



Perspectivas de Investigación en Educación Física

Vol. 5, núm. 10, e055, octubre - marzo 2026, ISSN-e 2953-4372

Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación IdIHCS (UNLP-CONICET)

Centro de Estudios e Investigaciones de Educación Física (CEIDEF)

Formación Inicial en Educación Física en América Latina, neoliberalismo y cultura contemporánea: notas para la reflexión

Formação inicial em Educação Física na América Latina, neoliberalismo e cultura contemporânea: notas pra reflexão

Initial Training in Physical Education in Latin America, Neoliberalism and Contemporary Culture: Notes for Reflection

 Alessandra Galve Gerez

Centro Universitário Salesiano de Vitória - Curso de Educação Física, Brasil
alessandrager@gmail.com

 Valter Bracht

Laboratório de Estudos em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
vbracht13@gmail.com

Recibido: 11-04-2026

Aceptado: 18-04-2026

Publicado: 1 de octubre de 2026

Cita sugerida: Gerez, A. G. y Bracht, V. (2026). Formación Inicial en Educación Física en América Latina, neoliberalismo y cultura contemporánea: notas para la reflexión. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 5(10), e055. <https://doi.org/10.24215/29534372e055>

Resumen: El presente artículo analiza el avance del sector privado en la educación superior brasileña –y especialmente, en la Educación Física-, acompañado de datos comparativos de otros países de América Latina (Argentina, Chile, Uruguay, Colombia). Este análisis se realiza en clave de reconocer en las transformaciones operadas en el sistema la presencia de políticas de corte neoliberal, las cuales otorgan al mercado y sus “necesidades” la facultad de orientar la formación. Para ello, el trabajo repasa en que la ampliación de la matrícula en educación superior en Brasil obedece más a un fenómeno de masificación que de democratización; fenómeno que implica, además, una creciente precarización del trabajo docente dirigido, a su vez, a un estudiantado nuevo, igualmente precarizado, que no se encuadra fácilmente en las categorías sociales clásicas. El escrito concluye mencionando los dilemas y los desafíos de la educación superior, el principal de los cuales consiste en profundizar la democratización del sistema, tarea para la cual el protagonista debe ser sector público.

Palabras clave: Educación Superior, Educación Física, Neoliberalismo, Privatización, Precarización

Abstract: This article analyses the expansion of the private sector in Brazilian higher education –and particularly in Physical Education- accompanied by comparative data from other Latin American countries (Argentina, Chile, Uruguay, Colombia). This analysis aims to identify, within the transformations taking place in the system, the presence of neoliberal policies, which grant the market and its ‘needs’ the power to shape education. To this end, the study notes that the expansion of enrolment in higher education in Brazil is due more to a phenomenon of massification than of democratisation; a phenomenon which also implies a growing precariousness of teaching work, directed, in turn, at a new

student body, equally precarious, which does not easily fit into the classic social categories. The paper concludes by highlighting the dilemmas and challenges facing higher education, the main one being the need to deepen the democratisation of the system, a task in which the public sector must play a leading role.

Keywords: Higher Education, Physical Education, Neoliberalism, Privatisation, Precarisation

Resumo: O presente artigo analisa o avanço do setor privado no ensino superior brasileiro – e, especialmente, na Educação Física –, acompanhado de dados comparativos de outros países da América Latina (Argentina, Chile, Uruguai, Colômbia). Essa análise é realizada com o objetivo de reconhecer, nas transformações ocorridas no sistema, a presença de políticas de cunho neoliberal, que conferem ao mercado e às suas “necessidades” o poder de orientar a formação. Para isso, o trabalho observa que o aumento do número de matrículas no ensino superior no Brasil obedece mais a um fenômeno de massificação do que de democratização; fenômeno que implica, além disso, uma crescente precarização do trabalho docente, voltado, por sua vez, para um novo corpo discente, igualmente precarizado, que não se enquadra facilmente nas categorias sociais clássicas. O artigo conclui mencionando os dilemas e os desafios do ensino superior, sendo que o principal deles consiste em aprofundar a democratização do sistema, tarefa para a qual o protagonista deve ser o setor público.

Palavras-chave: Ensino Superior, Educação Física, Neoliberalismo, Privatização, Precarização

1. Introducción

La formación inicial del profesorado ha sido uno de los temas más debatidos e investigados en el ámbito de la educación. Cada vez que se habla de mejorar la calidad de la educación, tal y como destaca Almeida (2006), la formación del profesorado se plantea como uno de los elementos imprescindibles en este proceso.

Esta tarea se ha vuelto cada vez más compleja y desafiante en la actualidad, ya que el mundo ha experimentado cambios políticos, económicos, sociales y culturales rápidos y profundos, especialmente a partir de los años 70. El colapso de la actividad industrial basada en el modelo fordista, el desmoronamiento del estado de bienestar social europeo, el fracaso de los regímenes socialistas y la financiarización del capital han impuesto al planeta entero una nueva configuración geopolítica y económica, en la que el neoliberalismo y la globalización precarizante se ven como la única alternativa posible.¹ El desmantelamiento del Estado, que antes se consideraba garante de los derechos sociales básicos, el desempleo estructural y la transformación del mundo laboral, caracterizada especialmente por la precariedad, han generado, a nivel social, una gran sensación de desamparo y exclusión social.

En este escenario también identificamos importantes transformaciones culturales y cognitivas. En el plano cultural, hemos vivido un gran flujo migratorio y la aparición de múltiples formas de sociabilidad mediadas por el trabajo precario, las prácticas de consumo y las redes sociales, marcadas por el individualismo y la fugacidad. Por su parte, en el plano teórico-epistemológico es posible constatar una crisis de paradigmas. Las categorías conceptuales clásicas gestadas en las grandes metanarrativas sociológicas y filosóficas, que hasta hace muy poco iluminaban nuestra comprensión del mundo y aportaban algunas “certezas”, un “suelo” más firme sobre el que caminar, incluso en el campo de la educación, parecen ya no poder captar y explicar la complejidad en la que estamos inmersos actualmente. Como se menciona en el artículo que abre este dossier, la propia idea de democracia o de una alternativa socialista, sobre las que se construyó parte del campo de la educación después de los años 80, están en crisis.

