



Publicaciones  
académicas y  
científicas

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA | UPC

Autora: [Bologna Liprandi, Carina](#)

Tesis doctoral

## Educación física y formación docente en Córdoba. Transmitir el oficio en clase de *práctica*: exigir, conmover, emancipar

Trabajo final presentado para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación.  
Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Directora: [Cena, Marcela María Seferina](#)

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA



REPOSITORIO.UPC  
Repositorio Digital Institucional

Documento disponible para su consulta y descarga en el [Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba](#)



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional](#)



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Tesis doctoral

**EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE EN CÓRDOBA  
TRANSMITIR EL OFICIO EN CLASE DE *PRÁCTICA*: EXIGIR, CONMOVER,  
EMANCIPAR**

Doctoranda

**Lic. Carina Bologna**

Directora

**Dra. Marcela Cena**

**2021**



## Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	<b>4</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo 1: La Práctica Docente en la formación docente en Educación Física. Configuraciones históricas en Córdoba</b> .....	<b>16</b>
1.1. Entre la constitución de la Educación Física escolar y la institucionalización de la formación docente en Educación Física.....	18
1.2. Formación docente en Educación Física en Córdoba. Singularidad local .....	24
1.3. La Práctica Docente en los planes de estudio del IPEF .....	33
<b>Capítulo 2. La práctica docente en la Práctica Docente. Sobre la enseñanza en la formación de profesores de Educación Física</b> .....	<b>43</b>
2.1. Inscripciones sociales de la práctica docente .....	44
2.2. Sobre las prácticas de enseñanza en la formación. Transmisión, oficio, ética y reflexión .....	48
2.3. La enseñanza de la Educación Física: Entre las tradiciones didácticas y las singularidades del objeto .....	53
2.4. Volver a clase en la formación.....	57
<b>Capítulo 3. Definiciones metodológicas, que son ideológicas</b> .....	<b>61</b>
3.1. Los inicios: conformar juntos la muestra .....	62
3.2. Estrategias metodológicas: registros, entrevistas, análisis de documentos.....	65
3.3. El análisis interpretativo. Estrategia paradójica y escritura .....	69
3.4. La etnografía como autobiografía. Algunas explicitaciones que dan sentido.....	71
<b>Capítulo 4. Qué es la Práctica. Definiciones curriculares y docentes</b> .....	<b>74</b>
4.1. Docentes de la Práctica. Recorridos, singularidades.....	74
4.2. Qué es la Práctica. Documentos y docentes nos cuentan.....	82
4.3. Definiciones institucionales sobre la Práctica. Reconstruyendo un <i>modus operandi</i> ...	84
<b>Capítulo 5. Transmitir el oficio en clase de Práctica. Conversar, exigir y analizar para reflexionar</b> .....	<b>93</b>

5.1. La Práctica como conversación.....	94
5.2. La Práctica solicita un imposible .....	103
5.2.1. Entre clases de Práctica. Estudiar, planificar y registrar para practicar la enseñanza .....	104
5.2.2. Los no en clase de Práctica .....	108
5. 3. La Práctica produce sentidos.....	113
5.4. Traer la clase en clase.....	120
<b>Capítulo 6: Efectos de la transmisión del oficio docente en clase de Práctica .....</b>	<b>129</b>
6.1. Hacer teoría fruto del oficio. Saber y emancipación.....	130
6.2. Hacer escuela desde la Educación Física .....	142
6.3. Amar lo que se hace. Afectar la enseñanza .....	151
<b>Conclusiones .....</b>	<b>161</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>170</b>

## **Agradecimientos**

A tres maestras, referentes académicas y éticas de quienes elegimos la docencia como espacio de lucha por un mundo más justo. Marcela Cena por su acompañamiento siempre amoroso, cuidado y atento. Por apostar y creer (más que yo) que era posible. Griselda Amuchástegui por inquirir, sacudir, avivar y despertar a quienes presumimos en algún momento estar haciendo el trabajo correcto. A Josefina Yafar por pedir siempre más argumento mientras tantos kilómetros compartidos, por estar siempre cerca.

Gracias a Antonia, Clara, Juan y Victoria, quienes abrieron las puertas de sus aulas para que el trabajo que aquí presentamos fuera posible. Por batallar a contracorriente, por insistir, por no claudicar, por ir en busca de un imposible, siempre más allá. Por ser ejemplo para tantxs, aunque nunca acepten serlo.

A toda la comunidad Favaloro, porque inventa un tiempo escolar en el que sí es posible aprender mucho y disfrutar. En especial a Helena Britos y Patricia Gomez, equipo de gestión del lazo, que cuida que no se rompa, que abraza para que nadie se caiga. A las dos, por enseñarme a ser maestra.

A Amparo Agüero Solís y Carla Slek, por ofrecer un saber que, hasta que las conocí, me era inexistente: la escritura académica. Por dar visibilidad a un orden discursivo oculto, de difícil acceso y compartirlo con tanta generosidad.

A la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar por convocar a investigar e intervenir en torno a temáticas educativas que son urgentes en nuestra América Latina. En especial a Fernando González, Valter Bracht, Paulo Fensterseifer y Rodolfo Rozengardt, inspiradores y referentes del trabajo que aquí comparto.

A la universidad pública, en especial a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y a la Facultad de Educación Física de la UPC, por facilitar el acceso a una educación de calidad y permitirme seguir en formación.

A lo imprescindible de mi vida, los hijos. Pedro González y Luca González, con quienes comparto la mesa de estudio desde que empezamos nuestra relación. A ellos, por armar una familia que nos cuida, tan bonita y divertida.

La tesis, lejos de ser un trabajo en soledad, es síntesis del encuentro y la tarea colectiva junto con todxs ellxs. Gracias.



## Introducción

Las dificultades que afronta en la actualidad la formación docente para dar respuesta a los nuevos desafíos sociales han sido asumidas por las políticas educativas recientes que evidencian una preocupación central en torno a la preparación para la práctica profesional y para la inserción institucional de quienes estarán a cargo de la educación de la ciudadanía argentina en la escuela. Desde el año 2003 en adelante, podemos reconocer un movimiento sostenido hacia el cambio (*Ley de financiamiento educativo*, N.º 26.075/05, *Ley de educación técnico profesional*, N.º 26.058/05, entre otras) que alcanzó su concreción con la aprobación, en el año 2006, de la *Ley de educación nacional*, N.º 26.206/06. En ella quedó expresado el interés estatal por jerarquizar y fortalecer la formación docente, que se concreta en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En el año 2007, y desde el INFD, se inicia por primera vez un proceso histórico y federal de transformación en el que el estado nacional, en acuerdo con las provincias, establece criterios básicos de formación docente para todo el país.

