
Un acercamiento a las representaciones sociales sobre los profesores de Educación Física. Entre los ecos de una provocación y la respuesta a una infamia

An approach to social representations about Physical Education teachers. Between the echoes of a provocation and the response to an infamy

Sergio Gerardo Toconás ¹

En reuniones de docentes, en diferentes oportunidades, con mayor o menor disimulo, pero de manera cotidiana y casi unánime, se escucha hablar sobre los profesores de Educación Física. Respecto de su trabajo en las aulas se escucha decir que lo único que saben es tirar la pelota, tocar el silbato, o bien hacer correr a los alumnos alrededor de la pista. Se los critica por el excesivo cuidado o dedicación, su entrenada forma y pulcritud, o contrariamente por la deformación, sobrepeso o desalineo del cuerpo. El objetivo del presente trabajo consiste en analizar desde la teoría de las representaciones sociales, cómo se configuran y cuáles son los elementos que sostienen estos comentarios, comunes por compartidos, cotidianos por reiterados y descalificadores por su contenido. En otras palabras, interesa visibilizar los elementos que conforman estas opiniones que desautorizan el desempeño, la atribución y el crédito social de "los profesores del patio".

Educación Física - Representaciones sociales Sentimiento - Creencia

¹ Licenciado en Educación Física. Profesor y Maestro de Educación Física. Integrante de una unidad de investigación de la Universidad Nacional de Jujuy. Docente e investigador de un instituto terciario de Jujuy, Argentina. E-mail: sergiotoconas@yahoo.com.ar.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(29\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(29)02)



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

At teachers' meetings, in different occasions, everybody speaks more or less openly and almost unanimously about Physical Education teachers. Comments regarding their work in the classroom are basically that they only know how to throw a ball, how to blow a whistle or how to make students run around the yard. On the one hand, they are criticized for their excessive commitment, their fit bodies and their neatness; and on the other hand, they are criticized if they are overweight or they lack neatness. The aim of this paper is to analyze, according to the Social Representations Theory, how these comments or assertions are shaped and which are the elements that support such comments; comments that are common because they are shared, and they are daily repeated; besides the fact that they are disqualifying because of their content. The purpose of this work is to visualize the elements that appear in those opinions that undermine PE teachers' job, the attribution and the social status of "the teachers of the yard".

Physical Education - Social representations - Feeling - Belief

Una aproximación a la cuestión

En reuniones de profesores, directivos y otros docentes de escuelas públicas, en diferentes oportunidades y lugares, con mayor o menor disimulo, pero de manera cotidiana y casi unánime, se escucha hablar sobre la actuación de los profesores de Educación Física (de ahora en adelante, EF). Sobre el trabajo que llevan a cabo con los grupos clase, el cuidado y las relaciones que mantienen con sus propios cuerpos y también los itinerarios profesionales y laborales que siguen con el propósito de ocupar cargos directivos en establecimientos del nivel secundario.²

Acerca de su trabajo en las aulas se escucha decir que lo único que sa-

ben hacer es *tirar la pelota, tocar el silbato y dirigir los encuentros o partidos de algún deporte, o bien hacer correr a los estudiantes alrededor de la pista*. En cuanto a la relación con el cuerpo, se les critica *la excesiva dedicación, su entrenada forma y pulcritud, o contrariamente su deformación, sobrepeso o desalineo*.

En referencia al acceso a cargos directivos, se escucha decir que *por cada campeonato o excursión de la que participan, aumentan su puntaje*, hecho que les permite clasificar en mejores posiciones y, en consecuencia, conducir instituciones educativas, tarea que no se merecen por no estar capacitados para ello.

² En la provincia de Jujuy, para dirigir un establecimiento del nivel primario e inicial se necesita ser respectivamente maestro de grado o de nivel inicial, mientras que en la escuela secundaria cualquier docente del nivel secundario puede llegar a directivo, sin importar la formación disciplinaria.

También se emparenta su desempeño a una actividad castrense, en tal sentido se los denomina *milicos*³ por el orden y la disciplina que demandan e imponen en sus clases, aunque contradictoriamente quienes los desdeñan por esa severidad luego los elogian por esa capacidad para bosquejar -en el marco de un deporte- estrategias de juego, organizar torneos y dirigir grupos en modestos o fastuosos eventos atléticos o en ritualizados actos escolares.

El objetivo del presente trabajo consiste en analizar desde la teoría de las representaciones sociales, cómo se configuran y cuáles son los elementos distintivos que sostienen estos comentarios, comunes por compartidos, cotidianos por reiterados y descalificadores por su contenido y dirección. Expresiones utilizadas por un conjunto de agentes⁴ de la comunidad educativa, como preceptores, directivos y profesores de otras asignaturas.

En otras palabras, interesa analizar los elementos en que se apoyan o, dicho de otro modo, visibilizar los elementos que intervienen en la conformación de estas opiniones de sentido común, que descalifican la formación, el desempeño, la autoridad y, con ello, el buen crédito social que pueden tener los profesores de EF.

