

Escuela y escolarización de los cuerpos en la formación superior: un análisis de las prácticas profesionales de Educación Física (UDELAR, Uruguay) desde la perspectiva de Pierre Bourdieu

School and schooling of bodies in higher education: an analysis of the professional practices in Physical Education (UDELAR, Uruguay) from Pierre Bourdieu's perspective

Escola e escolarização dos corpos na formação superior: uma análise das Práticas Profissionais de Educação Física (UDELAR, Uruguai) a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu

Facundo Berriolo Balay^{a,b*} , Eduardo Galak^{c,d} 

Palabras-clave:

Cuerpo;
Escolarización;
Prácticas;
Habitus.

RESUMEN

El presente artículo se desprende del proyecto de investigación *Género. Una mirada necesaria sobre las prácticas profesionales de educación física en la escuela*. Se propone indagar las prácticas profesionales en escuelas por parte de cuatro grupos de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física. Aquí, se expone una serie de experiencias y testimonios recogidas a partir del (re)ingreso a la escuela por parte de las y los practicantes, articulando sus discursos con elementos de la teoría desarrollada por Pierre Bourdieu, reflexionando sobre los efectos en sus trayectorias de la incorporación de disposiciones sociales en tanto ex-escolares, practicantes y observando la relación entre las prácticas, los *habitus* y el campo.

Keywords:

Body;
Schooling;
Practice;
Habitus.

ABSTRACT

This article is part of the research project. *On gender. A deep look at Physical Education professional practices in School*. Its purpose is to investigate the professional practices in schools among four groups of students pursuing a Bachelor's Degree in Physical Education, including gender as an analytical category. From a set of experiences and testimonies collected from the (re-)entry to school of the interns, expressing their discourses with elements of the theory developed by Pierre Bourdieu, and reflecting on the impacts of the incorporation of social dispositions in their career paths, as former school students and interns, and analyzing the relation between practices, habitus and field.

Palavras-chave:

Corpo;
Escolarização;
Estágio;
Habitus.

RESUMO

Este artigo é derivado do projeto de pesquisa *Gênero. Um olhar necessário sobre as práticas profissionais de Educação Física na escola, e seu objetivo é investigar as práticas profissionais nas escolas por parte de quatro grupos de estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física*. Aqui, são apresentadas uma série de experiências e discursos coletados a partir do (re)ingresso à escola por parte dos praticantes, articulando essas fontes com elementos da teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu, refletindo sobre os efeitos em suas trajetórias da incorporação de disposições sociais como ex-alunos, praticantes e observando a relação entre as práticas, os *habitus* e o campo.

^aUniversidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Maldonado, Maldonado, Uruguay.

^bUniversidad de la República, Centro Universitario Regional del Este, Departamento de Ciencias Sociales y Humanas. Maldonado, Maldonado, Uruguay.

^cUniversidad Nacional de la Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Departamento de Educación Física. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

^dUniversidad Pedagógica Nacional. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

*Autor correspondiente:

Facundo Berriolo Balay
E-mail: faberriolo@gmail.com

Recibido el 4 de septiembre de 2023; aceptado el 30 de octubre de 2023.

DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230063>

EL INGRESO A LA ESCUELA. UNA MIRADA BOURDIEUANA DE LA EDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS (CORPORALES)

La práctica profesional representa un momento central en las trayectorias educativas realizadas por las y los estudiantes de las carreras que implican la formación de docentes. Se propone aquí un ejercicio que implica pensar dichas prácticas en el ámbito escolar, haciendo especial énfasis en los vínculos con la escuela, buscando recuperar determinados sentidos construidos en torno a ella y a los sujetos que la integran y la transitan. Recuperar, entendiendo no sólo la *novedosa* condición de practicantes, sino su (re)ingreso a un espacio familiar como es la escuela, que los cobijó por décadas y que precisamente les permitió el tránsito hacia sus estudios superiores. La formación docente resulta un peldaño de gran importancia en los sistemas escolares (Silveira et al., 2011) y dentro de esa *formación de formadores*, el (re) ingreso a las escuelas representa un momento de ensayo extremadamente complejo y sumamente representativo para sus trayectorias.