Entre las políticas sustantivas que se acordaron para todo el territorio argentino, una en particular se concentró en la elaboración participativa de los diseños curriculares de la formación. A diferencia de la organización histórica que presentaban hasta el momento muchos de los planes de estudio del país, un cambio significativo que retomaba algunas experiencias jurisdiccionales, como la de Córdoba, fue la introducción de todo un cuerpo de unidades curriculares referidas a la Práctica Docente (PD) que se presentaba como eje articulador del currículum. Esto quedó plasmado en un documento titulado *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial* que se publicó en el año 2007 en conjunto entre el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología y el INFD. Fue este un novedoso campo de formación que, con un proceso de incorporación progresiva y gradual de estudiantes en múltiples escenarios socioeducativos, se constituía en el espacio responsable de ofrecer experiencias de actuación docente en contextos reales de acción, y de sostener un diálogo constante entre la teoría construida a lo largo de la trayectoria estudiantil y la práctica docente situada, a partir de un ejercicio sostenido de análisis y de la reflexión sobre la práctica profesional.

En lo que respecta a la formación del profesorado en Educación Física (PEF), las nuevas disposiciones y normativas reflejaron discusiones teóricas que se venían dando tanto en el campo de la didáctica como en el de la educación física desde inicios de los procesos democráticos en Argentina y Latinoamérica. Desde una perspectiva crítica, se reconocía la

dificultad por superar una formación docente en Educación Física (EF) que se basaba en la idea de que quien se dedica a esta disciplina debería ser “buen ejecutor de destrezas”, y la necesidad de avanzar en propuestas que tematizaran *la enseñanza* del saber disciplinar específico a ser enseñado por los y las futuras profesoras<sup>1</sup> de EF en las escuelas. Superar una racionalidad instrumental al situar la labor docente en relación con una enseñanza reflexiva, facilitar los aprendizajes al estudiantado, construir propuestas que alberguen a todos y todas, investigar la propia práctica y problematizar el objeto de estudio, se constituyeron en el interés curricular que emergía explícito, en una resignificación del oficio docente en el campo específico (Hisse, 2009).

Las nuevas propuestas curriculares, que surgieron de estas discusiones, dieron visibilidad a la labor desarrollada por profesoras y profesores de la PD, reconocidos por su experticia en la enseñanza de la EF en situaciones áulicas reales. A la vez que el trabajo docente se vio jerarquizado, también fue requerido en la tarea de andamiar el aprendizaje sobre la enseñanza. En las recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para PEF podemos leer “quienes aprenden requieren que quien les enseñe les muestre, les transfiera la experiencia, les oriente y guíe en las decisiones para la acción” (Hisse, 2009, pág. 69). De esa manera, los y las docentes de la Práctica fueron visibilizados como especialistas en la preparación para el ejercicio de la profesión.

En esa línea, Terigi reconoce a quienes están al frente de la PD como especialistas en dos sentidos. Por un lado, en tanto que expertos en el campo cultural que recortan para la enseñanza, si bien no son quienes producen ese conocimiento puesto a disposición, transmiten saberes de un campo específico. Por otro lado, como especialistas en las intervenciones pedagógicas que facilitan la apropiación de ese saber puesto a disposición. “Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural” (Terigi, 2013, pág. 10). La autora se detiene en la segunda función, más oculta a indagaciones e investigación, para mostrar que los conocimientos locales que los

---

<sup>1</sup>Tanto el recorrido por la tarea de investigación como la producción de esta tesis implicó a múltiples protagonistas, especialmente mujeres investigadoras, escritoras y maestras que, al hacer de la profesión docente un modo de vida, inventan todos los días el sistema educativo argentino. En su honor, hemos realizado un esfuerzo por evitar invisibilizarlas otra vez en la escritura, al utilizar un enunciado genérico que no las incluye ni habla de sus prácticas cotidianas, en particular aquel que consideramos el más sensible: *los profesores*. En su lugar, proponemos diversos giros lingüísticos no sexistas y más inclusivos. Sabemos de la incomodidad para la lectura pero reafirmamos el disgusto como posición política que ponga de relieve las desigualdades de género, que aún persisten en una profesión que nos es tan propia.



docentes producen durante su labor cotidiana sobre la transmisión se constituyen en un saber poco formulado. Saberes construidos en la práctica docente que permanecen invisibles.

Considerando que la PD es en la actualidad el espacio privilegiado para la transmisión del oficio de enseñar EF escolar y quienes dan clase de Práctica son “los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio” (Alliaud, 2014, pág. 5) planteamos una investigación, que compartimos en el presente informe, que procuró acercarse a las configuraciones actuales producidas en el marco de aquellos cambios, desde el nivel más específico de la formación: la clase de PD, entendida como ámbito de concreción de diversas relaciones entre docentes, estudiantado y conocimiento en un contexto sociohistórico específico (Edelstein, 2011). En especial, porque la clase se constituye en una dimensión analítica que permite traer a los sujetos que la habitan, particularmente a los y las docentes que en sus acciones significan la norma, la actualizan en una práctica situada y en interacción con otros (Terigi, 2004) para, en el caso de la PD, enseñar a enseñar EF.

En ese sentido, las preguntas de investigación giraron en torno a los modos particulares de enseñar el oficio en clase de PD: ¿Cómo lo hacen?, ¿cómo se prepara a quienes enseñarán EF en la escuela?, ¿desde qué ideas (de escuela, de enseñanza, de aprendizaje, específicas del campo de la EF) se ofrecen esos conocimientos?, ¿qué conocimientos privilegian los y las docentes de Práctica en clase?, ¿cómo enseñan a enseñar profesores y profesoras de PD del PEF?

Si compartimos la idea de que a enseñar se aprende y es el aula de PD el contexto donde la integración de conocimiento y experiencia genera las bases *para aprender a enseñar*, se hizo necesario recuperar las propuestas docentes que allí se despliegan, las cuales nos permitieron estudiar los procesos y lógicas particulares de un dispositivo de enseñanza referido a la EF en la escuela. Una investigación en clave didáctica que necesitó ampliar sus marcos de referencia al ser interpelada por los hallazgos.

El interés por describir y analizar los modos en que los y las profesoras de PD enseñan a enseñar EF implicó ingresar al cotidiano de la clase. Para ello optamos por un estudio cualitativo, desde un paradigma interpretativo que privilegió la profundidad, la intensidad y la búsqueda del significado y del sentido interno, subjetivo, que nos permitiera capturar los sutiles matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2013). Desde una perspectiva etnográfica, entendida como enfoque, método y texto (Guber, 2001), avanzamos en una indagación sobre acontecimientos locales, en busca de “documentar lo no documentado de la realidad social” (Rockwel, 2009, pág. 21).