A partir de estas breves reflexiones sobre el mundo contemporáneo, podemos hacernos una idea de la magnitud de los dilemas y desafíos que hay que afrontar en el ámbito de la formación inicial del profesorado, y analizar cómo todo ello ha repercutido en las aulas, en los estudiantes y en la labor docente. Especialmente en los países de América Latina, marcados históricamente por la explotación colonial y las dictaduras, este nuevo contexto agrava aún más los problemas sociales que dejaron las experiencias colonizadoras y dictatoriales.

En los países de América Latina, la implementación de las políticas neoliberales cobró fuerza, sobre todo a partir de la década de 1990. Basándose en las “recomendaciones” del Banco Mundial (BM), se impulsaron en gran medida las políticas de privatización de los bienes públicos. Un ámbito fuertemente afectado por esta lógica privatista fue y sigue siendo el de la educación superior. Silva (2012) explica que, desde la década de 1980, el BM, junto con la Organización Mundial del Comercio (OMC), ha defendido la educación superior como un bien privado, un servicio comercializable. Además de defender la privatización de este segmento educativo, también recomiendan que, en los países de América Latina, el modelo de educación superior tenga un carácter profesionalizante. Aunque no existe homogeneidad entre los países latinoamericanos en cuanto a cómo se vieron afectados por las políticas neoliberales en la educación superior, todos ellos, en diferentes grados y formas, sufrieron estas interferencias.

Brasil, el país más poblado de América Latina, llevó a cabo a finales de la década de 1990 y durante la primera década del siglo XXI la mayor expansión de su historia en el acceso a la educación superior a través del sector privado. Aunque los gobiernos de Lula (2003-2010) y Dilma (2011-2016) aumentaron el número de universidades públicas en todo el país, el sector privado sigue siendo la mayoría abrumadora. Proporcionalmente, según Durhan y Sampaio (2000), el sector de la educación superior privada en Brasil solo es superado por Chile, país que ya en la década de 1970 promovió la privatización de la educación universitaria, cuando se encontraba bajo la dictadura de Pinochet. Colombia es otro país que se destaca por su amplia privatización, también a mediados de la década de 1970 (Caragnato et al., 2020; Durhan y Sampaio, 2000).

Según datos del Censo de Educación Superior de Brasil (2023), el sector privado es responsable de casi el 80% de la formación inicial de los docentes de Educación Física (Brasil, 2023). El segmento de la educación a distancia (EAD), que ya venía creciendo vertiginosamente en Brasil desde el año 2010, experimentó un gran auge en todo el planeta a partir de la pandemia de Covid-19 y agravó la precariedad de la educación en general en los países latinoamericanos (Caragnato et al., 2020).

En este contexto, no faltan informes que denuncian las precarias condiciones laborales del profesorado, así como la práctica de una enseñanza bastante simplificada, orientada únicamente a la adaptación a un mercado laboral flexible y precario, tal y como ya se ha demostrado en los estudios de Caragnato et al. (2020); Gerez (2019); Nunes y Neira (2014); Sebin (2015); Sguissardi (2008; 2015).

Otro elemento importante que hay que incorporar a este debate es el perfil de los estudiantes que han accedido a estos cursos. Es decir, además de comprender los impactos del neoliberalismo en la educación superior, también es importante fijarnos en lo que aquí llamaremos un “nuevo sujeto” que ha llegado a la educación superior, un sujeto que se constituye a partir de una inmensa pluralidad cultural, de un mundo laboral precario y de nuevas formas de conexión e interacción a través de las redes sociales. Para Standing (2014), se está formando y está creciendo un precariado contemporáneo, que no se trata ni de una clase media oprimida, ni de la clase trabajadora tradicional, cuya comprensión conceptual se basaba en las teorías sociológicas de la modernidad. Es un grupo bastante heterogéneo, compuesto por migrantes y minorías superexplotadas, desprovistos de garantías de empleo, «cuya titulación universitaria no encuentra un trabajo digno» (Calderoni, 2014, p. 09). Sin duda, esta nueva configuración influye en las formas de ser de estas personas, en sus identidades, así como en la forma en que se relacionarán con el conocimiento y construirán sus identidades profesionales.

Así, se pone de manifiesto el carácter complejo y paradójico de la formación inicial del profesorado en los países latinoamericanos, ya que, aunque es posible identificar un mayor acceso a la educación superior por parte de los grupos históricamente excluidos y, por lo tanto, cierta democratización de la educación superior, su mercantilización intensificada a partir de la década de 1990 y los procesos de producción de nuevas subjetividades pueden revelar mucho más los procesos de masificación y el fenómeno de la inclusión excluyente y de la reproducción social, tal como ya lo discutió Bourdieu (1997).

El objetivo de este trabajo es problematizar los impactos del neoliberalismo en los cursos de formación docente y en las identidades de los y las estudiantes que han asistido a estos cursos. Por último, proponemos reflexiones sobre los dilemas y desafíos que esta problemática impone a las aspiraciones de una educación superior y una formación docente comprometidas con el fortalecimiento de las democracias latinoamericanas.