Para llevar adelante este análisis, se considera conveniente tener en cuenta que la problemática planteada, además de referirse a acontecimientos de la vida cotidiana, también se vincula con una cuestión conceptual. Esto se señala en virtud de lo siguiente: cuando se repite, por ejemplo, que las representaciones sociales se encuentran atravesadas por sentimientos y creencias, no se especifica a qué sentimientos se refieren, hecho que permite sostener las preguntas sobre cuáles son esas emociones y qué pasiones movilizan a quienes descalifican a los docentes del patio.

Recaudos teóricos y metodológicos. Antecedentes

En *Tratado contra el método*, Feyerabend (1975/1993) destaca que un porcentaje importante de las investigaciones científicas que logran resultados exitosos no se desarrollaron siguiendo un método racional y estructurado. Al respecto, plantea que el racionalismo debe ser sustituido por una especie de anarquismo epistemológico ya que si se juntan fuerzas entre la ciencia y otras formas del conocer se podrán correr las fronteras del conocimiento. Meta a la que también apunta Foucault en *Historia de la locura en la época clásica* (2004) cuando habla

³ Apelativo mediante el cual corrientemente se designa a los profesores de Educación Física.

⁴ Se toma el concepto que Bourdieu (1999) presenta en *Meditaciones pascalianas*. En este texto, Bourdieu destaca que un agente es alguien que no está exento de la influencia externa, alguien que no puede ocultar las condiciones sociales que le permiten ser lo que es. Alguien que se constituye en el punto de unión entre las coerciones objetivas y las determinaciones subjetivas. Alguien absolutamente social, donde lo social se encuentra en el corazón mismo de sus pensamientos y comportamientos y se manifiesta a través de disposiciones que en su teoría denomina *hábitus*.

de la necesidad de correr los límites permitidos del saber, porque la locura es un "conocimiento, difícil, cerrado y esotérico" (p. 39).

Feyerabend (1975/1993) insta el concepto del "todo vale" como el motor del progreso científico. Al promover un cambio y la proliferación de métodos, se aumenta el poder de adaptación de la ciencia, como condición indispensable para su avance.⁵ Desde esta posición, cuestiona el *principio de inconmensurabilidad*, fundamentado desde el cual no se pueden establecer relaciones y comparaciones entre diversas teorías científicas. Sin embargo, conviene aclarar que el todo vale no es ilimitado en tanto si se pretende contribuir en determinadas disciplinas, resulta imprescindible conocer de ellas.

En el capítulo "Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social", Clifford Geertz (1994) destaca que en la vida intelectual hay una enorme mezcla de géneros, nuevas convenciones interpretativas que llevan a situaciones más fluidas, plurales e invariablemente caóticas. En virtud de ello, el autor de este ensayo entiende -como recaudo teórico metodológico básico- que hay que asumir el *giro cultural* que plantea Geertz, no en el sentido de que existe o se vislumbra un nuevo mapa cultural como quien descubre nuevas montañas o ríos, sino de que se presenta una alteración radical de la cartografía tanto

propia como en la producción científica (Geertz, 1994, pp. 32-34), en el campo de la EF y de la vida académica y profesional de los profesores del patio.

Así, para el presente ensayo, se tomó como referencia el informe final de la investigación denominada *Representaciones docentes acerca de los profesores de Educación Física*, presentado en las II Jornadas de Investigación Educativa de los IFDC⁶ del NOA y las I Jornadas Provinciales, llevadas a cabo en el año 2004 en la provincia de Jujuy, Argentina (Toconás, 2004). El objetivo de tal pesquisa fue conocer las representaciones que tenían otros docentes -preceptores, directivos y profesores de otras asignaturas- acerca de los profesores de EF, comprender cómo se configuraban, y revelar los elementos que intervenían en su conformación. En aquel trabajo de investigación, distinguimos a los profesores de EF por su territorialidad, su desempeño y su alteridad, como

"docentes del patio", lugar de trabajo donde el cuerpo y el movimiento, cobran tanta o más significación que las palabras habladas o escritas. Ubicados en ese lugar, los profesores de Educación Física son representados por sus colegas, de diferentes modos: como sujetos eminentemente prácticos o activos, que llevan a cabo su tarea transpirando; como sujetos sin

⁵ Concepto que se asemeja a la expresión de Serge Moscovici (2001) de *politeísmo metodológico*. Con este término se refiere a la posibilidad de utilizar múltiples metodologías de abordaje sin que alguna de ellas se considere como más válida que otras o como la técnica por excelencia.

⁶ Así se llamaban en aquel momento los institutos de formación docente continua, hoy denominados institutos de educación superior (IES).

compromiso con su rol o bien como aquellos docentes individualistas que trabajan alejados del interés colectivo institucional (Toconás, 2004, p. 2).