Para el desarrollo de la investigación, se invitó a conformar el corpus empírico de referencia al grupo de profesores a cargo de las unidades curriculares de Práctica Docente y Residencia III y IV de la carrera de PEF que ofrece la Facultad de Educación Física (FEF)<sup>2</sup> de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Esta facultad, reconocida como institución de amplia trayectoria en el campo, nuclea la mayoría de los estudiantes de EF de la provincia, cuenta con 2300 alumnos provenientes de diversas latitudes del país y una planta docente de aproximadamente 150 profesores. Para acercarnos al objetivo propuesto, la observación participante y el registro denso de las clases de PD de quienes aceptaron abrir las puertas de sus aulas fue tarea central, completada con entrevistas en profundidad y no estructuradas y análisis de los documentos curriculares e institucionales que regulan su labor profesional.

Los estudios e indagaciones en torno a la formación docente en EF en las últimas dos décadas han experimentado una gran expansión tanto en el contexto mundial, como en el latinoamericano y nacional, lo cual se observa en la profusa producción de conocimiento expresada en la publicación de variados artículos, tesis de posgrado e investigaciones específicas. Menos visitada por la investigación han sido las aulas de la formación en EF en las cuales se fabrica un saber docente (Rockwell, 2009) poco objetivado. Diversos estudios han visibilizado una dimensión práctica del trabajo de enseñar en los procesos de formación docente y ponen en evidencia que, una lógica centrada en el conocimiento experto se mueve hacia un enfoque que valoriza la práctica profesional y el saber hacer, como fuente de conocimiento, indagación y construcción de propuestas de enseñanza. En ese sentido, las investigaciones de Vezub (2016), Alliaud y Vezub (2012) y Guevara (2016) advierten sobre la necesidad de dar visibilidad a los saberes que los y las docentes despliegan cotidianamente en su tarea de enseñar en la PD.

Algunas investigaciones latinoamericanas refieren a la formación docente en EF como ineficaz para desarticular la tradición que caracteriza a las propuestas de enseñanza en las escuelas y como inocua en la preparación de los nuevos profesionales que produzcan formas innovadoras de trabajo (González & Fensterseifer, 2010). En este caso el problema parece ser un dispositivo insuficiente que no permite romper con ciertas naturalizaciones en el campo. En esa línea, Machado Borges (2019) sostiene que la formación inicial tiene dificultades para

---

<sup>2</sup> En el año 2009 el Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) junto a otras 7 instituciones de formación docente de larga trayectoria en la provincia, iniciaron un proceso de transformación que dio origen a la Universidad Provincial de Córdoba. En el año 2017 y siguiendo con el proyecto institucional del IPEF que, desde 1946 forma a los y las profesoras de EF de Córdoba y del país, se crea la Facultad de Educación Física (FEF), la cual en la actualidad ofrece tres carreras de formación: Profesorado de Educación Física, Tecnicatura en Actividad Física y Licenciatura en Educación Física.

provocar en los y las futuras docentes la capacidad de reflexión sobre su propia práctica. Otras investigaciones van más allá, al sostener que el obstáculo no estaría en las propuestas de enseñanza sino en los propios docentes, y advierten sobre una despedagogización de la EF al interior del profesorado en formación, que se evidencia en la alta valoración que se hace del saber disciplinar del estudiantado y la utilización de didácticas instrumentales que siguen instaladas en matrices deportivistas y biomédicas a partir de las cuales se configura un profesorado alejado de su rol crítico e intelectual (Hincapié Bedoya, 2019).

Un estudio de alcance nacional llevado adelante por el INFD y dirigido por Lea Vezub (2019) durante 2017 y 2018 sobre el campo de las prácticas en la formación docente inicial, reconoce una serie de fortalezas y debilidades construidas a partir de las últimas transformaciones. Entre ellas se destaca una formación que apuesta por docentes críticos que puedan reflexionar sobre su práctica y desempeñarse en contextos diversos. La investigación sostiene también que los dispositivos reflexivos en muchos casos se desarrollan por su propio valor, sin establecer un vínculo preciso con un tema o contenido. En una suerte de *nueva moda* en torno al análisis y la reflexión de la propia práctica, estos dispositivos han provocado un desplazamiento de los contenidos a aprender en la PD. También la describe como una unidad curricular con alta carga teórica y conceptual pero pobre en prácticas, reiterativa y redundante en las estrategias y recursos para formar al estudiantado en el oficio docente.

En otro plano analítico, la investigación de Gómez (2019) sostiene que uno de los problemas en la formación docente es que los objetos de saber circulantes (la gimnasia, los juegos, los deportes, las danzas) provienen más de prácticas sociales de referencia que de la propia práctica de enseñanza de la Educación Física. Según el investigador, muchas veces los formadores de docentes arrastran los modelos institucionales de interacción típicos de aquellas prácticas sociales de referencia, y esto provoca errores en la transposición didáctica.

Como se lee en las investigaciones recuperadas, una denuncia en torno a la formación docente en EF describe un panorama en el que, al parecer, poco ha cambiado. Sin embargo, otras indagaciones que han hecho foco en la experiencia del estudiantado en el PEF comparten hallazgos que varían de los resultados antes descriptos.

Al respecto, recuperamos una investigación, presentada en el marco de la primera convocatoria que realizó el INFD en 2007 para proyectos de investigación que identificaran problemas y desafíos del sistema formador, como parte de las políticas de fortalecimiento de los institutos de formación docente del país (Ministerio de Educación & INFD, 2007). La indagación realizada en el mismo PEF en el que desarrollamos la nuestra, analiza la

experiencia del estudiantado en la PD, quienes reconocen algunas propuestas de enseñanza como disparadoras para desatar la necesidad de mirarse en acción y confrontar las propias prácticas con sus intenciones y razones, también como provocadoras de procesos personales de búsqueda, donde la teoría comienza a ser visualizada como un elemento necesario para mejorar la comprensión de la práctica. La investigación realizada afirma que “la fuerza de las experiencias en las que se construyen modelos de acción no puede ser desarticulada sin provocar una nueva experiencia que las modifique con igual intensidad” (Amuchástegui, 2012, pág. 86) el enunciado refiere a la necesidad de ofertar una formación con la potencia suficiente para transformar un habitus encarnado y transparente. Para ello, sostiene Amuchástegui, es necesario visibilizar y problematizar las emociones que generan las prácticas docentes en el ejercicio analítico que implica una perspectiva crítica de la educación. Rozengardt (2020) da evidencia de las sorpresas que el alumnado manifiesta, al encontrarse a lo largo de la formación, con lo que denominan una “EF distinta”, también frente a un acercamiento diferente a lo escolar, a la lectura de textos y la escritura como actividad que fuerza el pensamiento. En palabras del investigador, se solicita al estudiantado, en su recorrido por el PEF, que desarrolle una serie de acciones que los requiere comprometidos consigo mismos, lo cual parece producir diferencia en la formación.