El texto se dividirá en cuatro partes, a saber: 1) Analizar los impactos del neoliberalismo en la educación superior de América Latina y en los programas de formación inicial en Educación Física. No pretendemos realizar un análisis detallado de los datos de cada país ni compararlos, sino presentar la problemática en términos generales. Se enumerarán algunos datos sobre la educación superior y la formación de docentes en diferentes países de América Latina para ilustrar y reforzar nuestros argumentos; 2) Analizar críticamente la privatización del sector y sus implicaciones en la precarización del trabajo docente; 3) Abordar, en líneas generales, las identidades de los y las estudiantes que ingresan actualmente a los cursos de formación de docentes de Educación Física, marcadas por un mundo de incertidumbres, por el trabajo flexible y precario, además de experiencias culturales plurales, lo que trae a las aulas complejos desafíos pedagógicos; 4) Los dilemas y desafíos de la formación de docentes de Educación Física en este escenario y algunas consideraciones transitorias.

2. Los impactos del neoliberalismo en la enseñanza superior: ¿democratización o masificación?

Las ideas que consolidaron la educación como un valor fundamental para el desarrollo humano, social y económico surgieron en la modernidad. En este contexto, las instituciones escolares y universitarias modernas fueron elementos centrales en la construcción de los Estados nacionales y las democracias liberales occidentales. El conocimiento científico y la universalización del acceso a la escuela, por ejemplo, se consideran promotores y garantes de los valores modernos y del Estado democrático de derecho, además de ser reconocidos como imprescindibles para la resolución de los problemas sociales y económicos de los diferentes pueblos y naciones.

El siglo XX, impulsado por los ideales de la modernidad, fue un momento en el que se emprendieron esfuerzos y procesos de democratización de la educación básica pública y gratuita en diversos lugares del mundo y, especialmente a partir de la década de 1950, se inició la expansión y un mayor acceso a la educación superior en América Latina (Durham y Sampaio, 2000). Fue también a finales del siglo XIX y principios del XX cuando la Educación Física encontró su lugar en las escuelas de muchos países latinoamericanos y comenzó la organización profesional y académica de su campo. Sin embargo, no fue hasta finales de la década de 1970 y a partir de la década de 1980 cuando se dieron lugar intensas críticas y debates sobre la formación inicial de los profesores de Educación Física en varios países de la región. En Brasil, por ejemplo, bajo la influencia de las Teorías Críticas de la Educación y en medio de la apertura política, intelectuales del área promovieron un giro hacia la izquierda en el campo, que culminó en el llamado «Movimiento Renovador de la Educación Física». Posteriormente, el movimiento influyó en países como Argentina, Uruguay y Colombia. En ese contexto, en la década de 1980 vivimos un momento de cierto optimismo político y de algunas certezas sobre los nuevos rumbos que debían seguir la Educación Física y la formación de docentes.

Más de 40 años después de aquel episodio, nos encontramos en un momento en el que la formación inicial del profesorado se ha convertido en una tarea cada vez más difícil, ya que las certezas que antes se cultivaban se han visto sacudidas, ya sea por la complejidad y la fluidez que caracterizan las subjetividades y la cultura contemporánea, ya sea por la globalización económica neoliberal intensificada en los países latinoamericanos a partir de la década de 1990, que ha tenido un impacto considerable en la educación superior.

A lo largo del siglo XX, los sistemas de educación superior experimentaron, en todo el mundo, una gran expansión e intensas transformaciones. Especialmente a partir de la década de 1950, además de la ampliación del acceso, también se produjeron transformaciones drásticas en la comprensión del papel del conocimiento y de los intelectuales en la sociedad. Para Teodoro y Guilherme (2017), la globalización económica y cultural ha exigido cada vez más la producción de un nuevo conocimiento, que sea «...rápidamente aplicable, acortando cada vez más el ciclo de innovación tecnológica en casi todas las áreas de producción de la

sociedad...» (p. 9). Queda clara la lógica instrumental en el tratamiento de la producción de conocimiento. En este sentido, la educación superior se convierte cada vez más en objeto de disputas y tensiones ejercidas, principalmente, por los sectores económicos y empresariales; después de todo, en la llamada “sociedad del conocimiento”, caracterizada por el predominio del sector de servicios, el conocimiento y la innovación tecnológica, así como sus “productos” culturales de rápido consumo y desecho, se configuran como una de las principales fuentes de riqueza.

Así, preparar al ciudadano para el mercado laboral flexible se convierte cada vez más en un imperativo, y la figura de una formación humanista y crítica —valores que tradicionalmente han sustentado la educación superior y la formación de docentes, así como la de una intelectualidad “improductiva”, comprometida con el campo político progresista (figura muy presente en las universidades públicas latinoamericanas)- sufrió grandes sacudidas a partir de finales del siglo XX (Durham y Sampaio, 2000).

De este modo, paradójicamente, a pesar del aumento significativo de las plazas en la educación superior en la segunda mitad del siglo XX, lo que nos llevaría a creer que hubo una mayor democratización, en la mayoría de los países latinoamericanos el sector privado de la educación superior adquiere un gran protagonismo, difuminando los límites entre las esferas pública y privada, entre la formación humanista y la neotecnicista, entre la democratización y la masificación.

Según Durham y Sampaio (2000), desde la década de 1970, la educación superior en países como Brasil, Chile y Colombia pasó a ser predominantemente privada y, a partir de la década de 1990, el sector ya se convirtió en una mayoría abrumadora. Incluso en países como México, que junto con Argentina invirtió en el acceso a través del sector público/estatal desde principios del siglo XX, a partir de la década de 2000 comenzó a cobrar matrículas a sus estudiantes, siguiendo las recomendaciones del Banco Mundial. Argentina, país tradicionalmente conocido por su inversión pública en educación superior desde la década de 1950 y, por lo tanto, menos rehén de las imposiciones privatistas, también ve la expansión de los institutos de formación docente por vía privada. Levoratti (2021) señala que, actualmente en Argentina, el 51% de los institutos de formación docente de profesores de Educación Física son de gestión privada y se ampliaron con la reforma educativa de 1993, durante el gobierno neoliberal de Carlos Menem.