Para el ejercicio que se propone en este artículo es necesario tomar algún recaudo teórico a la hora de reflexionar acerca de las experiencias en las escuelas. Para ello, se recogen elementos epistemológicos que Pierre Bourdieu ofrece sobre los procesos de escolarización a lo largo de su obra, especialmente su articulación como institución con el Estado y en tanto mecanismo para la reproducción y distinción social. En particular, son observados los conceptos de campo y *habitus*, y, como consecuencia del relacionamiento bourdieuano entre ambos constructos teóricos, el análisis de las prácticas (corporales) como tercer elemento.

Según el autor, el campo es definido como una red o un sistema “de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes (...)” (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 150). Se comportan como pequeños universos sociales y, mediante determinadas prácticas y relaciones, generan y sostienen sus propias condiciones de existencia, -relativamente- independientes del resto. Las relaciones producen efectos sobre los agentes del campo y, al mismo tiempo, son éstos quienes disputan ciertos sentidos o capitales que circulan a la interna del campo y configuran ventajas y posiciones de unos sobre otros: “dominación, subordinación, homología, etcétera.” (Bourdieu y Wacquant, 1992).

Esto es clave para pensar la reproducción social que conllevan los procesos de escolarización: en tanto mecanismo de transmisión masiva de saberes legitimados institucionalmente, se produce una configuración de saberes y prácticas -en tanto modos de hacer, pensar, decir y sentir- valorados y otros desvalorados, que en la sociología bourdieuana se constituyen como capitales (Galak, 2015; Molina Galarza, 2016). Esos capitales

operan como una fuerza que se encuentra enmarcada en la propia “objetividad de las cosas” (Bourdieu, 2000b, p. 132) y establece condiciones de posibilidad e imposibilidad para los agentes.

El capital está directamente relacionado con las estructuras sociales y sus reproducciones, y con las instituciones que salvaguardan o favorecen dicha reproducción. Bourdieu (1997, p. 52) afirma que el sistema escolar como tal sostiene aquellas “diferencias sociales preexistentes”. De allí que sea clave pensar los procesos de escolarización, en tanto principal institución moderna de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2001; Bourdieu, 1991).

Con la noción de *habitus* Bourdieu refiere a un conjunto de “(...) disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones (...)” (Bourdieu, 1986, p. 86). En tanto concepto central para comprender la realidad social, los *habitus* refieren a la internalización de las estructuras sociales, definidos como la historia hecha cuerpo, prácticamente imperceptible y natural, a partir de un conjunto de acciones “(...) objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (Bourdieu, 1986, p. 86). Cuando estas estructuras se encuentran inmersas en el propio campo por el cual están producidas y al cual producen, se desenvuelven y asimilan con relativa naturalidad.

A partir de este concepto es posible explicar que suceda que los agentes de un determinado campo “(...) sin ser racionales, (...) sean razonables (condición de posibilidad de la sociología).” (Bourdieu y Wacquant, 1992, p. 191).

Si bien el autor no articula estos conceptos exclusivamente para pensar la escuela, su cruzamiento permite comprender su configuración y observarla como una institución central en la estructura y el andamiaje de las sociedades modernas occidentales.¹ Bourdieu centró sus estudios sobre la escuela en tanto fenómeno productor y producido por una cultura legítima y arbitraria, reproductora de las desigualdades culturales, traducidas en desigualdades sociales (Bourdieu, 1986; Molina Galarza, 2016; Cabrera Cifuentes, 2020). Al pensar la relación entre los agentes en un determinado espacio social -en este caso, el vínculo entre los sujetos que conviven dentro del espacio pedagógico-social denominado escuela-, resulta interesante articular ambos

¹ Pueden observarse algunas cuestiones similares a este tema en ‘*Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante*’ de Marcelo Moraes e Silva (Moraes e Silva, 2012), que se adentra en cuestiones similares en mayor detalle.

conceptos. Bourdieu utiliza este binomio para explicar su teoría social, en tanto suponen una “doble existencia de lo social, en las cosas y en los cuerpos” (Galak, 2010, p. 93). Como característica de este planteamiento, se desprende un elemento conceptual que es el sentido relacional de su propuesta teórica. Según Bourdieu y Wacquant (1992, p. 150) “(...) *lo real es lo relacional*: lo que existe en el mundo social son las relaciones”, es decir, la realidad de las cosas y los individuos que conforman la vida social está marcada por una serie de “relaciones objetivas” (Bourdieu y Wacquant, 1992) que se suscitan de forma relativamente autónoma a la propia decisión y del consentimiento de ello. Es posible así pensar cómo de la relación entre el campo y el *habitus* se desprende el tercer concepto a desarrollar, que es el concepto de práctica, y a partir de los intereses de este ejercicio se podría pensar en un universo más concreto, que es el de las prácticas corporales.²

Según Bourdieu, el vínculo entre *habitus* y práctica presenta una relación indiscutible con la historia: del mundo social, de los agentes y de las cosas. El *habitus*, en tanto generador de prácticas, perpetúa a lo largo de la historia conductas y costumbres, ya que recoge el grueso de “experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, (...) a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo” (Bourdieu, 1986, p. 88).

