, sino un proceso en constante redefinición (Moscovici y Jodelet). En la mirada de Galak, se nutre de la historia colectiva y de los dispositivos institucionales que la sostienen.

Segato (2021) reafirma esta mirada, al señalar que la identidad se asienta en lo histórico más que en lo meramente cultural, y advierte sobre el riesgo de reproducir prácticas y creencias tradicionales como si fueran incuestionables. En la misma línea, Benasayag (2013) y Nasio (2018) destacan que toda forma de conocimiento está atravesada por la subjetividad del sujeto, lo que implica reconocer que nuestras decisiones, modos de enseñar y habitar los espacios sociales revelan quiénes somos. Perrenoud (2011) subraya que la principal herramienta de trabajo del docente es su propia persona, reafirmando que la docencia implica inevitablemente una dimensión identitaria. Rozengardt (2006) y Bourdieu y Saint Martin (1975) amplían esta noción al plantear que las representaciones que los individuos y grupos construyen de sí mismos forman parte constitutiva de su realidad social y de las jerarquías de legitimidad que la estructuran. Estas lecturas, evidencian que la identidad del profesor de Educación Física se configura en el cruce entre historia, cultura e institucionalidad. Esto explica que la práctica reflexiva conlleve, esencialmente, un trabajo sobre la propia identidad y las representaciones de ser docente. Revisarla implica desnaturalizar las prácticas heredadas, interrogar las representaciones que sostienen su legitimidad y reconocer que toda identidad profesional se construye en diálogo con las condiciones sociales que la posibilitan y la limitan.

La coexistencia de las tensiones fundantes de la identidad disciplinar de la EF se comprenden profundizando en las tres paradojas, que Galak (2014) presenta: la paradoja de la verdad, la paradoja de la identidad y la paradoja de la doxa. La **paradoja de la verdad** muestra un campo sustentado en discursos científicos y eclécticos que se proclaman universales, aun cuando se contradicen entre sí, configurando una verdad parcial y contingente. La **paradoja de la identidad** evidencia la coexistencia de múltiples tradiciones y legitimidades en disputa que fragmentan el sentido de ser profesor de EF, produciendo una identidad atravesada por luchas simbólicas e ideológicas. Finalmente, la **paradoja de la doxa**, en términos de Bourdieu y Passeron (2001), quienes revelan la naturalización de jerarquías y prácticas institucionales que cristalizan una profesionalización acrítica, dificultando la revisión de sus fundamentos históricos y políticos.

Estas tres paradojas revelan que la identidad disciplinar de la Educación Física se funda en un entramado de tensiones, disputas y continuidades que configuran su legitimidad y sus límites epistemológicos. Aceptar y revisar estas contradicciones son imprescindible para formar docentes críticos y comprometidos, capaces de repensar su práctica y su rol social desde una mirada ética, reflexiva y transformadora de representaciones que se dirijan a expandir los alcances del profesor de EF.

Poética de una identidad obediente

La legitimidad arbitraria deviene de un posicionamiento de poder y es inherente a la dominante legítima en cuestión. La meritocracia es la estrella ordenadora de posicionamientos: “Esto fue conformando una sociedad de expertos donde primó el principio meritocrático como ordenador de las posiciones a ocupar por los sujetos en el espacio social” (Kaplan et al, 2023, p. 20).

En estos ordenamientos de justicia, las corporaciones internas otorgan posicionamientos a los sujetos o reproducen el concepto de “justicia y organización democrática” en organizaciones atravesadas por construcciones de dudosa ética y sin profundidad en su formación (Dubet, 2007; Bourdieu y Passeron, 2009).

Mas allá de lo explícito, revisar las legitimidades que sostienen las formas de vinculación y poder dentro de las instituciones educativas permite comprender que la democracia institucional no tiene horizontes de justicia ni equidad. Dubet (2011) advierte que el ideal democrático se estructura sobre una meritocracia que legitima desigualdades bajo la apariencia de equidad. Bourdieu y Passeron (2009) explica que las instituciones y organizaciones educativas reproducen jerarquías sociales naturalizando diferencias de origen como si fueran desigualdades de talento o esfuerzo.

Esta violencia simbólica se perpetúa a través de prácticas y creencias que los propios actores educativos internalizan como legítimas, reforzando su papel en un sistema desigual. Galtung (2016) amplía la mirada señalando que la cultura actúa como un dispositivo que normaliza la dominación y convierte la opresión en

una experiencia tolerada, incluso deseada, en nombre del orden o la estabilidad. La meritocracia opera como principio organizador de los posicionamientos sociales, legitimando a quienes acceden al poder como los “mejores”, mientras que los demás naturalizan su exclusión.

En su obra, Bourdieu y Passeron (2001) problematizan la naturalización de las desigualdades en el campo educativo a partir de la noción de “don”: “la ideología del don natural [...] permite a las clases privilegiadas justificar sus privilegios y a las clases desfavorecidas percibir como naturales las desigualdades de éxito escolar”. El rendimiento deja de ser entendido como expresión de capacidades innatas para ser analizado como efecto de la distribución desigual del capital cultural.

En diálogo con ello, Galak (2014) advierte que en la formación en Educación Física persisten discursos eclécticos que, al no ser problematizados, tienden a reforzar sentidos naturalizados sobre los sujetos. El impacto de los sentidos naturalizados, aumenta más a medida que se desciende en la estructura social. Cuanto más abajo, más se consolida la creencia en el talento como atributo individual, minimizando las condiciones sociales de producción de esas diferencias.