En Brasil, el decreto n° 2.306, del 19 de agosto de 1997, que se adjuntó a la Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB/1996), reconoce la educación superior como un bien de servicio comercializable y, por lo tanto, generador de ganancias, consolidando definitivamente la idea de la educación superior como mercancía (Sguissardi, 2008).

Silva (2012) explica que, a mediados de las décadas de 1980 y 1990, el Banco Mundial (BM) y organismos multilaterales como la Organización Mundial del Comercio (OMC) defendieron ampliamente dos tesis sobre la educación superior en los países en desarrollo. La primera, publicada en el documento *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*, de 1986, argumenta que la inversión en educación superior tiene un menor retorno social e individual. En este documento, de gran repercusión, se defendía que la inversión en educación básica, y no en la educación superior, traería mayores retornos sociales e individuales. Junto con esta defensa, también se recomendaba la reducción de los recursos públicos y la diversificación de las fuentes de financiamiento de la educación superior.

Así, en la década de 1990, los organismos internacionales impusieron a los países en desarrollo un "modelo de universidad mundial", privado y estandarizado. Este modelo, que cobró un enorme impulso, puede resumirse en las siguientes características, según Silva (2012): heterónimo, neoprofesional, operativo y empresarialmente competitivo. En esta nueva configuración, el Estado adquiere un nuevo protagonismo frente a la educación superior: supervisar la "calidad" de las instituciones y de la enseñanza ofrecida. Esto corrobora lo afirmado en el artículo inicial de este dossier, que en el neoliberalismo el papel del Estado se reorienta hacia la atención de las necesidades del mercado y ya no hacia el fortalecimiento de la esfera pública, para las necesidades del pueblo.

Es importante destacar que, entre los países de América Latina, los sistemas de educación superior son bastante heterogéneos y presentan experiencias muy distintas. Existe una inmensa pluralidad de modelos, formas de organización y financiamiento, además de diferencias en la forma en que se ha configurado el sector privado en cada país, ya que elementos como la historia de colonización y emancipación de cada país, la cultura, la extensión territorial y demográfica, entre otros, marcan las diferencias de los sistemas universitarios de cada país.

Durham y Sampaio (2000) explican que, en la América hispánica, la colonización vino acompañada de la creación de numerosas universidades católicas financiadas por el Estado, que daban prioridad a una formación marcadamente intelectual, siguiendo lo que luego se cristalizó en el modelo humboldtiano. Con los procesos de independencia, estas instituciones se secularizaron y modernizaron, a pesar de la fuerte oposición de la Iglesia. En este contexto, las principales disputas en torno a la formación en los países de habla hispana se dieron entre la enseñanza laica y la confesional.

En Brasil, el recorrido fue diferente, ya que la corona portuguesa impidió la creación de cualquier tipo de enseñanza superior hasta el período imperial y, cuando se autorizó, se optó por el modelo de facultades (modelo napoleónico), orientadas a la formación profesional y de carácter privado. A pesar de que la construcción de la educación superior pública en el país comenzó a partir del siglo XX, la expansión se llevó a cabo siempre por la vía privada, ya sea a través de aquellas instituciones laicas, extremadamente selectivas y destinadas a la educación universitaria de las élites económicas, o de aquellas creadas a finales de la década de 1970 y después de la década de 1990, para atender la demanda de las masas (Durham y Sampaio, 2000). En un país de dimensiones continentales y que fue el último en constituir su educación superior, el sector privado encontró un terreno fértil para establecerse y atender la enorme demanda de formación universitaria en el país, principalmente a partir de la década de 1990.

A pesar de las diferencias que caracterizan a los distintos países, es evidente que fue a partir de los años 60 y 70 del siglo XX cuando comenzó la expansión de la educación superior privada, que se intensificó en los años 90. Es bien sabido que muchas de estas instituciones funcionan como verdaderas "fábricas de títulos" y concentran su oferta de servicios docentes en carreras de alta demanda y bajo costo de producción (Durham y Sampaio, 2000; Sguissardi, 2015).

Otra modalidad de educación superior que crece vertiginosamente en los países latinoamericanos es la Educación a Distancia (EAD). Una vez más, Brasil es líder en número de matrículas en este segmento, seguido de México y Colombia. Según los datos del Censo de Educación Superior de 2023, el 81 % de los nuevos alumnos en cursos de formación docente optaron por la vía de la EAD, que está casi totalmente en manos de la red privada. Ante esta situación alarmante, en 2024, el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) prohibió las licenciaturas cursadas íntegramente en la modalidad de EAD, limitando su impartición a un máximo del 50% de la carga lectiva, es decir, en la modalidad semipresencial.

Las instituciones públicas también han sufrido las interferencias de esta política económica que cobró fuerza en los años 90. Es obvio que estas interferencias no afectan a los países latinoamericanos de manera homogénea, sino con muchos matices e intensidades, dependiendo de la orientación política de quienes asumen el mando de los países, pero siempre están presentes. Los ataques y las calumnias contra las universidades públicas para desacreditarlas ante la población, la reducción de los recursos públicos destinados a su financiación, las alianzas con el sector privado, el desfase salarial del profesorado, la pérdida de autonomía pedagógica, entre otras, han precarizado el trabajo docente también en las instituciones públicas, que con gran esfuerzo intentan resistir a la imposición de la agenda neoliberal, como es el caso de Brasil y Argentina.

Es ante este escenario donde se hacen evidentes las paradojas que rodean la expansión de la educación superior en el contexto latinoamericano y la complejidad de la formación inicial de los docentes, ya que, al mismo tiempo que hubo, de hecho, un aumento en el acceso a este nivel de enseñanza, esto se ha llevado a cabo bajo las tensiones de los intereses privatistas y neoliberales, que conciben el conocimiento y la educación superior desde una perspectiva mercantilista y la formación como una mera instrumentalización para la adaptación al nuevo mundo laboral, precario y flexible. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿podemos afirmar que se ha producido un verdadero proceso de democratización en el acceso a la educación superior, o lo que está ocurriendo son procesos de masificación y reproducción social, tal y como ya analizó Bourdieu (1997)?