También Cena et al (2017), en un trabajo presentado en la última convocatoria<sup>3</sup> a investigaciones en el interior de los institutos de formación docente que el INFD realizó, refiere a los saberes construidos por el alumnado de PD en el último año de formación en EF. En él se recuperan múltiples evidencias de las marcas que deja el recorrido estudiantil por el PEF. Al respecto, mencionan a docentes con nombre y apellido que han revestido especial significación para cada uno y se han erigido como modelos para sus prácticas docentes *copiando* algunos gestos, saberes, ideas y estrategias. Emerge entre el estudiantado una preocupación por colocar en el centro de la escena al alumnado de las escuelas en las que desarrollan sus prácticas, como sujetos de derecho, y las formas de comunicación e

---

<sup>3</sup> El cambio de gestión en el gobierno nacional, resultado de las elecciones presidenciales de 2015, provocó una serie de transformaciones en todos los órdenes. Entre ellas las políticas educativas del INFD, en especial las de promoción a la investigación. Así, la estrategia descentralizada que procuró durante más de 10 años alentar la investigación (casi inexistente en los institutos de formación) y la conformación de equipos para la producción de conocimiento sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente llevada adelante por los propios profesores, profesoras y estudiantes de los institutos, fue abandonada al ser considerada como “estudios cuyo trabajo de campo resulta más limitado” (Vezub, 2019, pág. 6). En su lugar, desde 2016 la política de investigación se centralizó en una tarea organizada desde el INFD. En ese marco se desarrollaron tres estudios de escala nacional en las que se propuso a las jurisdicciones y a los institutos participar en ellas. Es de destacar que, mientras que en el primer período el IPEF participó presentando equipos de investigación en todas las convocatorias y logró desarrollar unos diez trabajos, en el segundo período no participó en ninguno.

interacción privilegiadas van en ese sentido (escuchar, dar la palabra, ser más empáticos), también evidencian un fuerte interés por instalar la pregunta en sus clases, lo que podría suponer un acercamiento a un enfoque reflexivo.

Desde el compromiso político por iluminar la tarea docente, entendida como aquella que reinventa la enseñanza en el cotidiano institucional “más allá -o no obstante- las rutinas de un sistema educativo burocratizado y limitado por las políticas de ajuste” (Achilli, 2008, pág. 14) y de la mano del estudiantado pampeano y cordobés es que, a contracorriente de investigaciones de gran envergadura, decidimos visitar las prácticas docentes en la Práctica Docente en un PEF, procurando introducir una variación en los modos de mirar y producir conocimiento. En esa clave, una idea poderosa que disputa los sentidos que parecen ya cristalizados en torno a las prácticas docentes en el aula de formación -y en los patios de las escuelas- y que las describen como tradicionales, reiterativas, inertes y equívocas, es emparentar la docencia con una práctica artesanal, en el que las emociones juegan un papel central.

Observar los modos en que se transmite la enseñanza en la PD en la clave de un oficio artesanal (Sennett, 2008) significó detenernos en los mínimos gestos y maneras docentes (Larrosa, 2020) y explorar sus quehaceres cotidianos, pasados por alto o desestimados en investigaciones que siguen tendencias y en las que la singularidad o la diferencia no entran en el conteo. Implica mirar los procedimientos, habilidades y estrategias de enseñanza en el entramado que se sucede en clase de Práctica entre el saber y el hacer, y producir conocimiento sustantivo para la formación docente sobre el ejercicio de transmitir el oficio (Alliaud, 2017). A distancia de la tentativa por describir prácticas ejemplares en las que se destacan las virtudes profesionales para luego constituirse en modelos ideales a seguir, la tarea que emprendimos intentó traer a escena prácticas docentes humanizadas e imperfectas, es decir, cercanas a quienes hacen docencia todos los días en un entramado social que la dificulta y en muchos casos la frustra.

En ese sentido, el objeto de indagación giró en torno a los modos de transmisión (Diker, 2004; Frigerio, 2004) en clave de oficio, de un saber sobre el enseñar EF y sobre el ejercicio de la enseñanza de la EF. El recorte implicó problematizar la conformación de su matriz disciplinar iniciada junto al sistema educativo en el país hace más de 100 años. Al respecto, podemos sostener que la EF escolar se ha caracterizado por ser una disciplina sostenida por argumentos biológicos, psicológicos e higienistas, que a través de la gimnasia y las marchas militares primero y luego con los deportes, instrumentalizó la enseñanza y se apoyó en la ejecución

técnica, casi siempre manteniendo su interés ligado a la normalización de los cuerpos. Al finalizar el siglo pasado, se reconoce un movimiento en el que la EF comienza a desmontar aquellas argumentaciones que históricamente la validaron en la escuela y que la alejaron de un proyecto político comprometido con la formación de la ciudadanía argentina.

En la actualidad la hegemonía en el campo de la EF se dirime entre discursos y prácticas que se expresan y habitan la formación docente de EF, ligadas por un lado, a la salud, a la actividad física y al rendimiento deportivo, y por otro, a una línea que pugna por inscribirla en el territorio de la educación, en la cual la EF se constituye en una práctica pedagógica que ofrece saberes valiosos de la cultura corporal y el conocimiento subjetivo de sí (Aisenstein, 2006; Bracht, 1996; González, 2018; Rozengardt, 2018). En ese sentido, ingresar a clase de PD implica superar una propensión a aislarla de su contexto. Lo que allí acontece no es sólo resultado del encuentro entre docentes y estudiantes, sino producto de una discusión histórica en el campo de la EF, inscripta en una lógica institucional que la configura de modos singulares (Edelstein, 2011; Terigi, 2013)

El trabajo que aquí presentamos contribuye al campo de formación docente en EF en múltiples sentidos. En primer lugar, al producir conocimiento acerca de los saberes docentes que las y los profesores construyen en el diario encuentro con el estudiantado y que en general han permanecido ocultos, también para quienes son los productores de ese saber. Aportamos también a la discusión didáctica en el campo específico, al describir y analizar los modos singulares en que un grupo de profesores transmiten el oficio docente, al poner en marcha un poderoso dispositivo de enseñanza. Así mismo, al visibilizar los afectos y las emociones que atraviesan la clase de PD, traemos a la escena pedagógica una dimensión que, por lo menos en el campo de la EF, ha sido sistemáticamente desestimada. Por último, realizamos un pequeño aporte a la historiografía local, al reconstruir la institucionalización de la formación docente en EF en Córdoba y profundizar en los matices provinciales que han quedado solapados bajo los estudios metropolitanos.

El informe que aquí presentamos se organiza a partir de la siguiente estructura. A continuación, dos capítulos que ofrecen una trama teórica que permite capturar las imbricaciones de la práctica docente en la PD en un campo disciplinar específico y en una institución singular como es el PEF de Córdoba. Además, cada capítulo contiene una discusión y referencias a investigaciones actuales, que avanzan en la producción de conocimiento en el campo específico de la EF.