Esto permite observar teoréticamente al sistema escolar como campo. Bourdieu afirma que por sus características, tanto al Estado como al sistema escolar (espacios que se encuentran constantemente influenciados, además de estar en permanente lucha con las estructuras articuladoras que los conforman) es preciso configurarlos como campos. En tanto espacio histórico de intercambio social, pensar a la escuela como un campo posibilita observar la circulación en su interior de determinados *habitus* (escolares) que tienen efectos directos sobre la configuración de la ciudadanía toda de un lugar determinado.³

LA HISTORIA HECHA ESCUELA

Por este trasfondo teórico es que cobra relevancia pensar las prácticas corporales en las escuelas: como institución fundamental en la vida moderna y (re)

productora de la cultura, la escolarización supone una instancia fundamental de incorporación de lo social. En el Uruguay, desde sus comienzos la escolarización estuvo asociada a procesos civilizatorios enmarcados en una época de transformaciones económicas, sociales y culturales (Barrán, 1990). Niñas y niños fueron el objeto central de los efectos escolarizantes, los cuales permitieron la incorporación de una “nueva sensibilidad” del Uruguay, en su conformación en tanto nuevo Estado nación en el Novecientos. (Barrán, 1990)

La consolidación de la escuela moderna uruguaya prestó especial atención a quienes llevarían bajo su responsabilidad los mencionados procesos de escolarización: la formación de formadores ocupó un lugar privilegiado en el tratamiento de los temas vinculados a la educación y a la escuela.

En el caso de la educación física, ello se ha tornado evidente como demuestra Paola Dogliotti (Dogliotti, 2012), especialmente en referencia a la formación docente y a las prácticas profesionalizantes. De allí que se haya desplegado una investigación acerca de las concepciones de prácticas corporales en “practicantes” actuales en su proceso de profesionalización en educación física (ISEF-UdelaR). Mediante un trabajo de campo metodológicamente cualitativo argumentado en el paradigma interpretativista, en tanto “se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos” (Corbetta, 2007, como se cita en Batthyány y Cabrera, 2011, p. 77), fueron utilizadas técnicas que no implicaron el análisis por casos y su interpretación. Mediante la observación sistemática y continua, triangulado con entrevistas grupales, fueron recogidos los datos en el lugar donde se desarrollan los sujetos de estudio que componen al fenómeno en cuestión.

A partir de estos criterios metodológicos, se seleccionó un conjunto de cuatro grupos de dos estudiantes cada uno de la asignatura Práctica Profesional I para desarrollar las entrevistas en profundidad, siendo cinco mujeres y tres varones de entre 20 y 30 años de edad, todos ellos con sus prácticas profesionales en tres escuelas del departamento de Maldonado: dos grupos lo hicieron en la escuela N°5 de la ciudad de Punta del Este y los restantes en las escuelas N°7 y N°99, ambas en la ciudad de Maldonado. A la hora de seleccionar los grupos de práctica (GP) fueron utilizados al menos dos criterios: que al menos haya un grupo mixto y que no todos los grupos fueran de la misma generación o plan de estudios.⁴ Otras particularidades que presentan los sujetos de investigación es que en su gran mayoría se trata de personas que no se escolarizaron dentro del Departamento de Maldonado, pero que lo hicieron en escuelas públicas.

² Para profundizar en los vínculos entre el disciplinamiento, la escuela y las prácticas corporales, ver ‘Concepción de género como expresión del poder que media el quehacer docente dentro de las instituciones educativas.’ de Jéssica Ibañez Picón (Ibañez Picón, 2016).

³ Algunas cuestiones similares expone Ibañez (Ibañez Picón, 2016, p. 3) cuando afirma “es inevitable pensar en la existencia de un gobierno invisible que moldea el comportamiento de la población y que es el verdadero poder al mando”.

⁴ Sobre esa condición se obtuvo una cierta paridad, en el sentido que de los GP dos son del plan de estudios actual (2017) y dos son del plan de estudios anterior (2004).