Debido al carácter precario y a la enseñanza superficial que ofrecen muchas de estas instituciones, es posible identificar lo que Bourdieu (1997) denominó procesos de inclusión-exclusión, o "los excluidos desde dentro", caracterizados por una masa de estudiantes que acceden a niveles más altos de escolarización, pero que, debido al carácter precario de la enseñanza, se mantienen las desigualdades y también el ciclo de reproducción y dominación social. Podemos cuestionar además los efectos de esto en los cursos de formación inicial de docentes, que tradicionalmente reciben a un alumnado proveniente de estratos socioeconómicos más bajos para aprender el oficio de enseñar en un contexto en el que los propios docentes ven su trabajo reducido a la lógica de la precarización. ¿Qué efectos puede tener esto en la formación de los futuros docentes? Es lo que discutiremos a continuación.

3. Implicaciones en el trabajo docente y en la formación inicial de los profesores de Educación Física

Comenzamos estas breves reflexiones haciendo referencia directa a las observaciones de Pierre Bourdieu, en 1998. Han transcurrido casi 30 años entre la cita y el momento de la redacción del presente texto, pero, más allá de su actualidad, también es posible percibir que se han agravado los problemas y males que el pensador ya denunciaba a finales de los años 90, tal y como se expone a continuación:

La precariedad está hoy en día por todas partes, en el sector privado, pero también en el público, donde se multiplican los puestos temporales, en las empresas industriales y también en las instituciones de producción y difusión cultural, como la educación, el periodismo y la comunicación. Afecta profundamente a las personas, ya que hace que el futuro sea incierto e inseguro, impidiendo cualquier previsión racional y movilización colectiva. La inseguridad objetiva genera una inseguridad subjetiva generalizada que enfrenta a un trabajador contra otro. La precariedad se inscribe en un modo de dominación de tipo nuevo, basado en la instauración de una situación generalizada y permanente de inseguridad, con el objetivo de obligar a los trabajadores a la sumisión, a la aceptación de la explotación. A pesar de que sus efectos se asemejan muy poco al capitalismo salvaje de los orígenes, este modo de dominación no tiene absolutamente ningún precedente (Bourdieu, 1998b, pp. 125-126).

Como afirma el autor, las políticas neoliberales y su lógica precarizadora, aplicadas en los países latinoamericanos a partir de la década de 1990, imponen nuevas formas de explotación y dominación mucho más sofisticadas y efectivas, con rápidos efectos en la desmovilización social. Los drásticos cambios en el mundo laboral contemporáneo y las inseguridades provocadas debilitan la lucha contra las condiciones precarias de trabajo y de vida, y permiten el establecimiento de lo que Bourdieu (1996) denominó «flexexplotación», que también afecta al trabajo docente universitario, especialmente el que se realiza en instituciones privadas, destinadas a la formación de las masas para su rápida inserción en un mercado laboral flexible e incierto.

El trabajo docente, como cualquier otro trabajo, está inmerso en estas controversias y contradicciones que envuelven el mundo contemporáneo. Por un lado, como el trabajo en general, la docencia tiene el objetivo de satisfacer necesidades individuales y sociales, y posee valores de uso y de cambio. Por lo tanto, también es profesional, aunque existe una gran dificultad para reconocer esta profesionalidad (Tardif y Lessard, 2014). Por otro lado, el trabajo docente también se realiza como una “obra”, de modo que se aproxima al realizado por el artesano o el artista.

Todo trabajo genera un resultado final, un “producto”. En la docencia, este producto final es la formación del alumno. La fuerza de trabajo involucrada en la formación exige una gama de conocimientos e interacciones humanas no cuantificables y bastante difíciles de evaluar. Por lo tanto, se trata de una fuerza de trabajo altamente compleja, que implica costos elevados y requiere tiempo para formarse. Esto hace que la fuerza de trabajo docente sea más costosa que la fuerza de trabajo simple (Silva, 2012; Sguissardi, 2008). Sin embargo, la transformación del conocimiento y de la educación superior en mercancía, de la cual se debe extraer todo el lucro posible, ha impactado el trabajo docente a través de diversas formas de precarización.

Silva (2012) y Sguissardi (2008), basándose en algunos conceptos de los escritos económicos de Marx, explican los actuales procesos de precarización del trabajo docente. En la llamada “Sociedad del Conocimiento”, el trabajo docente y la producción de conocimientos se configuran como una de las principales fuentes generadoras de riqueza. La educación superior, transformada en un sector empresarial lucrativo, necesita, necesariamente, producir ganancias a través de su principal mercancía: la educación. Silva (2012, p. 110) explica que al empresario la educación solo le interesa “cuando produce plusvalía, es decir, cuando permite la apropiación de una parte del trabajo docente no remunerado”.

En la nueva configuración del mundo económico y productivo, la educación ha sido elevada a la categoría de bien de primera necesidad, cada vez más negada como derecho social y ofrecida como un producto de consumo. En este contexto, tal y como explica Silva (2012), se fetichiza la educación, “desapareciendo” el trabajo concreto del profesor (calidad, especialización del trabajo). Lo que se destaca es el trabajo en general, en su noción abstracta, sin considerarlo como parte de la división social y técnica del trabajo, que se lleva a cabo en una sociedad de clases, marcada por intereses contradictorios. “Así, superponiéndose a la docencia, la educación aparece como un fetiche” (p. 112). Al perder su dimensión histórica, social y ontológica, el trabajo docente se mistifica y ya no pertenece a su productor.