En el capítulo uno, exploramos las coordenadas históricas que dieron origen a la EF en la provincia y a la institución en la que se inscribe y cobra sentido la PD. Recuperamos algunos hitos locales centrales, como la sanción de la Ley N.º 1426 y las discusiones entre liberales y católicos que la antecedieron, dando una tonalidad singular a la educación en la provincia. La visita del Dr. Romero Brest a Córdoba para inaugurar los Cursos Temporarios de Educación Física dirigidos a los maestros y las maestras de las escuelas Normales Provinciales, y una serie de acontecimientos que fueron configurando las condiciones para la creación del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) hoy FEF. También allí desarrollamos un análisis minucioso de los diversos planes de estudio que han organizado la enseñanza en el PEF.

En el segundo capítulo avanzamos en una discusión teórica referida a la práctica docente entendida como práctica social. Se inscriben las prácticas de enseñanza como un oficio ético y político, ligado a la reflexión sobre la propia acción y el reconocimiento del sujeto capaz de transformaciones, en vinculación con el campo de saber específico, su episteme y con los modos en que la enseñanza de la EF se concreta. En este capítulo también nos detenemos en la clase, reconocida como el núcleo central de cualquier institución educativa en la cual se despliegan algunas claves para comprender cómo se enseña el oficio de profesor de EF.

En el tercer capítulo, damos cuenta de los caminos metodológicos recorridos. Un andar etnográfico que nos permitió entramar todo el trabajo de investigación hasta culminar en la versión escrita. También dedicamos un apartado para describir la posición desde la cual investigamos y los modos que encontramos para generar procesos de distanciamiento de una problemática que tiene un alto compromiso político para quienes estuvimos implicados/as en ella, en un esfuerzo por hacer explícitos los límites y posibilidades de la tarea.

Los capítulos que siguen presentan los hallazgos del trabajo. En el capítulo cuatro avanzamos sobre la PD desde la perspectiva de quienes hacen PD en el aula. Presentamos a las profesoras y el profesor que se constituyeron en referencia empírica del estudio realizado, y describimos todo el dispositivo que ponen en marcha en la PD y rebasa los márgenes del aula, para poder comprender mejor lo que allí dentro sucede. En el capítulo cinco damos cuenta de las maneras en que se materializa el oficio docente que se transmite en clase de Práctica. A partir de la indagación realizada, podríamos afirmar que se enseña a ser profesor de EF en torno a una larga conversación que se abre y nunca cierra y en la que primordialmente se analiza y problematiza la clase diseñada y dada en las escuelas por el estudiantado. El capítulo seis se concentra en dar visibilidad a aquello *de más* que este grupo de docentes entrega cuando

transmite el oficio en clase, y se detiene en describir las adherencias que quedan impresas en el objeto que se da, porque aquello que reparten no es sólo un saber o conocimiento, además le agregan un valor que instituye novedad. Finalmente, en las conclusiones se sintetizan los principales hallazgos expuestos en el texto y se señalan algunas posibles líneas de investigación a futuro sobre la formación docente en EF.

La tesis se presenta organizada en dos documentos que procuran facilitar la lectura. En el primero se desarrollan los capítulos y conclusiones que describimos en el párrafo anterior. En el segundo presentamos los anexos, conformados por los registros de clase y las entrevistas de cada profesor/a que se utilizaron de referencia, en especial en los capítulos cuatro, cinco y seis.



## **Capítulo 1: La Práctica Docente en la formación docente en Educación Física. Configuraciones históricas en Córdoba**

En la actualidad la PD es un campo curricular que vertebra los planes de estudio de todas las carreras de formación docente en nuestro país. Como se sostiene desde el INFD, los institutos de formación deben preparar especialistas en educación primaria, secundaria y superior para los desafíos concretos de la enseñanza y, si bien toda la propuesta curricular de las diversas carreras de formación se orienta hacia la concreción de esta premisa, es la PD el espacio específico “destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas” (Hisse, 2009, pág. 66). No es casual que al revisar los diseños curriculares de los profesorados argentinos encontremos a la PD presente como unidad curricular anual en los cuatro años de formación y con una alta carga horaria.

En línea con la normativa nacional y provincial para los institutos superiores de formación docente, la PD en el PEF es un espacio de síntesis y actualización de los conocimientos que se van construyendo a lo largo del recorrido formativo y en el que además se producen nuevos saberes. Ser practicante, experimentar el trabajo docente desde el inicio de la carrera, dar los primeros pasos en la tarea de enseñanza en un contexto real de acción para luego poder reflexionar, analizar lo vivido y cuestionar los saberes propios se constituyen en prácticas vitales que se generan en las unidades curriculares que conforman el campo de la PD.

Como sosteníamos más arriba, la PD es el eje integrador del PEF y en torno a ella se organiza toda la propuesta curricular, sin embargo, el espacio central que hoy ocupa en la formación docente es resultado de una discusión histórica inscripta en una lógica institucional que la configuró de modos singulares. Por ello, para comprender mejor los significados al que este espacio refiere, es necesario detenernos en los contextos que le dieron sentido y que desarrollaremos a continuación.

En los inicios de la formación docente en EF en Córdoba, se amalgaman algunas peculiaridades locales: por un lado, ciertos aires de provincia autónoma caracterizada entre otras cuestiones por una resistencia a los discursos provenientes de las esferas nacionales; por el otro, el interés de sectores provinciales más liberales interesados en vincularse a las discusiones en el campo de la EF que se estaban produciendo en Buenos Aires. La mixtura se refleja en el discurso inaugural del Instituto de Educación Física Provincial (denominación original) de su director Justo Vidal el 8 de septiembre de 1946:

La educación física, arte y ciencia del carácter biológico, eugénico, pedagógico y terapéutico persigue el aumento del potencial biológico y moral del ser humano, y con esto mayor capacidad y eficiencia del individuo en su auto-vida y la vida de relación. Quién más contribuye al engrandecimiento de la nación en toda la faz constructiva me animo a decir que es la educación física (...) Una nueva institución que hará honor a su reconocida fama de ciudad culta. Será un santuario de profundo contenido humanístico y acrisolado concepto moral cuyas puertas abiertas permitirán recibir en su seno a la juventud que desee adquirir conocimientos para poder ejercer la profesión con dignidad.<sup>4</sup> (“Se inauguró ayer...”, 1946)

En las palabras de Vidal, profesor de EF formado en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército y ex militar de la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), se refleja una impronta moral, eugenésica y de orden biológico. Una síntesis de posiciones que estuvieron presentes en las luchas por la hegemonía en el campo de la formación docente en EF durante el período fundacional desarrollado en Buenos Aires. Esta configuración particular del escenario que dio origen al IPEF en 1946 invita a reconstruir esos caminos tanto a nivel local como nacional.