En el problemático campo de la formación profesional, Anijovich (2006) profundiza en los alcances de la construcción de la “identidad docente”: el prestigio y la autoridad provienen más del título o la especialidad disciplinar que del saber pedagógico o la reflexión crítica. Los actores institucionales se definen a sí mismos por la profesión de origen y se identifican con el título obtenido. Esto les representa razón suficiente para ejercer y pensarse en sus roles institucionales con ecuanimidad. La legitimidad profesional se construye sobre credenciales, antes que sobre la formación ética o epistemológica.

El diálogo entre estos aportes, da cuenta que, cuanto más se desciende en la estructura social, más tiende a reforzarse la creencia en el talento como atributo individual, minimizando las condiciones sociales que posibilitan o dificultan los posicionamientos reconocidos. Entonces, las corporaciones educativas, no solo reproducen las desigualdades existentes, sino que además su ordenamiento contribuye a una legitimación simbólica.

La Primera dama

La legitimación de los posicionamientos de poder responde a una lógica estructural que naturaliza jerarquías y reproduce desigualdades bajo el amparo de discursos meritocráticos y tecnicistas. La “Primera dama” representa la trama de legitimidades relacionales, en donde el acceso a los lugares de privilegio no se funda en los saberes, ni en competencias, sino en vínculos personales, acuerdos tácitos o complicidades institucionales. Estas formas de autoridad, sostenidas con la cultura organizacional, la estructura piramidal y con un concepto obsoleto de democracia, se reproducen mediante mecanismos de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2001) en la cotidianidad institucional, consolidando relaciones de dominación y dependencia.

Estas dinámicas se sostienen con silencios cómplices y una búsqueda de estabilidad, que garantiza su permanencia, configurando un sistema que legitima la injusticia al responsabilizar al sujeto de su propio fracaso (Dubet, 2005; Galtung, 2016). En esta línea, las tradiciones normalizadora-disciplinadora y teórico-tecnista (Davini, 1995; Anijovich, 2006) consolidan una cultura institucional donde la autoridad viene de la mano del control, la experticia técnica sustituye a la reflexión pedagógica y la profesionalización docente se define más por la obediencia que por la crítica. La violencia simbólica y estructural se perpetúa porque los propios actores institucionales aceptan y reproducen esas relaciones asimétricas, por conveniencia y por habituación o naturalización.

La reproducción de las legitimidades arbitrarias se erige como el núcleo de una violencia estructural naturalizada, que obstaculiza la transformación educativa y reafirma el poder de los espacios acomodados devenidos en élites institucionales, bajo el ropaje de la competencia y el mérito. Davini (1995) y Anijovich (2006) vinculan estas legitimidades con tradiciones históricas arraigadas en la educación:

1. Una tradición normalizadora-disciplinadora, heredera del mandato civilizatorio de Sarmiento.
2. Una tradición académica, centrada en el dominio técnico de las disciplinas y desvalorizadora de la reflexión pedagógica.
3. Los rasgos de la tradición eficientista que se consolida al amparo de la ideología desarrollista, en la que la educación se inscribe como pieza fundamental en el proceso de modernización social entendido como progreso técnico-económico (Anijovich, 2006).

La paradójal sonrisa de la Mona Lisa

Como se viene desarrollando, la legitimidad carismática, entendida desde Weber, atraviesa la cultura institucional de la Educación Física, donde el liderazgo se sostiene en convicciones vocacionales más que en fundamentos académicos. Beer (2019) articula este cimiento profesoral, reproductor de jerarquías y violencias simbólicas, como un puente hacia la colaboración con políticas déspotas de las que el país fue víctima en un pasado reciente.

A partir de Bourdieu y Passeron (2009) se plantea que quienes detentan poder dentro de estas instituciones definen lo que es legítimo mediante su propia existencia: se autolegitiman. La “sonrisa de la Mona Lisa” representa lo paradójico de un liderazgo ambiguo que combina autoridad y vacuidad con un poder que se legitima a sí mismo mediante una autoconstrucción de la autoridad.

Los rituales institucionales, los currículos tecnicistas y las tradiciones conservadas, como muestran Dubet (2005), Aisenstein (2006) y Anijovich (2006), consolidan un espíritu identitario que obstaculiza la innovación. Como proponen Dubet (2007) y Galtung (2016), repensar estas legitimidades implica asumir una ética de medios justos orientados a transformar las prácticas institucionales hacia horizontes críticos. Los investigadores proponen la necesidad de revisar las legitimidades institucionales y promover prácticas con focalización en dinámicas justas, conscientes y reflexivas.

Entre la pasión y el método: la Educación Física y sus amores contrariados

Como se viene explicando, en la EF la escisión entre teoría y práctica constituye una doxa fundante y es expresada en la presentación de dos secciones didácticas separadas pero complementarias, que supuestamente se integran naturalmente (Galak, 2012).

De la fragmentación epistemológica militarista y pedagógica deviene la escisión didáctica: la teoría y la práctica. Tampoco lo militarista y lo pedagógico han encontrado el modo de trabajar juntos, por el proyecto en común. Lo que tenía que suceder naturalmente, genera grandes espacios vacíos, que no son un problema si son nombrados.