A su vez, a los capitalistas de la educación no les interesa el valor de uso de la educación, es decir, la educación como un valor en sí mismo, sino su valor de cambio, generador de plusvalía. Para ello, Silva (2012, p. 120) explica: “(...) el valor de cambio de esta mercancía debe ser mayor que la suma de los valores de las mercancías que se necesitan para producirla, los medios de producción y la fuerza de trabajo en los que se ha invertido, se ha ‘adelantado’ el dinero. Para convertir el trabajo docente en plusvalía, es necesario, pues, transformarlo en trabajo simple, ya que este le cuesta mucho menos a la empresa educativa.” De este modo, una de las acciones necesarias es transformar la calidad en cantidad, de manera tal que se puedan calcular los gastos y el lucro a obtener.

En el proceso de simplificación del trabajo docente, a la hora de calcular el salario solo se tiene en cuenta el tiempo de trabajo en su valor de uso, sin incluir en este cálculo el trabajo considerado “improductivo” por el capitalista: estudios, especializaciones, maestrías, doctorados, etc. La desvalorización de su trabajo empuja a los docentes, a menudo, a trabajar en dos o tres instituciones al mismo tiempo, sobrecargándolos y precarizando sus condiciones de trabajo y de vida. De este modo, el profesor se convierte en un trabajador productivo, ya que además de trabajar en la formación del alumno, que es una necesidad social, también promueve el enriquecimiento del empresario educativo (Silva, 2012).

El proceso de simplificación, precarización y proletarianización del trabajo docente también se refleja en la pérdida de autonomía pedagógica, ya que la lógica de la racionalidad burocrática e instrumental llega al aula. Cada vez está más presente en el día a día de los docentes una división del trabajo rígida y excesiva, que mantiene sectores especializados en la preparación de planes de estudio estandarizados, la selección de bibliografías, los planes de enseñanza y las actividades de evaluación (Sebim, 2015; Gerez, 2019). En los cursos de educación a distancia, esta realidad se ha intensificado.

Esto convierte al profesor en un mero ejecutor de técnicas y apuntes preparados en las oficinas administrativas, lo que configura así el proceso de precarización y alienación del trabajo docente. Inevitablemente, esto perjudica la formación de quienes actualmente asisten a estas instituciones.

Las reflexiones sobre la formación inicial de los docentes deben pasar necesariamente por un análisis crítico de esta realidad, ya que es fácil deducir que esta situación genera consecuencias directas para la formación de los futuros docentes y para la propia educación básica. En este sentido, cabe destacar las afirmaciones de Saviani (2011, pp. 16-17), cuando aborda los dilemas de la formación de docentes en Brasil, pero que muy bien pueden extenderse a los países latinoamericanos en general:

Por lo tanto, debe quedar claro que no es posible abordar adecuadamente el problema de la formación de los docentes sin abordar al mismo tiempo la cuestión de las condiciones en las que se ejerce la labor docente. Esto se debe a que, de hecho, estos dos aspectos se articulan y se relacionan de manera recíproca.

(...) también existe consenso en que una formación precaria tiende a repercutir negativamente en la calidad de la labor docente.

En primer lugar, se pone de manifiesto el hecho de que la formación de los docentes se lleva a cabo, también, como trabajo docente por parte de los formadores. Por lo tanto, si las políticas educativas, como regla general, no priorizan la provisión de condiciones adecuadas para el desempeño del trabajo docente, también los cursos de formación de docentes se desarrollarán en condiciones insatisfactorias, lo que resultará en una formación igualmente insatisfactoria.

Por último —y este es quizás el aspecto más importante— las condiciones de trabajo docente tienen un impacto decisivo en la formación, ya que están directamente vinculadas al valor social de la profesión. Así pues, si las condiciones de trabajo son precarias, es decir, si la enseñanza se lleva a cabo en una situación difícil y con una remuneración poco gratificante, los jóvenes no tendrán incentivos para invertir tiempo y recursos en una formación más exigente y de larga duración. En consecuencia, los cursos de formación docente tendrán que trabajar con alumnos desmotivados y poco comprometidos, lo que se reflejará negativamente en su desempeño.

Además de la intensa privatización de la educación superior y la precarización del trabajo docente, que afecta enormemente a las posibilidades de poner en práctica una pedagogía crítica en la actualidad, otro aspecto de suma relevancia que merece ser destacado es el perfil del estudiante que actualmente asiste a las aulas universitarias en América Latina. El neoliberalismo, además de promover los impactos macroestructurales discutidos anteriormente, también tiene una gran capacidad para capturar las subjetividades de los actores sociales. En este sentido, parece estar en curso la producción de “nuevos sujetos”, lo que plantea innumerables desafíos pedagógicos para la implementación de una formación crítica y emancipadora, como discutiremos a continuación.

4. El precariado contemporáneo y las nuevas identidades que ingresan a la educación superior

Como hemos visto anteriormente, la educación superior y la formación de docentes han experimentado numerosos cambios en América Latina desde la década de 1950 y, especialmente, en la década de 1990. Si bien se amplió el acceso, lo cual es loable, ya que permitió una mayor participación de sujetos históricamente excluidos y marginados por la pobreza, esta ampliación se produjo en el contexto de la privatización del sector y la precarización del trabajo docente, algo que nos lleva a cuestionar la verdadera democratización de la educación superior. En el marco de esta situación, también se identifican cambios significativos en la comprensión del papel de la educación superior, mucho más alineada con los intereses del mercado y del nuevo mundo laboral, caracterizado por nuevas formas de explotación.

La expansión del sector ha traído a las universidades un nuevo perfil de estudiante, procedente de las clases populares y con nuevas “formas de ser y de estar” en el mundo, es decir, con nuevas identidades. Como lo demuestran los estudios de Ezcurra (2007; 2009) y Gerez (2019), estos estudiantes, que son de “primera generación”, traen consigo innumerables dificultades y carencias de capital cultural escolar, fruto de las brutales desigualdades sociales que asolan a los países latinoamericanos y, también, una gran pluralidad cultural e identitaria. Esto significa que sus identidades no solo se basan en la pertenencia a una clase, sino también en las nuevas formas de sociabilidad marcadas por las prácticas de consumo, las ciberculturas y la individualización promovida por la precarización del mundo laboral. Además, otros marcadores como el género, la raza y la sexualidad emergen con fuerza en la arena social actual y revelan el agotamiento de la noción tradicional de “clase social” para comprender a los sujetos contemporáneos y sus identidades. Es decir, la *desigualdad* y la *diferencia* conforman la complejidad que envuelve a los sujetos contemporáneos y, por lo tanto, las reflexiones sobre una pedagogía crítica en la actualidad.