En este capítulo nos detendremos en aquellos hitos fundacionales que inauguraron una nueva profesión docente ligada al campo de la EF. Para ello seguiremos los caminos transitados por investigadores referentes en la historia de la formación docente en EF. Saraví Riviere (1986) inaugura un nuevo campo de producción teórica en EF, Aisenstein (1995, 2006) avanza en la discusión y en la apertura a los estudios historiográficos y produce una investigación de referencia insoslayable cuando de EF se trata, Galak (2012) ofrece un pormenorizado estudio en relación con la construcción del campo de la formación profesional de la educación física en Buenos Aires. Scharagrodsky (2006, 2011), por su parte, hace fundamentales aportes a partir de sus exhaustivos trabajos de archivo en torno al cuerpo en la escuela y la EF en nuestro país. También serán de referencia los trabajos de Levoratti (2013, 2015), Villa (2009) y Beer (2014) que, desde recortes singulares, nos ofrecen nuevas preguntas para mirar el pasado de la formación docente en EF.

Las reconstrucciones y los recorridos históricos ofrecidos por las investigaciones y producciones antes citadas son centrales para configurar el campo de la formación en EF, gracias a ellos podemos comprender cómo se desarrollaron los procesos fundacionales,

---

<sup>4</sup> En todas las citas textuales, se han conservado la ortografía y la gramática original. No se consigna la sigla “sic” en cada ocasión, para no dificultar la lectura.

irradiándose desde Buenos Aires hacia el resto del país. Sin embargo, los estudios no alcanzan a describir ni explicar las singularidades del acontecer cordobés. En ese sentido, se hace necesario profundizar en los matices provinciales que han quedado solapados bajo la historiografía metropolitana.

A diferencia de la profusa investigación bonaerense sobre la historia de la formación de profesores de EF, las indagaciones en la provincia sobre la misma temática son pocas, detalle que da cuenta de cierta vacancia pero que encuentra en los trabajos de Cena et al. (2006), Cena (2010), Cena y Scharagrodsky (2015), y García (2006, 2013) una interesante producción, por lo que serán los estudios de referencia específica, junto con un variado material de archivo como son los documentos fundacionales, decretos y recortes de los diarios de la época en nuestra provincia. Llama también la atención que entre los trabajos historiográficos locales sobre formación docente existen nulas referencias sobre la formación docente en EF, a pesar de que el primer profesorado que se inauguró en Córdoba fue el IPEF. Probablemente el olvido hable de la relación histórica que ha tenido la EF con la institución que la alberga. Una disciplina específica que se ha mantenido a distancia de *lo escolar*, justificando su inscripción institucional en los discursos médicos y militares, sesgo devenido de la constitución de su campo, como veremos más adelante.

A continuación, presentamos los caminos históricos recorridos hacia la institucionalización de la formación docente en EF para luego avanzar en las singularidades locales que dieron origen al IPEF, institución que da sentido a y en la que se inscribe la PD.

### **1.1. Entre la constitución de la Educación Física escolar y la institucionalización de la formación docente en Educación Física**

En este apartado intentaremos dar cuenta del proceso de construcción e institucionalización de una profesión docente ligada a los saberes específicos del cuerpo en movimiento, a partir de la constitución de la formación docente en EF en Buenos Aires.

La formación de docentes en EF en nuestro país puede reconocerse como una política tributaria de la sanción de la *Ley de Educación Común*, Ley N.º 1420, en 1884, que pretendió dar respuesta a las problemáticas sociales y pedagógicas que enfrentaba el proceso de conformación y estabilización del Estado nacional argentino.

La sanción de la Ley N.º 1420<sup>5</sup> que estableció las bases para la creación del sistema educativo nacional, se constituyó en un hito fundante sobre el que se construyeron los fundamentos de una asignatura escolar cuyo objetivo fue establecer las normas referidas a la higiene y a la disciplina a partir de la ejercitación física que, según el ideario pedagógico de la época, resultaban centrales para la conformación de una ciudadanía con algo en común, amenazada continuamente por la masiva incorporación de inmigrantes.

El interés político por la educación de los cuerpos en la escuela se plasma en el artículo 1º de la Ley N.º 1420 que sostiene que “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. La ley también sitúa a la Gimnástica entre las materias de instrucción obligatoria y establece la necesidad de intervalos entre clases de descanso, ejercicio físico y canto. Enunciados estos que trazan, delimitan y operan en una nueva localización a educar: la del cuerpo en movimiento. Así comienza a configurarse lo que llamaremos EF.

La incorporación de la Gimnástica como asignatura obligatoria para todo el alumnado de entre 6 y 14 años, a partir de la sanción de la Ley N.º 1420, generó la necesidad de formar docentes especializados a cargo de su enseñanza. En este sentido, la formación docente en EF puede ser entendida como un proceso paralelo y provocado por la incorporación al currículo escolar de unos saberes ligados al cuerpo y al movimiento (Feiguin y Ainsenstein, 2016), que se desarrolló junto con la formación normalista a fines del siglo XIX y principios del XX, pero con singularidades propias que la distinguen.

Una considerable cantidad de investigaciones producidas en el campo de la formación docente en EF en los últimos 20 años da cuenta de cuál fue la primera institución civil formadora de profesores en el país. Ainsenstein (1995) reconoce al Instituto Nacional Superior de Educación Física, creado en el año 1906 como el establecimiento civil fundante. En investigaciones posteriores Cena (2010), Villa (2009), Galak (2012) y Beer (2018) distinguen como primera institución militar formadora a la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército inaugurada en 1897.

Aunque la diferencia temporal entre la creación de uno y otro es de 9 años, los procesos que dieron origen al Instituto datan de 1898 por lo que podríamos afirmar que la creación e institucionalización de los establecimientos es casi paralela y esto, a su vez, refleja a dos sectores de la sociedad que pugnaron por la hegemonía de aquello que se llamará EF.

---

<sup>5</sup> Si bien fue sancionada solo para Capital Federal y los territorios nacionales, se constituyó en una referencia insoslayable para todo el sistema educativo argentino.

La Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército comenzó a formar maestros de gimnasia en respuesta a la urgencia por conformar un estado moderno y como efecto de la institucionalización del servicio militar en todo el país. En una nota del Capitán J. E. Rodríguez publicada en la *Revista del Círculo Militar* en 1902, titulada “Gimnasia y Esgrima”, encontramos algunas pistas sobre su mandato:

La creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima fue un progreso estimable, cuyos beneficios no tardaron en aparecer, no sólo para el ejército, sino para la juventud o en general que tomó gusto por los viriles ejercicios a los que dedicó una parte de sus ocios (...) diremos de paso que el hombre y sobre todo el militar, necesita ser no solamente un buen gimnasta, sino también un excelente esgrimista, como un medio de evitar conflictos personales; así las naciones preparadas para la guerra conservan la paz y á su sombra crecen las industrias, el comercio, etc... en que cada capital de provincia, en cada pueblo importante, exista un gimnasio y una sala de armas costeadas por el gobierno nacional, pues que con ello sirve a la patria, mejorando la raza mediante una viril robustez y alejándola de este mercantilismo que poco a poco va entronizándose en todas las clases sociales. (Rodríguez, 1902, como está citado en Levoratti, 2013, pág. 7)

En sus inicios, la propuesta de formación de la Escuela se dirigía solo a los conscriptos. Sin embargo, en 1901 abrió sus puertas a la comunidad civil y en 1909, por decreto del poder ejecutivo, se autorizó a todos sus egresados a dictar clases en el sistema educativo formal (Galak, 2012; Trueba, 2017). Es por ello por lo que, a lo largo de la historia, encontraremos maestros titulados de la Escuela que ejercieron la docencia en diversas instituciones de formación en EF del país (Cena, 2010) y también en colegios particulares y religiosos en los que hallaron cierta afinidad ideológica (Scharagrodsky, 2011).

El proyecto que la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército llevó adelante siguió la lógica de una gimnasia racional en busca de la salud de la raza, por lo que destinó gran parte de la formación “a educar en el uso de las armas, con el objetivo de reforzar la preparación para la defensa nacional y afianzar así el ideario patriótico y nacionalista que motiva el Ejército” (Galak, 2012, pág. 73). A la preocupación por militarizar la enseñanza se sumaron los intereses de la elite porteña. Puede observarse en este período histórico la participación activa de una serie de actores e instituciones como la Sociedad Sportiva Argentina que vieron representados sus ideales en las prácticas que se realizaban en la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército (Scharagrodsky, 2011).

Sin embargo, otros sectores sociales, que pretendían una reforma de la EF basada en estudios científicos y pedagógicos, se opusieron a los intentos por militarizar la educación. Pedagogos referentes de la época, funcionarios del Estado, maestros y parte de la comunidad científica representada especialmente por el Dr. Enrique Romero Brest, coincidieron en la necesidad de pensar una EF diferente, que se distanciara de los ejercicios militares que hasta entonces habían signado la EF escolar.

Las nuevas ideas que pugnaron por redefinir una EF escolar desmilitarizada se concretaron en 1898 con el decreto del entonces ministro de Instrucción Pública Luis Beláustegui que siguió las ideas del inspector Pablo Pizzurno. Romero Brest fue el encargado de producir el decreto dirigido a los colegios nacionales argentinos en el que se expresa que los juegos y los ejercicios racionales sustituyen a los ejercicios militares (Scharagrodsky, 2004). Al respecto, el artículo 1 del reglamento complementario a ese decreto expresa que la EF es obligatoria en todos los colegios nacionales y se establece que se realizará a través de juegos y ejercicios libres en campos descubiertos (Cena, 2010; Scharagrodsky, 2011).

La implementación del decreto encontró un límite inmediato, la falta de personal especializado que pudiera llevar adelante la transformación requerida. Por ello se conformaron las primeras propuestas de formación de la disciplina fuera del ámbito militar a través de los Cursos Normales Temporarios de Ejercicios Físicos para Maestros que se dictaron en los meses de verano por el Dr. Romero Brest. En 1906 se estableció de forma permanente el Curso Normal de EF, acto en el que, como sostiene Galak (2012), se concretó la institucionalización definitiva del oficio y se estabilizaron los saberes como juegos, ejercicios gimnásticos metodizados, rondas escolares, excursiones y actividades al aire libre. En 1912, por gestión del Dr. Garro, el Curso Normal de EF recibió la categoría de Instituto Nacional Superior de EF con el Dr. Enrique Romero Brest como su director (Cena, 2010).

A partir del decreto de 1898 podemos observar cómo Romero Brest fue consolidando su propuesta. En 1900 defendió su tesis en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue esta la primera producción orientada al ámbito escolar, y en ella se argumenta que la conservación de la salud y el desarrollo armónico del cuerpo “son los objetivos principales, si no los únicos que debe proponerse todo sistema de ejercitación aplicable a la escuela” (Schagradowky, 2011, pág. 445).

Como sostiene Cena (2010), la figura de Enrique Romero Brest ocupó un lugar central en la conformación de la EF como campo de conocimiento y como disciplina escolar. Su tarea excepcional se expresó fundamentalmente en la creación del Sistema Argentino de Educación

Física que permaneció vigente en las escuelas hasta 1938. En él se proponían ejercicios sin aparatos y juegos con criterio fisiológico para los diferentes grados. También sobresalen su tarea desarrollada como Inspector de Educación Física del Consejo Nacional de Educación entre 1904 y 1909, puesto que le permitió incidir en planes y programas, y su rol en la institucionalización de la formación docente en el país, creando los primeros cursos temporarios, que lo llevaría a convertirse, en 1912, en director del Instituto Nacional Superior de Educación Física, hoy llamado Instituto Superior de Educación Física N.º 1 “Dr. Enrique Romero Brest”.

Vale aquí recuperar el análisis de Aisenstein (2006) quien evidencia que las diversas posturas que se disputaban el derecho a educar el cuerpo se justificaron utilizando argumentos científicos similares. A fines del siglo XIX y principios del XX, el conocimiento en relación con la corrección del cuerpo y la salud “ya está producido por lo que no hay demasiadas novedades a descubrir (...) en cambio sí es preciso generar consenso respecto de la selección de las prácticas que se han de introducir en la escuela” (pág. 73). La diferencia fundamental que distancia la propuesta romerista (de Romero Brest) de aquella que propone la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército puede hallarse “en la búsqueda de Pizzurno primero y de su continuador Romero Brest después, de imprimir a la EF principios pedagógicos, esto es, volverla escolar, generando a su vez literatura científico-educativa específica” (Galak, 2012, pág.79).

Lo expuesto hasta el momento nos permite observar cómo la formación docente en EF en la Argentina se constituyó en un campo en disputa entre dos posturas divergentes y conflictivas que pugnaban por definir con qué medios y características debía ser educado el cuerpo en movimiento y quiénes debían estar a cargo de esa función. La primera postura ligada a la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército con formación militar y la segunda adscripta al Sistema Educativo con formación pedagógica, dependiente del Instituto Nacional Superior de EF.

A principios del siglo XX el Sistema Argentino de Educación Física creado por Romero Brest, se constituyó en la opción científica y racional, basada en las ciencias médicas, desde la cual se consideraba a la tradición militar como empírica y poco pedagógica. Sin embargo, a la fuerte instauración del discurso romerista se le enfrentó una renovada arenga militar.