Acerca de la significatividad de las prácticas profesionales, en palabras de uno de los practicantes entrevistados se trata de “instancias que tenemos para llevar adelante, todos los abordaje teóricos que tenemos y para ver en realidad o para vivir la experiencia, vivenciar y ponernos en primera persona como docente y estar a cargo de un grupo” (DP1;GP2). Otro expresaba que son “La prueba viva de lo que es la experiencia y que a partir de ahí creo que es cuando uno forja su identidad respecto al trabajo, su accionar a la hora de trabajar y fortalecer el relacionamiento con un superior o con un par en la institución que te haya tocado.” (DP2;GP2)

Partiendo de recuperar que la intención era observar ciertas lógicas que suceden a la interna del espacio escolar, cabe señalar que no se trata de un primer pasaje por este espacio, sino que se trata de su retorno o reingreso a la escuela desde otro rol, con lo cual se pueden observar algunos elementos en sus discursos que permitan (re)configurarla desde nuevas ópticas, en este caso profesionales. Precisamente, ese intento por reconstruir los sentidos que configuran a la escuela a partir del discurso de las y los practicantes, en la primera de las entrevistas emergió como punto de partida que la escuela es, por caso, “[...] un lugar de formación. ¿No? Para los niños.” (DP1;GP1) En un intento por algo más elaborado, se pidió que se profundice en la respuesta: “(...) la escuela es un espacio donde se forma al niño, (...), que se encuentran niños de todos los géneros y también de todas las clases socioculturales que podemos encontrar” (DP2;GP2). Es posible observar cómo en esos primeros intentos, los sujetos hacían un esfuerzo por mostrar a la escuela como un *simple* espacio formativo o educativo.

Acerca de las características e implicancias de este espacio, en vínculo directo con su historia, una de las practicantes afirmó “Para mí representaba un tiempo re feliz que tenía.” (DP2;GP1). Más allá de que los recuerdos sean felices o no, las y los practicantes rápidamente lograron (re)construir parte de su historia escolar. “(...) en el momento era lo más importante de mi vida. Eso es lo que recuerdo. Como que estaba todo el día esperando a llegar a la escuela” (DP2;GP4). Estas representaciones que realizan de su trayectoria escolar dejan entrever configuraciones y efectos que los procesos de escolarización generan en las personas que por él transitan, atravesando momentos de felicidad e incertidumbre.

Es posible identificar allí algunos componentes de ese *habitus* escolar. Se observa una suerte de acuerdo tácito entre las personas entrevistadas sobre los rastros de la escuela en su historia individual. En todos los casos hay al menos una mención de lo importante y significativo que fue ese momento de su vida. El re-ingreso se les presenta ahora como recuerdo, como en la respuesta de una entrevistada acerca de sus sensaciones: “El olor; la otra vez ¿te acordás? Es como que volvés a la infancia. Y era un lugar que vas a divertirte, pero también aprender” (DP1;GP3). Infancia, amigos, compañeras y maestras,

fenómenos particulares y significantes encadenados que permiten (re)construir parte de esas representaciones de la/su historia escolar.

Esto responde de alguna manera, a esa internalización de conductas y prácticas, y además a esa cuestión colectiva que implica la (re)producción aparentemente orquestada de estructuras de pensamiento y formas de relacionamiento entre las personas de un espacio determinado. Tal como menciona Bourdieu, el *habitus* garantiza “la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden (...) a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.” (Bourdieu, 1986, p. 88). “La escuela, mi niñez. Era donde pasaba más tiempo. Más allá de lo que es el aprendizaje, todo lo que te enseñan. (...) era donde más compartía con gente de mi edad” (DP2;GP3). Escuela e infancia se presentan entonces como sinónimos de esa historia incorporada.

Las experiencias, atravesadas por reflexiones en la formación docente, comienzan a evidenciar ciertos aspectos llamativos de la escuela, que relativizan su aparente neutralidad garantida. “(...) de grande me di cuenta que a mí me pasó -por lo menos- de ir a una escuela, donde hacían un recorte “X” de la realidad. Ese recorte y reproducir y ya está. Y no problematizar” (DP1;GP1). Se evidencian en sus discursos, ciertas características implícitas en los procesos de escolarización, como la reproducción y la legitimación de ciertos aspectos culturales. “(...) todo lo que tiene que ver con la culturalización (...) todo lo que eso implica ¿no? O sea es como el lugar legitimado, en el que todos estamos de acuerdo que (...) se da lo básico para los uruguayos” (DP1;GP4). Estas representaciones prácticas que realizan los sujetos sobre sus experiencias, son propias de las configuraciones y estructuras generadas e incorporadas a lo largo de su historia.