Más aun, en las reflexiones finales, inferimos la presencia de una representación descalificadora que los muestra

como los depositarios de los vicios docentes, como los chivos expiatorios y donde [...] el mecanismo de depositación resulta ser el mejor aliado para la purificación y naturalización de la vida escolar, con la cual a su vez se mantiene determinado *statu quo*. (Toconás, 2004, pp. 16-17)

Por otra parte, también se tomaron dos criterios teóricos y metodológicos: en primer lugar, el reconocimiento de la presencia de elementos fácticos, pero también conceptuales en la definición de la situación problemática y, en segundo lugar, el abandono de toda pretensión de determinar si los comentarios expuestos acerca del desempeño de los profesores de EF son verdaderos o falsos, buenos o malos. En este sentido, se dejan de lado presunciones como la asertividad ligada a la racionalidad científica tradicional, en tanto no se aspira a saber cuánta razón o error connotan los testimonios escuchados, y también se abandona la ponderación moral, por entender que más allá de existir ciertas perspectivas valorativas necesarias, lo que importa en este análisis es el acceso al campo simbólico pero también

psicológico, pedagógico y político, para comprender cómo se conforma -en relación a la cuestión central- el pensamiento, la palabra y la acción de un colectivo en el transcurrir de la vida cotidiana.

En esta línea de pensamiento, surgen los siguientes interrogantes: ¿cómo se configuran aquellas sentencias repetidas como un *sambenito* por un colectivo docente? En cualquier caso, ¿qué relación guardan con lo real? Estas opiniones o juicios ¿tienen repercusión o efecto en la realidad? O, dicho de otro modo, ¿cómo y qué efectos generan?

Un ausente presente pero caricaturizado

Uno de los interrogantes planteados preguntaba por la relación que estos pensamientos compartidos por un colectivo docente pueden guardar con lo real. He aquí entonces una primera inferencia corroborada por los estudios de Denise Jodelet (1985): estos pensamientos refieren a algo real, tienen objetividad, una materialidad que les viene de lo escuchado y percibido, pero traducida en clave de un conocimiento elemental que no resulta ser una copia burda de la realidad y que se expresa en un decir.

Si bien este conocimiento tiene una materialidad que no es idéntica a la solidez de un elemento sensible como una mesa, su existencia y su densidad estarían dadas, en primer lugar, por el hecho de que llevar a cabo el análisis de su constitución ya supone su existencia⁷ y,

⁷ Esta inferencia racional apriorística se conoce como la prueba de San Anselmo de Canterbury, utilizada para argumentar sobre la existencia de Dios.

en segundo lugar, por los efectos objetivos que tienen estos comentarios en la subjetividad de los evocados, en la valoración de su trabajo y -más largamente- en la construcción de la identidad de estos agentes de la educación, tradicionalmente ubicados en el siempre profanado santuario escolar del sudor y la recreación: el patio de juegos.

La objetividad a la que se alude no está relacionada con la dicotomía objetividad y subjetividad que tradicionalmente se plantea en el campo de las ciencias sociales, sino con la capacidad -siempre velada- de analizar, de externalizar aquello que está dentro, de transformar en objeto de análisis aquello que paradójicamente no tiene existencia material pero que igualmente genera efectos. Lo que se piensa, se dice y se escucha constituye, en varios sentidos, parte del universo simbólico de un grupo de docentes que en su decir destaca y desmerece el desempeño de los profesores de EF, en el que la reificada futilidad de su práctica participa en la construcción de su hacer y su subjetividad.

En línea con el objetivo del ensayo, resulta esclarecedor recuperar algunos razonamientos que emergen de la entrevista que mantiene Ivana Marková con Serge Moscovici (2003). Por ejemplo, la importancia de la representación social en la constitución del pensamiento social, en la conformación de un universo simbólico y la conciencia social.

Sin pretender llevar adelante un análisis genealógico,⁸ se resalta que el tema de las representaciones sociales emerge a partir del interés que tiene Moscovici por recuperar el conocimiento popular y avanzar sobre lo que en sus épocas de juventud era considerado degradado e incorrecto. Dice Moscovici en su diálogo con Ivana Marková: "yo reaccioné contra esta actitud y traté de rehabilitar el conocimiento corriente que está enraizado en nuestra lengua y en nuestra vida diaria" (2003, p. 116).

Este objetivo -que comparte el autor de este ensayo- parte entonces de una serie de supuestos: que existe una relación entre conocimiento y lenguaje, una relación entre representación social y lenguaje que surge de una convicción cuya profundidad aparece cuando Moscovici llega a comprender el papel del lenguaje en la penetración, la instalación y la pervivencia de ciertas ideas en el campo de la cultura, pero básicamente en la vida cotidiana; que este proceso de conformación de una representación social implica la coexistencia de conflicto y cooperación social, y finalmente que no debería tratarse al conocimiento común como algo irracional, sino como un tercer factor que vincula conocimiento científico e ideología.