La fragmentación curricular y la débil articulación entre teoría y práctica, fue previamente profundizada por Aisenstein y Elias (2018) y Steiman (2018), quienes advirtieron la ausencia de fundamentos teóricos en los planes históricos de formación docente. Estas fragmentaciones y las problemáticas que subyacen, son manifestadas en las entrevistas por los futuros docentes, como se muestra más adelante. Las mismas reproducen jerarquías y sentidos tradicionales sobre el cuerpo, el saber y el género (Scharagrodsky y Aisenstein, 2006). Más allá del simple “qué” o “cómo” enseñar, los cuestionamientos epistemológicos de la profesionalización docente requieren ser escuchados.

Florentino y Fermina¹ constituyen una forma estructural de la EF que reproducen una lógica dualista y fragmentaria del saber. Su naturalización en la cultura institucional, sostenida por discursos científicos y pedagógicos, legitima la separación entre el hacer y el pensar, impidiendo una revisión epistemológica profunda del campo. Este modelo consolida prácticas reproductoras y dificulta la emergencia de perspectivas integradoras capaces de resignificar la relación entre conocimiento, cuerpo y enseñanza.

Repensar las contrariedades de la supuesta coyuntura supone desmontar la tradición que lo perpetúa y abrir la posibilidad de reflexiones teóricas ancladas en prácticas de acción y sentido político (Anijovich y Cappelletti, 2025). El desafío es pensar EN la acción.

Educación Física: el amor en tiempos de técnica

La subalternidad en la formación docente en Educación Física se manifiesta en los modos en que ciertos discursos, saberes y prácticas quedan fuera del campo de lo comprensible y legítimo dentro del orden institucional dominante. Aquello que no responde a las lógicas hegemónicas, biologicistas, tecnicistas o meritocráticas se vuelve ininteligible, es decir, no reconocido ni validado. Esta exclusión no solo relega voces y perspectivas, sino que define qué puede considerarse conocimiento, quién puede enunciarlo y desde qué lugar, reproduciendo jerarquías epistemológicas y sociales que estructuran la identidad profesional docente.

La pregunta central es hasta qué punto un profesor formado en una lógica disciplinar está dispuesto a despojarse de ella para reconocer el carácter político y social de su práctica pedagógica. El tecnicismo y la prescripción no son problemas exclusivos de la Educación Física, sino rasgos constitutivos de la formación docente moderna, heredados del positivismo y de su pretensión de objetividad. Sin embargo, es en la Educación Física donde esta tensión se hace más visible: su historia ecléctica y su matriz biologicista tienden a deslegitimar toda perspectiva que no acompañe sus propias contradicciones, perpetuando prácticas obsoletas que poco dialogan con las necesidades de la sociedad contemporánea.

Hacer inteligible la subalternidad implica visibilizar lo silenciado, habilitando nuevos espacios de reflexión distantes del paradigma positivista y revalorizando el pensamiento crítico y la diversidad epistémica. La educación puede orientarse a resignificar las divisiones sociales del mundo: en lugar de naturalizar las distinciones; desnaturalizar los efectos que las diferencias producen (Galak, como se citó en Crisorio et al, 2020).

La Educación Física, históricamente atravesada por discursos higienistas, militaristas y androcéntricos (Scharagrodsky y Aisenstein, 2006), se constituye como un campo tensionado entre la reproducción de saberes legitimados y la posibilidad de transformación. Esta tensión se expresa en la figura del docente como *homo faber* (Arendt, 2008), un sujeto que reduce la complejidad del acto educativo a una práctica instrumental. Con estas lecturas, resuelve pragmáticamente las situaciones sin dominar estrategias de conocimiento.

Revisar las lógicas de reproducción —que reiteran y validan sentidos del pasado— es condición para construir una identidad docente capaz de transformar y no solo conservar. Transformar supone cuestionar, resignificar y sustituir los significados heredados, habilitando nuevas lecturas del cuerpo, la enseñanza y la profesión (Galak, 2014). En este proceso, la educación se afirma como un espacio político donde los sentidos pueden reproducirse o disputarse.

Formar docentes críticos y reflexivos implica, priorizar la regulación de la práctica en función de los objetivos ético-políticos de la educación, más que del cumplimiento normativo institucional (Perrenoud, 2011). Como se mencionó anteriormente, Bourdieu y Passeron (2009) promueve la revisión de los discursos que perpetúan “la eternización de lo arbitrario”, y además, Dubet (2020) recupera la “ética de la responsabilidad” de Weber (1919), para incitarnos a una acción que asuma la responsabilidad de sus consecuencias.

En definitiva, repensar lo inteligible de la subalternidad en la formación docente en Educación Física exige dar voz a saberes desplazados, y principalmente, reconocer el carácter político de la práctica educativa, construyendo una pedagogía que transforme, más que reproduzca, los sentidos que estructuran la profesión.

La potencia de lo silenciado radica, entonces, en su capacidad para interpelar el orden instituido y habilitar espacios de reflexión que promuevan una docencia crítica, capaz de formar sujetos comprometidos con la justicia educativa y social.

Práctica Reflexiva: resignificar identidades

“Nadie puede darse vida, y nadie puede tampoco, darse la propia identidad”
(Meirieu, 2020, p. 10).

Las instituciones educativas, herederas de una tradición moderna y positivista, enfrentan el desafío de repensarse en un contexto social incierto, vertiginoso y cambiante (Benasayag, 2013). Sin embargo, la formación docente continúa centrada en la transmisión de saberes fragmentados y en el tecnicismo. Frente a este predominio de modelos positivistas y tecnicistas, se vuelve imprescindible una formación docente que priorice la reflexión y el pensamiento crítico, promoviendo la construcción de saberes situados y revisables (Dubet, 2007; Camilloni, 2008).