Parecieran esos primeros y superficiales recuerdos sobre la escuela ser la reconstrucción de momentos de alegría, disfrute, aprendizaje y amistades; sin embargo, al enfrentarse a momentos de reflexión y cuestionamientos sobre el fenómeno, comienzan a visualizarse en la escuela subjetividades, influencias, legitimidades y hegemonías. Ahora, desde su nuevo rol, varios entrevistados coinciden que es necesario replantearse estas cuestiones al configurar sus prácticas profesionales y repensar sus roles docentes: “(...) y ahora es como que tengo un compromiso ahí. Algo conmigo misma de querer estar demás, de que los niños disfruten y sientan que eso está demás, eh, que la pasen bien” (DP2;GP4).

Esto no desconoce la influencia de la escuela en los niños y las niñas. Reconoce la subjetividad en toda práctica humana, mucho más en la praxis educativa; evidencia la posibilidad de la reproducción o la ruptura, con cierto enciclopedismo o conjunto de arbitrariedades y también con prácticas que excluyen, privan del disfrute

y hasta en algunos casos aburren y transforman los momentos escolares en momentos de tedio.

Lo que sucede dentro de la escuela, lo que allí se aprende o inclusive cómo se construyen las relaciones y los modos de habitarla, son siempre interpretados correctos, aceptados o legítimos. Así lo comenta una de las practicantes:

Porque a no ser que vos te choques con otras realidades, difícilmente te vas a cuestionar lo que te dicen en la escuela. Porque desde que naces te dicen que ta, lo que aprendés en la escuela es la verdad y ya está (DP1;GP1).

Existen algunas particularidades en los modos y modelos de relaciones que se dan a en la escuela, así como sus características, que según el propio concepto bourdieuano de campo posibilitan la (re)producción de los *habitus*, articulando la producción de sentidos y la reproducción de la realidad escolar. Sobre las relaciones que habían observado dentro de la escuela y al consultarles acerca de cuáles eran los elementos particulares que atravesaban esas relaciones, o si algunas de ellas se podrían configurar como relaciones de poder o de autoridad, existieron algunos puntos de encuentro entre la mayoría de las y los practicantes. Existió un consenso sobre las figuras de autoridad escolar: la maestra y la directora en primer lugar. Rápidamente identifican en las directoras la figura de máxima autoridad escolar, aún sin estar muy presente (en algunos casos los grupos mencionaron no cruzarse nunca). Ya sea de esa recuperación de sentidos en sus trayectorias escolares o en su actual pasaje por la escuela, sostuvieron sobre las relaciones, algunas cuestiones similares: “(...) la directora era como ya la bruja, no? era como la autoridad que decís *pah*, ir a la dirección” (DP2;GP4). La mayoría de las personas entrevistadas coinciden en que las relaciones habilitadas por la figura de autoridad de la escuela son las formas adecuadas de vincularse entre los agentes escolares: aun con particularidades y siempre asimétricas.

Estas cuestiones generan formas *a priori* de actuar a la interna de la escuela, reproduciendo en alguna medida ciertas lógicas del exterior. Asimismo otorgan formas de capital que legitiman ese rol y formas de relacionarse con las demás personas. La mera existencia de estas figuras, más allá su rol, establece desde su ocupación del campo un primer conjunto de reglas del juego. Es decir, independientemente de la actividad o rol específico que tenga dentro de esa escuela, lo que le permitirá modificar su capital, su presencia asegura una posición -inicial- de fuerza dentro del campo. Esas relaciones de poder suscitadas a la interna del campo, verticales y objetivamente determinadas, sufren réplicas y se (re)producen entre los agentes escolares. Tal es el caso de los pares, es decir, de niños y niñas que asisten a la escuela y tienen diferentes edades, pero similares condiciones sociales. “Es como que los chicos les tienen más respeto a los grandes y en general se puede dar esa autoridad de los más grandes a los más chicos, si puede

ser” (DP2;GP3). Allí, la puja por la ocupación del espacio y el campo escolar se vuelve notorio. A partir de esos *habitus* escolares, marcado por cuestiones de género y edad en este caso, se da una “disputa” por los sentidos y espacios durante las actividades y prácticas llevadas a cabo por los y las practicantes. “Lo que sí noto que todavía están en esa de varones y niñas por otro lado, eso sí se re nota” (DP1;GP4).⁵