Otro razonamiento que se comparte con Moscovici a propósito de la entrevista con Marková (2003) es que las actitudes no son el producto de una representación social, sino una dimensión de estas. No hay entonces una sepa-

⁸ Dicho en el sentido que Foucault le da al término y que aparece en el capítulo "Nietzsche, la genealogía, la historia" (1992).

ración entre actitud y conocimiento, no hay un conocimiento independiente de lo que se piensa y se siente, entre lo que se conoce y en alguna medida se actúa. No hay predisposición para y conocimiento sobre. Resulta importante retener estas consideraciones a fin de comprender cómo se conforman las representaciones sociales acerca de los profesores de EF, cómo estas actitudes hacia los profesores de EF pueden leerse en tanto parte del proceso cognitivo que, siguiendo lo dicho por Marková, incluye -entre otros elementos- imágenes emociones, pasiones y creencias.

Para sintetizar la idea: conocimiento y actitud no son dos entidades distintas, no hay una actitud y un objeto de esa actitud, en palabras de Marková, aceptados "condicionalmente" por Moscovici, hay interdependencia.

Otros dos razonamientos que buscan esclarecer el tema en cuestión parten de la aseveración⁹ de que

nuestras representaciones también son instituciones que compartimos y que existen antes que accedamos a ellas. Formamos nuevas representaciones a partir de las anteriores o contra ellas. Las actitudes no expresan el conocimiento como tal, sino más bien como una relación de certidumbre e incertidumbre, de creencia o in-

credulidad respecto de ese conocimiento (Marková, 2003, p. 124).

A partir de ello, surgen los siguientes interrogantes: ¿las representaciones sociales son instituciones?, ¿cómo se enraízan? En el caso de las representaciones sociales sobre los profesores de EF, ¿sobre qué ideas o conocimientos se arraigan para predicar con tanta asertividad¹⁰ acerca de su desempeño?

Tres presunciones ayudan a responder estas preguntas. La primera de ellas señala que las representaciones sociales conformarían una institución un tanto particular, ya que si bien se generan y actúan en las condiciones descritas por Moscovici,¹¹ no tendrían -*prima facie*- peso coercitivo formal, en tanto no es un deber pensar de tal o cual modo sobre los profesores de EF. Sin embargo, las representaciones sociales generan presiones que denotan y connotan su desempeño. Denotación que estrechamente se complementa con la connotación ya que lo dicho no solo dice, sino que caracteriza lo que dice, exaltando lo dicho mediante lo que se llamará de manera ensayística: caricaturizaciones.

Estas postulaciones de Moscovici a propósito de la entrevista con Marková (2003) acercan otro concepto que viene del campo de la teoría política, como es el concepto de *hegemonía* desarrollado por Antonio

⁹ No se pretende caer en la ambigüedad como aquel absurdo y pusilánime "*no positivo*" de Cobos. Frase de extraña construcción gramatical pronunciada por el entonces vicepresidente argentino, quien tuvo que desempatar la votación en el Senado sobre la Resolución 125, que imponía derechos móviles de exportación a la venta de granos, durante el primer gobierno de Cristina Fernández de Kirchner.

¹⁰ Entiéndase como firmeza y agresividad.

¹¹ Dice Moscovici (Marková, 2003, p. 123) que "nacemos en una gran biblioteca en la que encontramos distintos tipos de conocimientos, idiomas, normas, etc. Ninguno de nosotros puede elaborar teorías acerca de ellos a priori".

Gramsci, en el que conviven coerción y consenso, o consenso y conflicto. Pregunta: ¿las representaciones sociales no son en cierto modo dominantes y como tales se imponen? ¿Cómo se alcanza tal imposición?

La segunda presunción (que se encuentra en la citada entrevista) toma como referencia la lógica desplegada en un ejemplo mediante el cual se alude a la aparición del HIV/SIDA en el Reino Unido en la década de 1980. Desde allí, la respuesta que se ofrece es que las representaciones sociales sobre los profesores de EF se construyen a partir de saberes sobre lo que significa ser docente o, dicho con mayor precisión, sobre lo que para otros docentes significa ser buen docente.

La tercera conjetura se vincula con los modelos organizacionales y pedagógicos que prevén las escuelas para el desempeño de todos los profesores. Se trata de una temática investigada por Flavia Terigi en su tesis de maestría,¹² para quien

con la expresión modelo organizacional, nos referimos en esta tesis a la clase de restricciones que están determinadas por la organización escolar y que la didáctica no define: que las aulas sean graduadas, que los alumnos se agrupen por edad, son ejemplos de tales restricciones. El modelo pedagógico es entendido aquí como una producción específica, que toma en

cuenta esas restricciones para producir una respuesta a la pregunta sobre cómo promover los aprendizajes de un número de alumnos agrupados de cierta manera al comando de un docente. Al sostener la distinción entre modelo organizacional y modelo pedagógico, estamos afirmando que el primero no "dicta" el segundo, sino que éste es una producción específica (Terigi, 2008, p. 13).

Desde lo expuesto, se infiere que los dispositivos previstos para el desempeño de los profesores de EF subvierten en cierta medida el modelo organizacional vigente en la escuela secundaria, ya que estos profesores enseñan en contraturno, en un espacio diferente y no escolarizado como un club, un parque o un complejo polideportivo, es decir, fuera de todo control territorial formal, y donde, por ejemplo, no pueden ser vigilados en el cumplimiento de su asistencia y puntualidad.