Schön (1992) recupera el término “problemático” como definición de aquellas situaciones que no pertenecen a la categoría de los problemas definidos, para lo cual el tecnicismo no ofrece una solución que salve las inquietudes sociales y educativas que preocupan en la actualidad.

El autor llama “zonas indeterminadas” a las situaciones pedagógicas que exceden los límites de un profesor formado en el tecnicismo, que responde a prescripciones. Lejos de problematizar lo educativo, reduce su experticia a etiquetamientos, categorizaciones e instrumentalización o a la exclusión. En este sentido, la definición del problema es un proceso ontológico que da cuenta de lecturas del mundo y está directamente vinculado al modo de buscar soluciones o conclusiones. “El problema de la definición del problema, no pertenece a la categoría de los problemas bien definidos” (Schön, 1992, p. 2).

Dando espacio y curso a la actividad introspectiva, Schön (1992) la llamó “práctica reflexiva” (en adelante PR) y la destacó como recurso constitutivo y esencial de formación docente. Un recurso constitutivo significa más atención y espacio en la formación docente que un recurso didáctico más, lo cual incrementa sentido al comprender, como se mencionó anteriormente, la vertiginosidad, imprevisibilidad y la necesidad de darle voz y lugar a lecturas emergentes.

Además, Anijovich y Cappelletti (2018) destacan que las investigaciones sobre PR surgen como respuesta a los debates y cuestionamientos sobre el tecnicismo propio de la formación de los profesorado y su constitución identitaria.

La PR, ampliada por autores como Anijovich y Cappelletti (2018) y Perrenoud (2011), se presenta como un proceso cognitivo, emocional y ético mediante el cual el docente analiza su propia acción, revisa sus representaciones y produce conocimiento pedagógico a partir de la experiencia. Según Dewey (2004) y Anijovich (2006), la experiencia cobra valor y sentido con la reflexión. La experiencia sin reflexión, sin búsqueda de sentido y sin revisión no guarda valor en sí misma.

Educar requiere apertura en líneas epistemológicas y recuperar del acto de enseñar, su dimensión reflexiva. Como sostienen Schön (1992), Perrenoud (2011) y Anijovich y Cappelletti (2021), la PR no se reduce a un método pedagógico, sino una práctica con posicionamiento epistemológico, ético y político. Porque reflexionar implica revisar lo que hacemos, pero también lo que somos cuando enseñamos. Implica que el docente se piense a sí mismo en la acción, que cuestione sus certezas, sus verdades fundantes, sus intereses, que construya conocimiento a partir de la experiencia

Asimismo, el docente reflexivo debe correrse de los lugares de poder otorgados por la tradición meritocrática y reconocerse como un sujeto en aprendizaje permanente. Esto supone reconocer sus emociones, sus teorías implícitas, las “teorías en uso” y revisarlas para un conocimiento que oriente su práctica (Argyris y Schön, en Anijovich y Cappelletti, 2018). En esta línea, la PR como práctica constitutiva de formación excede el mejorar la práctica docente. Implica asumir un posicionamiento que resulta político frente a la educación, a los otros sujetos y al mundo (Anijovich y Cappelletti, 2025).

En esta línea, Lutereau (2023), eleva la idea de “no garantía” para la valorización del riesgo como habilitador de espacios mentales que permitan saltos a lo desconocido, acentuando en este proceso, la importancia, en la construcción interna del sujeto, de un borde estructural de seguridad. En esta línea, Anijovich y Cappelletti (2018) desafían en los espacios educativos, a dar “saltos a lo desconocido”, con una irreverencia reflexionada, comprendiendo la incertidumbre como un lugar necesario para habitar un nivel de más conocimiento y seguridad.

La desestimación de los recursos de control y prescripción evidencia la importancia de un trabajo interno por parte del sujeto docente y/o futuro docente para habitar espacios de incertidumbre con un compromiso anclado en una identidad profesional. En palabras de Perrenoud (2011), la PR no es un método, sino una forma de identidad.

La formación docente, entonces, debería orientarse a formar profesores interpretadores, capaces de leer las realidades sociales, interpelar lo establecido y generar respuestas pedagógicas que no reproduzcan el pasado, sino que lo revisen. Ser docente reflexivo es, en definitiva, asumir el riesgo de pensar. Y ese riesgo, lejos de debilitarnos, nos humaniza: porque pensar es la manera más profunda de cuidar, de nosotros, de los otros y del mundo que habitamos (Anijovich y Cappelletti, 2025).

Asumir la reflexión como identidad profesional es reconocer que enseñar no consiste en poseer certezas, sino en sostener preguntas. Es aceptar que el conocimiento se construye en el diálogo entre la experiencia y la teoría, entre la práctica y la emoción, entre el saber y el no saber.

La PR, en definitiva, se erige como horizonte posible para una formación docente comprometida con el cambio y con la justicia educativa. Una formación que no tema la incertidumbre, sino que la reconozca como el punto de partida de todo pensamiento crítico y transformador.

La formación inicial y continua del profesorado debería asumir la PR como eje articulador de su identidad profesional: un espacio para pensar la enseñanza desde la complejidad, el recurso clave para enseñar en formación docente, enseñar prácticas sujetas a la actividad de hacer reflexiones teóricas. En palabras de Perrenoud (2011), “la PR no es un método más, sino una forma de identidad docente”. La utópica pregunta es: ¿puede la PR ocupar en la formación docente tanto espacio como ha ocupado y ocupa el tecnicismo?