LA HISTORIA ESCOLAR EN EL CUERPO

Los roles y vínculos desarrollados por las y los practicantes en su nuevo pasaje por la escuela resultan fundamentales para la finalidad de este trabajo. Se podrían destacar los vínculos con los sujetos a quienes pretenden enseñarle algo (niños y niñas), con las y los docentes adscriptores (profesores de educación física que pertenecen a la escuela) y con las y los docentes orientadores (profesores que pertenecen al ISEF-Udelar). Esto genera un escenario sumamente particular en torno al espacio de práctica y las actividades que desarrollan las y los practicantes. Durante varios pasajes de las entrevistas sostuvieron que, por un lado, debido al tiempo de permanencia en la escuela y, por otro, a partir del papel que creen cumplir desde su papel como practicantes, el suyo no representa un rol muy significativo en las relaciones escolares.

Referido al vínculo que desarrollan con las y los niños de la escuela, y si pudieron observar en profundidad la forma en la que estos se relacionan entre pares y con docentes en general (maestras y maestros, profesoras y profesores adscriptores) o la forma en que lo hacen con los contenidos, la mayoría coincidió que son pocos los recursos que tienen para ello: “(...) no sé si veo mucho más que eso o si nos da con el tiempo que vamos y lo que vemos, para ver todo esto.” (DP1;GP4). Sus roles como docentes temporales posibilitan una especie de relación fugaz con los niños y las niñas a quienes les dan clase durante poco menos de un año; al mismo tiempo mantienen una relación de subordinación con los docentes “titulares” de la escuela y una relación de “control” con los docentes orientadores.

Según contaron, los contenidos que se proponen enseñar son sugeridos, en su gran mayoría, por las y los profesores adscriptores. Ambas integrantes de uno de los grupos de práctica dijeron “Si en realidad, nos dijeron lo que teníamos que dar.” (DP1;GP3); al preguntarle el motivo de tal indicación su compañera de grupo respondió “nos dijeron lo que teníamos que dar porque claro, el profesor ya estaba dando la clase. Nosotras arrancamos la práctica tarde.” (DP2;GP3) Esto genera algunas cuestiones sobre los contenidos y los abordajes específicos que a las y los practicantes les gustaría realizar frente a lo que efectivamente deben hacer. “(...) estamos

⁵ Es posible profundizar en cuestiones similares en el trabajo ‘Género y formación docente en educación física’ de Jorge Ricardo Saraví (Saraví, 1997).

limitados y controlados nosotros, porque yo claramente no sería como estoy siendo. (...) no 100% como estoy siendo ahora, porque estoy siendo observada y yo sé por las dos personas que estoy siendo observada, y lo que se espera.” (DP1;GP4). Esto configura una característica interesante del espacio de práctica, la reproducción de lógicas y sentidos que se deslizan en el momento en el que las personas habilitadas para ejercer como docentes, sugieren o indican cuáles son aquellos contenidos que deben ser enseñados. Según Saraví (1997), existen en las consignas y estructuras de trabajo, actitudes explícitas o implícitas que viven cotidianamente las y los estudiantes de educación física durante su formación que “se transmitirían y repercutirían posteriormente en el ejercicio profesional.” (Saraví, 1997, p. 33). Esto puede verse también en el trabajo de campo: “(...) también tenemos eso, que nos están evaluando y que el miedo muchas veces, de no decir algo y que después vengan y nos vayan a decir, ya sea el profesor o el orientador, que nos venga a decir algo” (DP2;GP3). Asimismo, las y los practicantes están sujetos a constantes evaluaciones formales e informales por parte de las y los docentes adscriptores u orientadores, que además de guiar y orientar, son agentes de contralor para el proceso formativo que implican las prácticas profesionales. “Yo me siento bastante limitada, como referirme a los niños y eso, me siento muy limitada” (DP2;GP3). Reproducción de sentidos y prácticas, devenida en reproducción cultural, en definitiva reproducción social. La consolidación que implica el ser el profesor titular de la escuela, representa un grado de acumulación de capital cultural que posibilita una forma particular de ocupar el campo social, en este caso, campo escolar.⁶