La conformación de los grupos clase de EF altera tanto la gradualidad, como los agrupamientos por edad y las condiciones habituales para la promoción de la materia. En este sentido, el patrón organizacional tradicional que tiende a modelizar la realidad pedagógica *urbi et orbi* y manejarse con estereotipos se patentiza en lo que Davini (1997, p. 27) llama el buen maestro. Este modelo, en el caso de los profesores de EF, escapa de la tradición

¹² Terigi no investiga sobre los modelos organizacionales y pedagógicos de la educación física, sino en las escuelas rurales. Sin embargo, sus aportes contribuyen a explicar cómo operan estos dispositivos en la configuración de las representaciones sociales que se despliegan en torno a los profesores de EF.

normalizadora, moralizadora y disciplinadora, generando márgenes de libertad asociados al desorden en las clases, el descontrol en el desempeño y la disponibilidad de un modelo que vulnera lo instituido para las otras materias del plan de estudio. Sobre el particular, tómesese como ejemplo la gradualidad de la enseñanza escolar, que descansa en el supuesto de que los contenidos tienen una complejidad y una amplitud que ameritan su selección y su secuenciación. Entonces, dado que *son así*, resulta necesario escalonarlos mediante una progresión en la que el tiempo, el espacio y los recursos son variables que condicionan su enseñanza (Zabalza, 1997, pp. 132 y subsiguientes).

En el caso de los contenidos de la EF escolar, muchos de estos saberes se aprenden con mayor complejidad, amplitud y bajo otras condiciones, en ámbitos no escolares, como clubes, playones deportivos, centros municipales, centros vecinales o sociedades de fomento, motivo por el cual tampoco responden a la lógica de los modelos organizacionales y pedagógicos tradicionales, más bien se contraponen y en cierto modo denuncian la arbitrariedad, no solo de la gradualidad, sino de la relevancia que se les otorga en el marco de esa lógica. Los estudiantes que hacen EF son organizados en grupos sobre la base del rendimiento y productividad deportiva, razón por la cual no resulta extraño que un estudiante de

5.º año forme parte del grupo de *principiantes*.¹³

Cabe preguntar, entonces: la vigencia de estos dispositivos ¿influye en el juicio de los otros docentes? Las representaciones sociales acerca del desempeño de los profesores de EF ¿pueden constituir las expresiones que tienen como base y por contraposición el cuestionamiento de los modos más canónicos o hegemónicos de ejercer la docencia?

El juego de las pasiones o las pasiones en juego

Desde otro punto de vista, las representaciones sociales, también generan una estética de la vida cotidiana, una forma expresiva que influye en la valoración y en el desempeño de los profesores de EF. Generan en su aparente superficialidad y extensión una profundidad y una especificidad que inexorablemente terminan legitimándose en sus propios contornos y presupuestos.

En tal sentido, se puede decir que las representaciones sociales se encuentran conformadas por una dimensión intensamente emocional, en tanto el pensamiento, el decir y lo dicho ubican a los representados en el lugar de una contradicción insalvable: el privilegio y la falta. Desde esta perspectiva, se revelaría un aspecto de esa dimensión constitutiva del sentimiento que no, por trivial, se puede dejar de mencionar: la envidia.

¹³ Salvo los alumnos que concurren a 1.º año y que obligatoriamente integran el grupo de *muestreo*. Los restantes -independientemente del curso- pueden integrar los grupos de *principiantes*, *intermedios* o *adelantados*.

Se infiere, entonces, que este sentimiento derivaría en primer lugar de la insatisfacción de los otros agentes. Desde esta envidia, se sostiene una concepción tan amplia del mundo que, en apariencia, todos pueden habitarlo, pero a la vez tan estrecha que solo merecen vivirlo los descalificadores en su mezquindad. Este sentimiento -experimentado por aquellos que desean intensamente la propiedad de los otros- daña la capacidad de disfrutar y de apreciar lo que poseen.

De lo expuesto, se deriva que la pasión o emoción enojosa contra los profesores del patio conlleva el impulso de quitarles ¿qué cosa?, de menoscabarlos ¿por qué razones? O sancionarlos ¿cómo? A diferencia de los celos, que se basan en el amor y comprenden un vínculo de por lo menos tres personas, la envidia como categoría ontológica y psicológica conformaría a las representaciones sociales que se dan dentro de un mismo colectivo docente, en el que coexisten dos colectivos sociales: los unos y los otros.

Lo expuesto permite destacar un segundo aspecto de la representación social: su carácter relacional. Con esto se intenta remarcar que este conocimiento requiere para su construcción la necesaria participación de los profesores de EF. De allí la inferencia de que las representaciones sociales no son el resultado de la imaginación, la intuición o el desparpajo descalificador de algún extraviado, sino un conocimiento elemental que se genera con la contribución de los profesores del patio, lugar público dentro de una escuela pública,

donde el desempeño no solo no puede ser invisibilizado, sino por el contrario exaltado en sus virtudes o descalificado en sus defectos.