Entre los múltiples aspectos o factores que forjan las identidades, mencionados anteriormente, y las numerosas y diversas características con las que los futuros profesores (de Educación Física) acceden a la educación superior, destacaremos aquí aquellas que emanan de lo que Standing (2014) denomina “precariado”. Esta expresión, que combina el adjetivo “precario” y el sustantivo “proletariado”, fue acuñada por el autor —sociólogo, profesor universitario y con desempeño durante muchos años en la Organización Internacional del Trabajo— para denominar a una posible nueva clase social (aún no una clase para sí). Esta clase reúne a una serie de grupos sociales que tienen como característica común precisamente la precariedad, la incertidumbre y la inseguridad, dado que ya no pueden contar en gran medida con la protección del Estado. En el neoliberalismo, con el aumento de la flexibilidad de las relaciones laborales, los riesgos y la inseguridad se han transferido a los trabajadores y sus familias.

Según el autor (2014, p. 12), “no se trata de la ‘clase media oprimida’ ni de una ‘clase baja’, ni tampoco de una ‘clase trabajadora más baja’. Tiene una carga distintiva de inseguridad y tendrá, igualmente, un conjunto diferente de reivindicaciones”.

En su análisis del proceso de constitución del precariado, el autor afirma que quienes componen esta “nueva clase” no aspiran a volver al sindicalismo clásico y flotan políticamente a la deriva y potencialmente furiosos, capaces de desviarse políticamente hacia la extrema derecha y hacia la extrema izquierda y de apoyar la demagogia populista que se aprovecha de sus miedos o sus fobias. Por eso, califica a esta clase en formación como la “nueva clase peligrosa”. Advierte que esta clase en formación no sustituye a la “clase trabajadora” y su diversidad, sino que se suma a ella con características que la diferencian de aquella. El precariado,

está compuesto por personas que mantienen relaciones de mínima confianza con el capital y el Estado, lo que las hace completamente diferentes del asalariado. Y carece de cualquiera de las relaciones de contrato social propias del proletariado, a través de las cuales se proporcionan garantías laborales a cambio de subordinación y eventual lealtad, el acuerdo tácito que sirve de base para los Estados del bienestar social. Sin un poder de negociación basado en relaciones de confianza y sin poder disfrutar de garantías a cambio de subordinación, el precariado es *sui generis* en términos de clase. (Standing, 2014, p. 25)

Una característica que destaca el autor y que nos interesa especialmente aquí es que la precariedad implica la falta de una identidad segura basada en el trabajo, en el sentido de que los sujetos no proyectan ni contemplan la posibilidad de construir una carrera profesional. En definitiva, el precariado no se siente parte de una comunidad laboral solidaria.

Cabe señalar que el precariado no es un grupo homogéneo:

(...) El adolescente que entra y sale constantemente de un cibercafé mientras sobrevive con trabajos temporales no es el mismo que el migrante que usa su ingenio para sobrevivir, estableciendo febrilmente una red de contactos mientras se preocupa por la policía. Tampoco se parece a la madre soltera que se preocupa de dónde vendrá el dinero para la comida de la próxima semana, ni al hombre de 60 años que acepta trabajos ocasionales para ayudar a pagar los gastos médicos. Pero todos ellos comparten la sensación de que su trabajo es útil (para vivir), oportunista (aprovechar lo que venga) y precario (inseguro). (Standing, 2014, p. 33).

En definitiva, vivir en la precariedad es estar sometido a presiones y experiencias que conducen a una existencia precaria, a vivir en el presente, sin una identidad segura ni un sentido de realización alcanzado a través del trabajo y el estilo de vida. Esto conduce a menudo a sentimientos de ira, ansiedad y desarraigo.

Al observar el panorama social de nuestras sociedades (latinoamericanas), nos parece posible afirmar que el “precariado” también está ya presente, aunque sea muy difícil cuantificarlo. De cualquier modo, este “sujeto social” también es potencialmente un aspirante a la educación superior. Su presencia en los cursos de formación profesional en Educación Física plantea un desafío más, que se suma a los ya mencionados al principio y que están relacionados con las diversidades de género y raza y con las diferencias y desigualdades de clase.

5. Los dilemas y desafíos de la formación de profesores de Educación Física en este escenario: algunas consideraciones transitorias

Nos parece que ha quedado bien demostrado (¡una vez más!) hasta qué punto un campo específico, como en este caso la formación de docentes, y la Educación Física en particular, se ve afectado y está influenciado por los cambios sociales más amplios. Es decir, las características y los desarrollos de la formación de profesores de Educación Física están fuertemente relacionados con los de la sociedad en su conjunto, y actualmente, con la fuerte influencia de lo que aquí se ha denominado neoliberalismo. Esto no significa, sin embargo, que, en el plano específico o dicho de otra manera, en el plano microsocioal, no se pueda oponer a estos desarrollos y resistir a esta influencia. No obstante, y para ello, es necesario tener muy claro el carácter de estos desarrollos y reconocer los límites de esa oposición y esa resistencia.