En síntesis, la selección de contenidos, la puesta en escena, las recomendaciones y los diálogos con los niños y las niñas estarán más orientados hacia colmar las expectativas de esos elementos/sujetos de contralor, que a posibilitar transformaciones en quienes son los verdaderos sujetos de sus prácticas, ellos mismos y sus alumnos y alumnas. Algunas de las alternativas que plantean las y los practicantes, tienen que ver con la posibilidad, dentro de las lógicas reproductivas que fueron expresadas, generar espacios de expresión, diversión y disfrute. “Siento que van y se divierten también con nosotros un poco. Y se ríen y juegan” (DP2;GP2). Como mencionan Bourdieu y Wacquant (1992, p. 128) “*Los dominados, en cualquier universo social, pueden ejercer siempre una cierta fuerza*, en tanto que pertenecer a un campo significa por definición ser capaz de producir efectos en el (...)”.

Todo rol desempeñado a la interna de los márgenes del campo educativo es posibilitador de una práctica pujante que en alguna medida genera una acción potencialmente transformadora o subversiva del orden

establecido. Se trata de algunos intersticios evidenciados en los relatos, como puntos de fuga. “Y si, yo creo que en el momento de que hay distintas maestras, maestros que están dando las clases y que hay ciertos referentes ahí adentro es que se empiezan a ver esas variables” (DP1;GP1). Además de los sentidos manifiestos que ingresan las y los adultos a los espacios educativos, en varios pasajes de las entrevistas las practicantes mencionaron que con las y los niños también ingresan cierto conjunto de sentidos que sobre todo intervienen las relaciones entre pares, condicionando las formas en las que esos se relacionan, las cuestiones sobre lo que hablan, los juegos, etc. “Cada estudiante reproduce ciertos valores y ciertas costumbres que vienen de la casa, incluso ahí también estaba en disputa eso” (DP1;GP1).

REFLEXIONES RELACIONALES

Las relaciones entre los sujetos y las cosas construyen de algún modo el mundo social. Aquellas que suceden a la interna de la escuela, entre los agentes escolares, sus historias, sentidos y las prácticas que ponen en juego, son las configuraciones que construyen el fenómeno del campo escolar, en donde es posible identificar cómo los diferentes agentes (in)corporan, entre otras, en forma de roles a cumplir y prácticas a desarrollar, disposiciones y regulaciones que la propia escuela construye a lo largo de la historia. Estos *habitus* adquiridos a lo largo de sus trayectorias educativas y personales son fácilmente identificados a la hora de hablar con la mayoría de los agentes. *Habitus* que tienen que ver con el cuerpo, la práctica y la historia: se trata de las formas a partir de las cuales la historia se (in)corpora en términos sociales. A su vez, los *habitus* escolares son puestos en juego por un tipo de agente escolar particular como lo son las y los docentes practicantes.

El campo escolar produce *habitus* sólidos que configuran las bases de la estructura social. La escuela y los procesos que se dan en su interior se encuentran socialmente legitimados y sostienen, al mismo tiempo que producen, en cada uno de los agentes escolares efectos claros y fundamentales en el desarrollo de la masa social (Bourdieu, 2000a). Gran parte de esos efectos, sentidos y lógicas, son transmitidos por sus docentes e incorporados en ellos durante sus procesos de formación superior o formación docente mediante un tipo determinado de prácticas; las prácticas profesionales. Los relatos analizados permiten identificar la configuración de la escuela como campo. Suele afirmarse que es un fenómeno con características naturales, universal y genérico, con un conjunto de preceptos consolidados indudables e inquebrantables. Sin embargo, es interesante recoger estas consideraciones generales en los relatos de los y las practicantes que volvieron a la escuela desde otro rol. Si bien acordaron que la escuela representaba en sus infancias un espacio de gran importancia, en dónde se desarrollaban una cantidad de aprendizajes fundamentales, surgieron

⁶ Para otra exploración de los efectos de la reproducción escolar indagar en Ibáñez Picón (Ibáñez Picón, 2016).

también algunas palabras como inocencia, inconsciencia e ingenuidad, como si fueran las condiciones de los niños y las niñas que allí asisten. Esto representa parte de una especie de imaginario popular en donde se considera a las infancias como un momento de “adultez inmadura o incompleta” que puede ser manipulada e influenciada a gusto de los adultos completos. Asimismo, si esos “adultos incompletos” necesitan ser completados o instruidos con normas y formas para actuar en sociedad.