Aspectos Metodológicos y fuentes de análisis

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo e interpretativo, centrado en las representaciones sociales de estudiantes del profesorado de Educación Física del ISEF N.º 1 “Dr. Enrique Romero Brest”. A partir de entrevistas, grupos focales y otros emergentes institucionales, se construyeron y organizaron categorías analíticas. El trabajo de campo incluyó la participación de 33 estudiantes de la carrera. Se construyeron dos categorías de la investigación:²

Categoría 1: El profesor de EF como técnico en herramientas: la experticia docente del que sabe lo que tiene que hacer

La categoría *profesor de Educación Física como técnico en herramientas* describe a un docente pragmático que se organiza desde una lógica instrumental y fragmentada del saber. Concibe la enseñanza como selección y aplicación eficiente de técnicas, legitimando su profesionalidad en la experiencia práctica y en la acumulación de herramientas, más que en la reflexión crítica. Esta identidad, centrada en la eficacia y el control del entorno, reduce la acción pedagógica a la gestión de herramientas, dejando en segundo plano los sentidos políticos y sociales que también estructuran la docencia.

El siguiente análisis comprende aquellos discursos del estudiantado, donde refieren a herramientas como solución pedagógica-didáctica, vinculada también a la identidad del ser un buen profesor de EF. El conocimiento está representado como algo finito y cristalizado, es decir, que tiene un principio y fin. Sin

profundidad. La referencia a las herramientas como tópico pedagógico-didáctico, se repite en la mayor parte de los relatos de los entrevistados/as y en los discursos institucionales circulantes: como se ve en los/las estudiantes EN 8, EN 9 y EN 10, quienes refieren a las herramientas como tópico de conocimiento y a la fragmentación de los saberes:

“Lo pedagógico son las herramientas para educar, más allá de transmitir un contenido teórico, que sea motriz o fisiológico o el tipo de contenido que sea, siempre educar” (EE8)

“Creo que el aporte de la pedagogía es que te da herramientas para poder entender las distintas situaciones en las que uno se encuentra y entender lo que es más apropiado para cada situación” (EE9)

“Yo siento que, si me tengo que poner a repasar, la materia me dio más herramientas desde lo teórico, más puntual, los inicios” (EE10)

Los alumnos/as entrevistados N°1 y el EN17, hablan de los aportes que les dio un profesor, también expresado en herramientas:

“El profesor XXX nos dio muchas herramientas para que el día de mañana, podamos dar clases en distintos lugares y que cada uno busque sus propias herramientas” (EE 1).

“Otro profesor de deportes nos da muchos juegos y los juegos son herramientas el día que tenga que enseñar” (EE 17).

El estudiante EN°16, quien identifica el ser docente con la aptitud:

“Formar docentes aptos para enseñar que tengan todas las herramientas y todos los medios para enseñar” (EE 16).

La construcción de un Homo Faber utilitario para el colectivo entero, motivado por esta misión y una gran voluntad (Galak, 2013). La voluntad, el espíritu de sacrificio, más una noble intención, es representado como identitario, lo expresa como algo que le pasa a los que forman parte del grupo. En el sentido de que el profesor se identifica como una gran persona que le hace un aporte a la comunidad:

“Hay que seguir para adelante y tratar de darle lo mejor de lo que sea que les estamos dando. A vos también te pasará, profe... debés tener alumnos que decís: no..., pará... Pero no se puede dejar, porque este es nuestro trabajo, más allá de todas las adversidades, afrontarlas y tratar de dar lo mejor y hay cosas también que son increíbles, son reconfortantes” (EE 7).

Reducir la formación docente a la construcción de un técnico en herramientas cuya mayor habilidad es la experticia instrumental, genera frustraciones. Las llamadas “zonas indeterminadas” por Schön (1992) no preparan para la complejidad de los espacios educativos:

Yo he pasado una situación muy fea y nadie me había preparado para eso. La relación docente-alumno, docente-alumno-padres; docente-alumno-realidad del alumno, me parece que es importante (EE 7).

Categoría 2: Fragmentación del saber

La fragmentación del saber en Educación Física produce docentes que operan con conocimientos aislados y técnicas prescriptas, sin integrar teoría ni reflexión crítica. Esto los convierte en ejecutores pragmáticos — *homo faber*— que actúan por aplicación de herramientas, sin dispositivos reales de debate o mejora profesional.

El EE 9 trae una problemática que ve como edilia, producto de una diferencia en las instalaciones. En este estudiante se ve su esfuerzo por comprender y encontrar una solución a problemas invisibles en su formación

docente. La diferencia que conlleva aprender, por ejemplo, hockey en la cancha que brindan las instalaciones del ISEF N°1 y los espacios y materiales que disponen las escuelas públicas para las clases:

“Tener consciencia y entender para dónde va porque no es lo mismo ser un pedagogo como me pasa a mí que entreno en hockey gente del Banco Provincia y como vienen los chicos y las chicas que vienen con un estatus social y las comodidades, no son las mismas que a un profesor que le toca estar en el barrio 31” (EE 9).