Juego, trampa, risas e insolencia

En línea con lo dicho y habida cuenta de que el juego es uno de los contenidos centrales de la EF, se sostiene una pregunta que podría ser reveladora: ¿se puede educar en medio de la algarabía? Se cuenta que alguna vez un párroco, ante el bullicio y la frescura de los niños dentro del templo, exclamó: ¡Por Dios! ¡Cuándo será el día que entren las almas! Pregunta: ¿habrá algo de este sentimiento vigilante y represivo jugando en la conformación de las representaciones sociales acerca de los profesores del patio?

Giorgio Agamben (2009) reproduce en el texto *Profanaciones* una expresión de Walter Benjamin quien "dijo una vez que la primera experiencia que el niño tiene del mundo no es que 'los adultos son más fuertes' sino su incapacidad de hacer magia" (p. 21). El juego, la trampa y la risa ¿no tienen acaso cierto poder mágico, narcotizante e insolente? Estas características ¿no dislocan en cierto modo la formalidad mediante la cual se enseñan materias como Matemática, Literatura y las ciencias, las que en su parquedad representan lo importante que es enseñar algo valioso y en su dificultad, lo meritorio que es aprender algo fundamental para el progreso individual y social?

Como contraste, la EF genera otra atmósfera o *contraclima institucional*,¹⁴

¹⁴ El neologismo pertenece al autor de este ensayo.

en la que la "inutilidad" del juego junto a la insolencia y el exceso, la risotada por el triunfo y el llanto por la derrota, de la mano de la candidez y la ampulosidad en el despliegue de las capacidades corporales y motrices conviven de modo cotidiano en el patio escolar.

En la célebre novela de Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (1994) -más conocida por su versión cinematográfica- se reconstruye una trama policíaca con hechos que transcurren en el año 1327, en torno a una serie de crímenes en una abadía medieval. Los homicidios se relacionan con la peligrosa existencia del segundo libro de la *Poética* de Aristóteles, dedicado a la comedia y la risa, cuyo manuscrito y sus secretos se hallaban ocultos en la biblioteca-laberinto dentro del monasterio, protegido impiadosamente por Jorge de Burgos. El fraile franciscano Guillermo de Baskerville revela el enigma, en el que finalmente el centro de la trama resulta ser la amenaza generada por la risa, patrimonio de los tontos o el diablo, responsable de la deformación de los rostros, pero sobre todo culpable del poder liberador de ilusiones y una consecuencia que podía llegar a ser nefasta: la burla, la pérdida de temor y, con ello, el desconocimiento de Dios.

A propósito de lo dicho, retómese el anteúltimo párrafo y por vía de una especulación razonable, piénsese si algo de ello puede estar interviniendo en la configuración de las representaciones sociales acerca de los profesores de EF. He aquí entonces un tercer aspecto de las representaciones sociales: su cimentación sobre las secuelas que puede generar un hecho catalogado como irreverente, turbulento y sedicioso en un

contexto altamente reglado por la burocracia del Estado, pero además por el deber ser o la súper idealización del yo. Esta reificación formaría parte del castigo, igual a una cosificación en la que a consecuencia de escarmiento, los profesores de EF pierden de algún modo su humanidad y singularidad.

Reflexiones finales que no diluyen el "gran misterio"

El subtítulo de esta última parte del ensayo reproduce una expresión enigmática de Moscovici (Marková, 2003), cuando destaca el *misterio* que envuelve a las representaciones sociales. A fin de asumir este desafío e intentar develarlo, vayan algunas consideraciones de cierre.

Resulta evidente que las representaciones sociales se conforman a partir de saberes anteriores. Aunque parezca infantil decirlo, no hay representación sobre lo que no existe, sino sobre lo que existe y forma parte de lo real. Una realidad que con mayor o menor grado de proximidad deviene de otros conocimientos y descansa sobre supuestos ideológicos y ontológicos compartidos por un colectivo.

Sin embargo y como si no hubiese sido poco lo dicho, las representaciones sociales actúan sobre un fondo de pasiones que van conformándose en su mismo devenir. De allí que pueda sostenerse que las representaciones sociales no se erigen de manera monumental o de anticuario, sino de modo crítico y contemporáneo y, en tal sentido, como bien señala Moscovici, muestren la posibilidad de ser aceptadas, resignificadas o rechazadas.

La legitimidad -que desde ya implica una representación social- permite la creación de un orden simbólico jerarquizado, propio de una mentalidad liberal y de un contexto en el que se liga la posesión de un saber que Bourdieu (2001) llama capital cultural, con la posición objetiva de los agentes en el campo. Para decirlo en otras palabras, habría en la conformación de las representaciones sociales una lógica dinámica de la que participan la procedencia de clase, cierto fondo cultural, la propiedad de incuestionables capitales y, por ende, una jerarquía social.