Justamente ello representa el segundo punto de cierre: la escuela como preparación para la vida social de los individuos *todavía-no-maduros*, cuestión que las y los entrevistados consideraron como una condición esencial de los procesos de escolarización. La escuela representa un tipo de “culturalización” específico que los Estados buscan para sus individuos y se consolida como un proceso de reproducción cultural y producción de *habitus*. Según los relatos, es posibles observarlos en los contenidos seleccionados para ser enseñados, formas de comportarse dentro de la institución y de relacionarse con los diferentes agentes (Ibañez Picón, 2016, p. 6).

A partir de un abordaje bourdieuano, los procesos que fueron observados configuran al campo escolar como un escenario ideal de disputa de sentidos. La sola disputa entre los agentes genera ciertos intersticios en donde el control de los sentidos y las lógicas por un momento parecieran quedar a cargo de las personas con menor acumulación de capital simbólico. Es mediante esas disputas que se posibilita una ruptura -aunque sea breve- de ciertas lógicas de reproducción, represión, exclusión y desigualdad entre los sujetos.

Por último, la educación física en el Uruguay tiene una tradición innegable en la formación de formadores. Es fácil observarlo, por ejemplo, en ciertos consensos acerca del vínculo entre su consolidación académica y su legitimación epistémica. En ese contexto, las prácticas profesionales resultan un mojón en la trayectoria académica de las y los futuros docentes. Mediante esas prácticas vuelven a modificar su vínculo con la escuela, reconstruyendo así la propia historia escolar. Desde esa lógica de (re)construcción, las prácticas adquieren un sentido fundamental no sólo por enmarcarse en la formación, sino por tratarse de sujetos que intervienen en la formación de niños y niñas. Esa intervención nunca puede ser tomada como neutral, por ser llevada a cabo por sujetos, por estar enmarcada en un contexto histórico determinado, por ingresar sus sentidos a un escenario de disputa y por tratarse de un momento central en la vida de los niños y las niñas.

FINANCIAMIENTO

El presente trabajo no contó con apoyo financiero de ninguna naturaleza para su realización.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran que no hay conflictos de interés.

REFERENCIAS

- Barrán JP. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental; 1990.
- Batthyány K, Cabrera M. (2011). Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Bourdieu P, Passeron JC. La reproducción. Madrid: Editorial Popular; 2001.
- Bourdieu P, Wacquant LJD. Una invitación a la sociología reflexiva. Ciudad de México: Siglo Veintiuno; 1992.
- Bourdieu P. Capital cultural, escuela y espacio social. Ciudad de México: Siglo Veintiuno; 1997.
- Bourdieu P. El sentido práctico. Madrid: Taurus; 1986.
- Bourdieu P. La distinción. Madrid: Taurus; 1991.
- Bourdieu P. La dominación masculina. Barcelona: Anagrama; 2000a.
- Bourdieu P. Poder, derecho y clases sociales. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer; 2000b.
- Cabrera Cifuentes KA. Estado, escuela y violencia simbólica: construcciones desde Pierre Bourdieu. *Miradas*. 2020;15(1):107-28. <http://dx.doi.org/10.22517/25393812.24472>.
- Dogliotti P. Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948) [tesis de maestría]. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República; 2012.
- Galak E. El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades [tesis de posgrado]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 2010.
- Galak E. Esbozos de una teoría de la práctica de educar. Pierre Bourdieu, educación de los cuerpos, violencia y capital simbólico. *Rev Tempos Espaços Educ*. 2015;8(15):133-44. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v8i15.3669>.
- Ibañez Picón J. Concepción de género como expresión del poder que media el quehacer docente dentro de las instituciones educativas. *VIREF Rev Educ Fís [Internet]*. 2016 Dic [citado 2023 Oct 30];5(4):1-12. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/326636>
- Molina Galarza M. La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cad Pesqui*. 2016;46(162):942-64. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143615>.
- Moraes e Silva M. Escola e educação física: maquinaria disciplinar, biopolítica e generificante. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2012;34(2):343-57. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892012000200007>.
- Saraví JR. Género y formación docente en educación física. *Educ Fís Deport*. 1997;19(2):29-36. <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.3399>.
- Silveira VT, Rigo LC, César MRA, Pardo ER. Escola de formação de “professoras”: as relações de gênero no currículo superior de educação física. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2011;33(4):857-72. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000400005>.