Además, el EEN°9 hace un reclamo a los pedagogos. No hay reclamo para ninguna de las materias deportiva que implican supuestamente una enseñanza didáctica, por la denominación de dichas materias. Y termina, cuestionando la dirección de la educación:

“Porque muy lindo hablar de pedagogía, titularlo, y dar ejemplos o poner en pedestales a grandes pedagogos, pero cuando te encuentras con un cuadrado de 2x2 con 30 chicos, todas las reglas de pedagogía se te van de un momento para otro y está bueno saber a dónde vamos” (EE 9).

La dirección es clara, teniendo en cuenta la cantidad de carga horaria asignada a las materias deportivas y anuales. Cuando se invita al estudiantado a pensar sobre lo pedagógico de la carrera de formación docente, ninguno/a refiere a “Gimnasia III movimiento expresivo y su didáctica” o “Rugby y su didáctica” o “Natación 2 y su didáctica” como el “todo”, “la base” o ni siquiera “la herramienta” para ejercer la docencia.

“La pedagogía es ciencia y arte. Es la puerta para entrar a la educación. Es una herramienta inicial que te abre la cabeza porque se ve historia, textos, es una herramienta importante para introducirse y tomar consciencia de lo global de la enseñanza, uno va haciéndose una idea de lo que viene en la carrera” (EE 5).

La lectura de la narrativa del EN°7 muestra la invisibilidad de lo pedagógico-didáctico a pesar del nombre de las materias deportivas: como se explicitó anteriormente las materias deportivas suponen una formación didáctica en los planes de estudio. Según la denominación de las asignaturas lo didáctico está presente en todas las materias deportivas: “Gimnasia y su didáctica”, “Atletismo y su didáctica”, “Hockey y su didáctica”, “Softbol y su didáctica”. ¿La fusión invisible de los saberes propia de la fragmentación constitutiva de la carrera de EF, deja oculto lo pedagógico-didáctico por la impronta deportiva?

“Estaría bueno que haya materias que estén en todos lados, como pedagogía o didáctica” (EE 7).

Resultados y discusión

La formación docente en Educación Física se estructura, principalmente, en torno a la enseñanza de técnicas y prácticas corporales —como deportes, natación y juegos— orientadas por lógicas institucionalizadas que configuran un “cuerpo prescripto” (Galak, 2017). La organización curricular y la carga horaria evidencian la prioridad de lo deportivo por sobre otros enfoques pedagógicos, pese a los discursos que proclaman lo contrario. Este modelo formativo promueve la incorporación de saberes y prácticas consideradas “correctas”, consolidando una identidad docente basada en un único modo legítimo de enseñar y ejercer la profesión, tal como lo expresa el entrevistado EE2 al referirse al deber-hacer del profesor como una única forma válida de actuación.

“Forma de enseñar. Se enseña las distintas maneras de enseñar para poder buscar la manera más correcta y pedagógica de hacerlo. Trasmitimos conocimientos y valores y cómo transmitirlo” (EE 2).

El profesor de EF representa lo que espera ser: un profe “apto” en términos articulados con herramientas (categoría profundizada en el próximo punto), como lo menciona en este análisis el EE 22, hablando en un grupo focal, sobre las responsabilidades en educación:

“La responsabilidad sí, es del estado de formar docentes aptos para enseñar, que tengan todas las herramientas y todos los medios para enseñar” (EE 22).

La representación de EE3 y EE7 es legitimar los posicionamientos políticos de la institución y responsabilizarse a sí mismo y sus compañeros en el camino. En esta línea y refiriendo a sus compañeros, afirma:

“No tienen herramientas para pensar, ni técnicas para mantener la vista en la educación” (EE 3).

“Porque lo que pasa con los *millennials* es que quieren recibirse rápido para irse del país. Todo el mundo quiere recibirse rápido y se pierde el objetivo de la carrera y no les importa hacer una materia con cierto profesor con tal de aprobar” (EE 7).

También el EE 9 expresa una temática de implicancia curricular, como si fuera una responsabilidad del estudiantado. La responsabilidad que los estudiantes asumen sobre cuestiones estructurales sin capacidad real de decisión refuerza su lugar subordinado dentro de la organización (Bourdieu y Passeron, 2009).

“Yo discuto con mis compañeros porque pienso que saben un montón de entrenamiento, pero se olvidan de la parte social y pedagógica” (EE 9).

El EE16 expone que, en una materia en la que recibió una rúbrica de evaluación, entendió cómo es evaluado. Este no entender cómo es evaluado lo presenta como algo propio, como si él tuviera algo que le impide comprender cómo es evaluado. Es decir, en ningún momento refiere a que no le explican cuáles son los criterios de evaluación de una cátedra. Es posible que no sepa que existen criterios de evaluación:

“La pedagogía me aportó los dispositivos, la rúbrica de evaluación, entendí cómo me están evaluando, nunca tenía idea de cómo me evaluaban” (EE 16).

Recuperar las anécdotas que traen los futuros docentes de sus experiencias pasadas o presentes, para encontrarle un giro reflexivo desde lo académicos que les permitan pensar intervenciones que reconstruyan sentidos pedagógicos con un compromiso social. Este enfoque implica abandonar la prescripción y el control, aceptando la incertidumbre, el riesgo y la inestabilidad como condiciones constitutivas del acto educativo (Dewey, 2004). El EE 3 presenta una disconformidad en el rumbo que toman las clases teóricas: expone que los relatos que llevan sus compañeros a la clase son sólo anecdóticos y debates. Esta responsabilidad es del profesor, pero está depositada, una vez más, en los otros estudiantes. Además, el conocimiento es expresado en términos de herramientas, y la ausencia sólo puede ser cubierta con la razón y tecnicismo

“Los alumnos en el aula sólo cuentan sus malas experiencias. No se razona, sólo se critica, sin ver la situación en el aula. No razonan lo que está sucediendo dentro del aula. No tienen herramientas para pensar, ni técnicas para mantener la vista en la educación” (EE 3).