Pero, ¿qué se intenta marcar cuando se habla de la legitimidad en el campo de las representaciones sociales? En primer lugar, que no se trata de una legitimidad idéntica a la que se alude cuando se abordan cuestiones políticas o de gobierno, en las que esta aparece franquizada por la legalidad. En este caso, se trata de la legitimidad como capacidad o imperio para condicionar y atribuir características a una parte de un colectivo. Es decir -y he aquí lo segundo- se trata de una legitimidad como conformidad o condición de satisfacción que no proviene del imperio de la ley y, por ende, del cumplimiento de un deber, sino como resultado de la confraternización de pensamientos y su reproducción.

Se subraya otra vez que esta legitimidad en tanto conformidad despliega en la cimentación de las representaciones sociales su carácter relacional al generar, además de efectos concretos de

reproducción, efectos de sujeción, fervor, resignación o rechazo en unos y en otros y subliminalmente contraste o distinción. En tal caso, la percepción del ejercicio de ciertos "privilegios" por parte de los profesores de EF, injustificados por la superficialidad de sus conocimientos, la pobreza de su formación y/ o el desempeño poco ejemplar en sus clases, genera resonancias, efectos en el colectivo docente, en un contexto cargado de intereses tanto epistemológicos y políticos como materiales y simbólicos.

La desaprobación, el rechazo o bien la *caricaturización colectiva* de los profesores de EF representa desde ya la elucidación de un juicio de valor y la promulgación de una creencia que fluye deteriorando subjetividades. Pero, ¿por qué tanta obstinación e infamia con quienes tienen tan poco valor y tan poca importancia?¹⁵ ¿Por qué devastarlos si ya enseñan desde la periferia institucional? ¿Por qué arrinconarlos como se somete a las bestias en un circo, apagarlos como se ahoga un grito y ensombrecerlos como un velón en medio de una orgía?

La mezquindad vergonzosa, la codicia crónica y la envidia lamentable, evidenciadas en las representaciones sociales del colectivo docente, serían como una condición cuasi ingénita que permanece sin mayores volatilidades en un lugar donde se apoltronan a sus anchas la burocracia y su microfísica del poder y donde vagabundean, además, el ser y el deber. El ser en lugar del es-

¹⁵ En alusión a lo que sostiene Michel Foucault en su célebre texto *La vida de los hombres infames* (2006).

tar, un territorio de certezas y endosamientos infames, donde se valoran más las permanencias que los devenires.

Un aporte interesante al tema en cuestión desde una perspectiva cultural y filosófica puede tomarse de un análisis de Lerardo (2012) sobre el pensamiento de Rodolfo Kusch, quien a partir del análisis de la cosmovisión del mundo andino

examina la categoría existencial del "estar", en contraposición al "ser" europeo. El "estar" supone un situarse cerca de un centro donde se concentran y conservan energías mágicas y divinas que se deben respetar y conjurar. Por contrapartida, el "ser" se entronca con la ansiedad occidental del "ser alguien", el deseo de colmar con contenido y significado, un vacío que se amoneda en la intimidad profunda del sujeto de Occidente. (Lerardo, 2012)

Concebidas desde esta complejidad, las representaciones sociales conforman un territorio de las pasiones, donde conviven -con más tolerancia que hospitalidad, aguante que comprensión- el amor y el odio, el miedo y la valentía, el arrojo y la temeridad, en una "sociedad occidental" que históricamente valoró más la profundidad de las especulaciones, la belleza de los discursos y la linealidad de los cálculos, antes que la potencialidad de los cuerpos, la agilidad de sus expresiones y la in-formalidad del juego, los jugadores y el jugar.

La condición psicológica denunciada que bien puede inscribirse en la ne-

cesidad de endilgar las desdichas a otros permite conjeturar -desde otra perspectiva- que las representaciones sociales son a la vez un mecanismo de poder o "dispositivo" que asegura la distribución de demandas y respuestas a la mano, en las que sus circuitos -siempre complejos- aseguran el reparto -en este caso desde lo observable y reiterado de la vida cotidiana escolar- de derechos y privilegios, y que desde lo invisible y contradictorio ubicado en el fondo de las pasiones en pugna, acentúan la capacidad de difamar, sin advertir que el *homo hominis lupus* de Hobbes (2008) opera para todos y en todos, más allá de toda regulación y control consciente, navegando justamente entre fogosidades, miserias y felonías.

Desde un modelo explicativo de carácter más sociológico y pedagógico, se reconoce que el sujeto de las representaciones sociales, siguiendo a Bourdieu (1999),

está moldeado por las condiciones materiales y culturales de existencia en las que está colocado desde el origen, se halla sometido a un proceso de socialización cuyo fruto es la propia individuación, ya que la singularidad del yo se forja en las relaciones sociales y por medio de ellas. (pp. 177-178)

No obstante lo dicho, cabe añadir que la singularidad-pluralidad de las representaciones sociales requiere de una perspectiva histórica para comprender cómo se produce el discurso colectivo contemporáneo del sentido común, entendido como la capacidad de sintetizar disputas mediante respuestas a la mano

que sirven para construir una verdad simbólica antes que histórica.