Uno de los dilemas que se pueden identificar se refiere a la ampliación del acceso a la educación universitaria o superior por parte de sectores de la población históricamente marginados. En Brasil, esto se logrará, paradójicamente, mediante la ampliación de la oferta de educación superior por parte del sector privado de carácter mercantil, aunque los gobiernos de izquierda también hayan ampliado o garantizado la oferta en la educación superior pública. Los dilemas en este caso se sitúan en: a) el hecho de que una buena parte de la población pobre termina accediendo a la educación superior a través del sector privado de pago (a

menudo subsidiado por el poder público), y b) el hecho de que la educación privada ofrece, en principio, una formación superior más precaria. Otro dilema o desafío radica en la ampliación de la oferta a través de la educación a distancia (predominantemente privada), que también suscita muchas dudas en cuanto a la calidad de la formación. Por otro lado, hay que reconocer que la política de cuotas, en el caso de las instituciones públicas, ha proporcionado acceso a la educación superior a personas y/o grupos que de otra manera difícilmente lo habrían logrado.

Una vez planteados estos dilemas, nos parece que el gran desafío radica en la distinción entre masificar y democratizar. Lograr que la sociedad y la opinión pública reconozcan que la educación debe ser un bien al alcance de todos y de cada uno, y que, para ello, en principio, debe ser ofrecida por instituciones públicas, marca la dirección que nos llevaría por el camino de la democratización en este ámbito. El camino, en este caso, sería ampliar la oferta de educación pública de calidad al mismo tiempo que se hace cada vez más difícil la explotación comercial de este sector. En este caso, el sector de la educación (y de la formación de docentes) estaría conectándose con lo que llamamos “profundización de la democracia” en nuestros países.

Además, consideramos de suma importancia que los debates y reflexiones sobre la formación de profesores de Educación Física y la democracia en el contexto latinoamericano pasen no solo por la denuncia de los impactos neoliberales en la educación superior y en el trabajo docente, sino también por cómo este nuevo orden político-económico participa en la constitución de un nuevo sujeto, con otras formas de ser/estar en el mundo, otras formas de relacionarse con el conocimiento y con el mundo del trabajo. Es necesario que los docentes formadores comprendan mejor este nuevo sujeto, a fin de organizar prácticas didáctico-pedagógicas que dialoguen críticamente con esta realidad vivida en el continente latinoamericano, sin perder de vista la heterogeneidad y las especificidades de cada país. Dadas y respetadas las diferencias culturales de cada país, la aproximación y el reconocimiento mutuos serían importantes para,

[...]aspirar a otro modelo de desarrollo justo e igualitario, construido sobre bases cooperativas entre países que comparten innegables elementos históricos, así como objetivos políticos, educativos y científicos muy similares. En este ámbito concreto, trabajamos en pro del desarrollo de todo el campo de la Educación Física, de ahí la importancia de conocer mejor esta realidad social (Silva et al. 2015, p. 254).

Declaración de autoría o roles de colaboración

Escritura: Alessandra Galve Gerez y Valter Bracht.

Revisión, traducción y edición: Carlos Gabriel Carballo.

Referencias bibliográficas

- Almeida, M. I. de. (2006). Apontamentos a respeito da formação de professores. En R. L. Barbosa (Org.), *Formação de Educadores: artes e técnicos, ciências políticas* (pp. 177-188). Editora UNESP.
- Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020). Censo de Educação Superior de 202.0 <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso en 20/07/2022.
- Bourdieu, P. y Champagne, P. (1997). Os excluídos do interior. Em P. Bourdieu (Coord.), *A miséria do mundo* (pp.481-486). 7ª Ed. Vozes.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2015). *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Ed. da UFSC.
- Ezcurra, A. M. (2007). Los Estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. *Cadernos de Pedagogia Universitária*, 2, USP.
- Ezcurra, A. M. (2009). Educación Universitaria: Una Inclusión Excluyente. *Tercer Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario*. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Gerez, A. G. (2019). *A nova classe trabalhadora vai ao ensino superior: um estudo das práticas didático-pedagógicas em licenciaturas de Educação Física do setor privado no Espírito Santo*. [Tese de Doutorado]. Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.
- Kalmus, J. I. (2010). *Resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privada*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- Nunes, M. L. F. y Neira, M. G. (2014). Processos de inclusão excludente presentes no ensino superior privado. *Educação e Realidade*, 39 (4), 1209-1228. <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41858>.
- Salata, A. R. (2016). *A classe média brasileira: posição social e identidade de classe*. Letra Capital.
- Sebin, C. C. (2015). O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. *ANais. 37ª Reunião Nacional da ANPEd*. 4 a 8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, Campinas, 29(105), p. 991-1022. <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>.
- Sguissardi, V. (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou Massificação? *Educação e Sociedade*, Campinas, 36(133), 867-889. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000400867&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Silva, M. E. P. S. (2012). *A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil*. EdUERJ.
- Silva, A. M., Lazzarotti Filho, A., Silva, A. P. S. da. y Antunes, P. C. (2015). Educação. Caracterização da Formação Profissional em Educação Física na América Latina. En Silva, A. M. (Org.), *Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios*. Paco e Littera. Edição do Kindle.
- Souza, J. (2012). *Os batalhadores brasileiros. Nova classe média e nova classe trabalhadora?*. UFMG.
- Standing, G. (2014). *O precariado: a nova classe perigosa*. Autêntica.

NOTAS

- 1 En la actualidad (2026), el mundo atraviesa una nueva crisis, que muchos analistas interpretan como el desmantelamiento del multilateralismo y la construcción de un nuevo orden global, con la ruptura de grandes acuerdos que conferirían cierta estabilidad económica y política. Este nuevo orden global se estaría constituyendo a partir de un nuevo nacionalismo sustentado por fuerzas políticas de derecha y extrema derecha, basado ya no en el multilateralismo y en instituciones como la ONU y la OMC, sino en el principio de la fuerza militar con predominio de las grandes potencias militares (EE. UU., Rusia y China) que dividen el mundo en zonas de influencia. Todo esto ocurre bajo el impacto, aún no bien evaluado, de las Big Tech y la Inteligencia Artificial.