Luego, EE 3 atribuye la formación docente a un sentimiento. Es decir, ser profesor refiere a un sentir. Además de representar a la formación docente desde la fragmentación entre teoría y práctica. “Una primera cuestión que caracteriza a la Escuela son los contenidos que conforman los primeros *curricula* de gimnasia y la manera en que se los ordenan. Por un lado, cabe destacar su división en secciones, teóricos y prácticos” (Galak, 2012, p. 80). Además, el EE 3 asume la naturalización de lograr superar la escisión entre teoría y práctica, cuando refiere que sus compañeros recibieron la teoría, pero no la aplican.

“Mis compañeros no se sienten todavía docentes, aunque estén en el último año. Tienen que dar prácticas y no se sienten docentes. No veo nada pedagógico en ellos. No aplican la teoría” (EE 3).

Varios estudiantes que participaron en el grupo focal manifiestan no querer trabajar en escuelas. Esto lo expresan como una problemática propia. Como una característica que los interpela individualmente a cada

uno. No ven la posibilidad de que la formación que reciben tenga incidencia en esta decisión que plantean como propia.

“Profe, yo no me veo dando clases en escuelas, menos en las públicas.
No sirvo para eso. Eso no es para mí” (EE 13).

La impronta deportiva tiene sus subjetividades, articuladas con la representación del profesor de EF como un sujeto apto en términos biológicos, como lo expresa el estudiante EN°16, quien identifica el ser docente con la aptitud:

“Formar docentes aptos para enseñar que tengan todas las herramientas y todos los medios para enseñar” (EE 16).

Los/las estudiantes entrevistadas y entrevistados expresan la necesidad de cambio en su formación docente:

“El sistema funcionó 100 años de una manera y viene el docente y dice: ‘Si el sistema funcionó así durante 100 años y yo terminé saliendo relativamente bien, voy a educar a los chicos como me educaron hace 30 años’. Debería haber un cambio de paradigma, en una relación de igualdad o de equidad con el docente” (EE 6).

La responsabilidad de los posicionamientos y problemáticas institucionales en el estudiantado no es una dinámica construida solo por dicho estudiantado: la jefa de Departamento de Fundamentos Didáctico-Pedagógico y profesora de las materias Pedagogía y Didáctica y Curriculum (en adelante JD) presenta en una reunión institucional, la falta de lectura como una problemática de responsabilidad del estudiantado. Aunque su propio discurso contradice la asignación de dicha responsabilidad.

La JD expresó en la reunión de departamento, a todos los profesores que estábamos presentes, no haber leído ninguno de los libros que recomienda. Sin embargo, presenta el descompromiso con la práctica de la lectura, como una dificultad que involucra únicamente a los estudiantes y futuros docentes.

“En la biblioteca están los nuevos libros que fueron enviados por superior a la Institución. Parecen interesantes. No los leí” (JD).

Conclusiones

*Ningún hombre es una isla (John Donne):
Ningún hombre es una isla entera por sí mismo.
Cada hombre es una pieza del continente, una parte del todo.
Si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida,
como si fuera un promontorio, o la casa de uno de tus amigos, o la tuya propia.
Ninguna persona es una isla; la muerte de cualquiera me afecta,
porque me encuentro unido a toda la humanidad;
por eso, nunca preguntes por quién doblan las campanas.
Las campanas doblan por ti.*

Como se refirió anteriormente, los sujetos no ejercemos una inactividad o pasividad en el mundo, sino que encontramos un modo de estar en él, apropiando, reproduciendo conductas, discursos, modos de establecer vínculos y de ejercer los roles, que, al naturalizarse, se apropian socialmente. El individuo configura, modifica y forma parte de la sociedad, al tiempo que la sociedad lo configura, lo modifica y lo constituye. De este modo, los procesos y cambios individuales y sociohistóricos se vuelven inteligibles (Kaplan, 2023).

La investigación evidencia que las representaciones sociales (RS) actuales del profesorado y del estudiantado de Educación Física (EF) reproducen los rasgos históricos de su profesionalización. Desde una formación anclada en el positivismo moderno, la EF consolidó un modelo de profesor técnico, pragmático y disciplinado, centrado en el control del cuerpo y en el dominio instrumental del saber. En este marco, el conocimiento se concibe como fragmentado, acumulativo y cristalizado, lo que refuerza una identidad docente basada en la biología, la eficiencia y la obediencia institucional.

Los futuros docentes se perciben más cercanos al deporte y al entrenamiento que a la educación, concibiendo el aprendizaje como la suma lineal de herramientas y técnicas que, en algún momento, “naturalmente” se integrarán. Este imaginario niega la complejidad de las prácticas pedagógicas y desconoce su dimensión política y social. Tal como advierten Galak (2012, 2013, 2014) y Beer (2013), esta herencia institucional reproduce una epistemología instrumental y una idea de conocimiento único, impidiendo la reflexión crítica sobre la propia práctica. Superar este modelo implica repensar epistemológica y metodológicamente la disciplina, abandonando la fragmentación de saberes y la lógica de las herramientas. La formación docente debe orientarse hacia la construcción de profesores “intérpretes” capaces de comprender la complejidad social y política de su práctica.