Hoy, no todos los profesores de EF cumplen el papel de meros *repetidores*¹⁶ -estricto sensu- de movimientos articulados, de inquietos estrategas del juego reglado o dosificadores virtuosos del sudor, tareas a las adscribieron fundacionalmente, sino el papel de agentes que, con todo derecho y legitimidad, incursionan en otras comarcas donde reinan las palabras sin sordina, nuevos rituales del lenguaje, maquiavélicas ceremonias de poder y desusados emperifollamientos cognitivos. Parece que, después de todo y desde el fondo de la historia, alguien tuvo y tiene que formar los espíritus domesticando los cuerpos.

Es, en este territorio de las pasiones donde se cobijan prácticas sociales construidas históricamente y cuya estabilidad y permanencia le dan identidad a una comunidad específica (Castorina & Barreiro, 2010), lugar de construcción del sentido común de la vida cotidiana docente, donde abrevan de modo relevante y pragmático los pedagogos de la corporeidad. Es acá donde se entrelazan las necesidades, los requerimientos y los deseos de quienes -sin mayores ascendencias eruditas- se elevan como lección y ejemplo de una inconmensurable voluntad de poder, entendida como afirmación de una vida, que aunque miserable y lúdicamente generosa, se encuentra siempre llena de utopías.

Finalmente, cabe agregar que la envidia y la codicia no están dirigidas a mejorar la actuación de los docentes del patio, sino a obtener mejores y mayores beneficios para sus difamadores. Espurias en su condición visceral, están dirigidas a redistribuir favores y patrocinios para unos, en detrimento de los otros. Al fin de cuentas se vive en una sociedad capitalista de ideología liberal, bajo cuyo cielo deambulan más vicios que virtudes, más mezquindades que generosidades.

Posdata

La palabra dicha por los unos juega con el silencio complaciente o esquivo de los otros y mientras los envuelve aspira a dejar su lugar de posibilidad para convertirse en realidad, y dar cuerpo a decires siempre retorcidos. Esta aspiración oblicua por sus fines, pero vertical por sus destinatarios, conforma un lugar material y etéreo que la regresa a aquellas condiciones que le permitieron elevarse y construir un mundo impenitente de acciones, pensamientos y palabras resumidas en el concepto *representaciones sociales*. Un reino aluvional de "goces" insospechados, agrietado por sobreentendidos, por correspondencias no correspondidas, donde los unos y los otros juegan con reglas que, más allá de toda razón y voluntad, seducen a escuchantes y portavoces, y quebrantan a sus desti-

¹⁶ Nombre mediante el cual en la provincia de Buenos Aires se denominó durante el gobierno conservador de Fresco a los primeros profesores de EF.

natarios, históricamente infames u oscuros por su escasa valía. Desde allí, estas representaciones sociales transgreden ingeniosamente los límites de un feudo testarudo, atiborrado de elucubraciones despóticas, pero sobre

todo repleto e insatisfecho de sentires por lo general degradantes.

Original recibido: 08-09-2016

Original aceptado: 26-03-2017

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bourdieu, P. (1999). El conocimiento por cuerpos. En *Meditaciones pascalianas*. (pp. 174-216). Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Castorina, J. & Barreiro, A. (2010). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: aspectos epistemológicos y metodológicos*. Clase publicada en el curso Proyectos en Acción: Técnicas, Métodos y Claves para la Investigación en Ciencias Sociales. CAICYT-CONICET.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Eco, U. (1994). *El nombre de la rosa*. Buenos Aires: Lumen & Ediciones de la Flor.
- Feyerabend, P. (1975/1993). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Planeta Agostini.
- Foucault, M. (1992). Nietzsche, la genealogía, la historia. En *Microfísica del poder* (pp. 7-32). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *Historia de la locura en la época clásica. Tomo I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2006). La vida de los hombres infames. En *La vida de los hombres infames* (pp 121-138). Buenos Aires: Altamira.
- Geertz, C. (1994). Géneros confusos: la refiguración del pensamiento social. En *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas* (pp. 31 - 50). Barcelona: Paidós.
- Hobbes, T. (2008). *El leviatán*. Buenos Aires: Libertador.

Jodelet, D. (1985). La representación social: fenómenos, conceptos y teorías. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469 - 494). Barcelona: Paidós.

Lerardo, E. (2012, octubre 18). ¿"Estar" o "ser alguien"? *Página 12*, sección Psicología. Recuperado el 24 de agosto de 2016, de <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-205803-2012-10-18.html>.

Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Sergei Moscovici. En J. Castorina (Comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111 - 152). Barcelona: Gedisa.

Moscovici, S. (2001). *Explorations in Social Psychology*. Washington: New York University Press.

Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Tesis de maestría inédita. FLACSO, Argentina.

Toconás, S. (2004). *Representaciones docentes acerca de los profesores de Educación Física. Informe de investigación*. Ponencia presentada en las II° Jornadas de investigación educativa de los IFDC del NOA y I° Jornadas Provinciales del año 2004.

Zabalza, M. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.