La tesis concluye que es necesario promover una revisión epistemológica profunda en los profesorado de EF, habilitando la reflexión, la interdisciplinariedad y la comprensión del conocimiento como construcción social, política en líneas revisables. Sólo desde esta perspectiva se podrá trascender la mirada técnica y prescripta hacia una educación verdaderamente transformadora.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960*. [Tesis de doctorado, Universidad de San Andrés. Escuela de Educación]. Repositorio Digital San Andrés. <https://dspaceapi.live.udesa.edu.ar/server/api/core/bitstreams/9745d22f-e8be-4681-a3fd-2e58d1460a6a/content>
- Aisenstein, A. y Elias, L. (2018). Influencias de la YMCA en la cultura institucional del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) Gral. Belgrano. Argentina, 1939-1967. *RIDPHE_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(1), 80-95. https://doi.org/10.20888/ridphe_r.v4i1.7859
- Anijovich, R. (2006). *Análisis de un dispositivo de formación pedagógica de docentes universitarios en servicio*. [Tesis maestría, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4119/uba_ffyl_t_2006_832141.pdf?sequence=1
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (28), 75-90. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). *Formar en práctica reflexiva*. Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2025). *Tensiones y horizontes educativos en tiempos de cambio: ¿Y si la escuela secundaria fuera distinta?* Santillana.
- Arendt, H. (2008). *La condición humana*. Paidós Ibérica.
- Beer, D. (2013). *Desaparición: una historia del I. N. E. F. de Buenos Aires: Dr. E. R. Brest*. X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. (La Plata, 9-13 de septiembre de 2013), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3206/ev.3206.pdf
- Beer, D. (2019). *Entre lo arcaico y lo novedoso: debates alrededor de las modernizaciones en la Educación Física y la gimnasia*. XIII Congreso Argentino y VIII Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/86968/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Topía.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. de (1975). Las categorías del juicio profesoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (3), 68-93.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Cainzos, P. (2019). *La irreverencia de los feminismos. El discurso de Ni una Menos, entre la hegemonía y la subalternidad*. UNLP, Facultad de Periodismo y Comunicación social.
- Camilloni, A. R. W. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.

- Crisorio, R., Rocha Bidegain, L. y Lescano, A. (2020). *Enseñanza y educación del cuerpo*. EDULP. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1438/1420/4630-1>
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?. *Revista Colombiana de Sociología*, (25), 63–80. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/11322>
- Dubet F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Siglo XXI Editores.
- Galak, E. (2012). Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física Argentina. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/30971/Documento_completo__.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Galak, E. (2013). Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y doxa en la formación superior. En I. Gomes, F. Quintão de Almeida y E. Velozo (Orgs.), *Epistemología, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física* (pp.193-220). Nova Harmonia. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6908/pm.6908.pdf>
- Galak, E. (2014). Construir el cuerpo. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar "el cuerpo". *Revista Contemporânea De Educação*, 9(18), 203–217. <https://doi.org/10.20500/rce.v9i18.1855>
- Galak, E. (2017). La curricularización de la educación del cuerpo. En R. L. Crisorio y C. Escudero (coord.). *Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber* (pp. 191-198). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>
- García Márquez, G. (1985). *El amor en los tiempos del cólera*. Sudamericana.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En Instituto Español de Estudios Estratégicos, *Cuaderno de Estrategia 183* (pp. 147-168). IIEE. https://www.defensa.gob.es/documents/2073105/2077194/CE_183.pdf/8ce65fdd-bc6e-3045-f216-37c53fad4f94?t=1765361426026
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teorías. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la Educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, (21), 133-154. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/32/PDF21>
- Kaplan, C., Bracchi, C., Gabbai, M., Nobile, M. y Peón, J. (2022). La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto. *Revista de Educación*, (28.1), 19-37. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/6790

- Laclau, E. y Mouffé, C. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Lutereau, L. (2023). *Nadie sabe lo que dice un cuerpo. Entrelazo entre la piel, la carne y la palabra*. Letras del Sur.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: el deber de resistir*. Unipe.
- Nasio, J. D. (2018). *¡Sí, el psicoanálisis cura!* Paidós.
- Peñalver Bermúdez, L. (2016). El dispositivo en las Ciencias Sociales y en la educación: La piedra angular. *Cumbres*, 2(1), 49 - 58. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a3>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rozengardt, R. (2006). *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Miño y Dávila.
- Rozengardt, R. (2019). El profesor de Educación Física y su identidad deportiva: causas y consecuencias. *XIII Jornadas de sociología*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. <https://cdsa.academica.org/000-023/716.pdf>
- Scharagrodsky, P. y Aisenstein, A. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo Libros.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos, emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10),93-113. <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/237>
- Segato, R. (2021). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Steiman, J. (2018). Las prácticas de enseñanza, en análisis desde una didáctica reflexiva. Miño y Dávila.
- Weber, M. (2003[1919]). La política como vocación. En J. Abellán (Ed.), *El político y el científico* (pp. 83-179). Alianza.

Notas

¹ Refiere a los protagonistas de la novela El amor en los tiempos del cólera, del escritor Gabriel García Márquez, publicada en 1985.

² En la tesis de Maestría que promueve este artículo hay más ejemplos, análisis y resultados de las entrevistas y discursos de los grupos focales.