En el marco de los festejos por el centenario y la inminente guerra mundial, se actualizaron los debates por la militarización de la enseñanza de la EF en la escuela. Los batallones escolares, organizados por militares del cuerpo de Gimnasia y Esgrima del Ejército

convocaban a alumnos de entre 10 y 16 años que marchaban uniformados con palos de madera simulando fusiles, colocaban el énfasis en la disciplina, la repetición y la subordinación a un orden superior. Los batallones lograron gran difusión cuando niños de todo el país desfilaron en la ciudad de Buenos Aires con motivo de los festejos del primer centenario (Aisenstein, 1995; Beer, 2014). Ante la instauración de los batallones escolares en 1908, Romero Brest respondió caracterizándolos como peligrosos “para la conciencia de los niños (...) un hibridismo social y pedagógico (...) usado como propaganda de una idea educativa errónea por una lamentable invasión militarista” (1914, págs. 7-11).

La discusión entre los representantes de las posturas romerista y militarista puede reconocerse en diversos espacios públicos. Las palabras vertidas en congresos, discursos, libros y artículos de revista dan cuenta del calor de la disputa en la que se dirimía la definición acerca de qué prácticas debían ser utilizadas en la enseñanza de la EF y con qué fines. Si bien a cada intención de militarizar la enseñanza se le enfrentó un grupo civil conformado por docentes, médicos, pedagogos y políticos que tuvo como vocero a Romero Brest y que ante cada embate respondió de manera argumentada, las intenciones de militarizar la EF escolar se cristalizarán en décadas posteriores.

Los conflictos cobraron nuevamente visibilidad cuando, en 1924, durante la presidencia de Alvear, se creó una comisión para revisar la EF en el país y los planes de estudio del Instituto Nacional Superior de Educación Física (ese mismo año reabrió la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército, tras haber permanecido cerrada durante veinte años). La comisión estaba conformada en su mayoría por militares, pero la denuncia pública realizada por Romero Brest obligó la incorporación de referentes defensores del Sistema Argentino de Educación Física (Aisenstein, 1995; Beer, 2014; Cena, 2010).

Seis meses después de convocada, la comisión produjo un informe en el que se expresan las negociaciones y los resultados alcanzados. En él se distinguen claramente los dos establecimientos y sus objetivos. Mientras que para el Instituto el objetivo estaría ligado a la formación de profesores normales de EF escolar, la Escuela se encargaría de formar maestros de gimnasia naval y militar que desarrollarían sus tareas en el ejército y la armada. También la comisión acordó en la incorporación de los deportes como una nueva disciplina en la formación de maestros en el Instituto (Scharagrodsky, 2011).

La creación de la comisión y sus consecuencias evidenciaron la lucha al interior del campo de la formación por definir qué sector de la sociedad prepararía a los futuros docentes en EF y con qué intereses políticos e ideológicos lo haría. Si bien los efectos de la comisión fueron



menores y la perspectiva romerista resultó triunfante, el conflicto dio cuenta de la persistencia de los partidarios de la militarización escolar que encontrará cause en la década de 1930 con el golpe militar.

Efectivamente, a partir de 1930, aquella postura que se mantuvo dominante en los primeros treinta años del siglo y nació al discutir el interés de los grupos militares por reproducir sus prácticas castrenses en la escuela y rechazar la obediencia y jerarquía que pretendían instalar en ella, fue expulsada de las instituciones. Durante este período, con Romero Brest jubilado de forma forzada, los profesores militares egresados de la Escuela ocupando lugares estratégicos en todo lo relacionado con la cultura física del país, las fracciones católicas alineadas y el interés por hacer frente al intelectualismo predominante, aquel Sistema Argentino de Educación Física comprometido no solo con el desarrollo del campo específico sino con la idea de aportar a una escuela republicana y democrática en la que fuera prioritario el respeto a los derechos individuales y la solidaridad, fue derogado. Paradójicamente, sostiene Scharagrodsky (2011), Romero Brest se constituyó *en el padre de la EF* en su lucha sostenida contra la militarización de la EF, una tarea que encontró su final ante las mismas fuerzas reaccionarias que él había combatido.

## **1.2. Formación docente en Educación Física en Córdoba. Singularidad local**

En lo que respecta a la provincia de Córdoba, desde los inicios, la discusión sobre la educación se dirimió en torno a dos posiciones antagónicas: el liberalismo y el clericalismo, entre las que se disputaron la definición sobre qué enseñar, quiénes deberían ser los educadores, cuál debería ser su papel y quiénes deberían acceder a los saberes de la cultura (Abratte, 2015; Roitenburd, 2000).

El enfrentamiento se expresó de diversas maneras. Mientras que desde 1870 en las principales capitales de provincia se inauguraba un importante número de escuelas normales nacionales, Córdoba va a ser la última ciudad en la que desembarque el normalismo, efecto de las resistencias de las fracciones clericales a la llegada de la educación laica. La apertura de la Escuela Normal de Maestras en Córdoba, lograda recién en 1884, será una acción leída como una afrenta a la educación religiosa y una intromisión a la autonomía provincial por el laicismo nacional (Aguiar et al., 2012).

La sanción de la Ley N.º 1420, con su proclama por una educación gratuita, laica y obligatoria, reflejó el progreso liberal a nivel nacional. Si bien la ley no legislaba en las

provincias, se constituía en una referencia insoslayable para las reglamentaciones que debían votarse en cada provincia, lo cual provocó una profundización de la posición clerical en Córdoba por mantener la independencia en lo concerniente a educación. Como sostiene Lamelas, “la ‘resistencia’ no logró la derogación de la Ley 1420 pero, reforzando la idea de la autonomía de las provincias, logró evitar que se dictase una ley afín en Córdoba” (2020, pág. 112).

Doce años después de sancionada aquella ley, el gobierno local de raigambre liberal se adelantó a las discusiones que comenzarían en la Cámara Legislativa en torno a la ley de educación provincial y elaboró un documento que pudiera ser considerado antecedente para el debate de dicha ley. En febrero de 1896, a cargo del Departamento de Instrucción Pública y del Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba, y desde el Consejo Provincial de Educación presidido por Pedro Arias, se presentó un *Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria*, en cuyo Considerando expresaba que “mientras las H. Cámaras Legislativas de la Provincia no dicten la ley general de educación, es deber del P.E. adoptar las medidas necesarias para la impulsión y propagación de la educación común”. Este decreto explicita en sus primeros artículos que

la educación común es obligatoria y gratuita (...) se propone favorecer el desarrollo integral de las facultades del niño (...) la enseñanza debe ser natural, racional y práctica (...) de necesidad primordial la formación de carácter de los niños por la moral de las instituciones nacionales y de la vida de los bienhechores de la humanidad. (arts. 1, 2 y 3)

Como puede observarse, en la letra del decreto no existen referencias a la religión. Entre sus apartados encontramos algunos artículos que refieren de forma específica a la EF, a la que denominan como tal a diferencia de la Ley N.º 1420. Al respecto, en el artículo 85 se sostiene que

la base de la educación física será la gimnasia combinada con el juego libre. En la capital y en las principales ciudades y Villas departamentales, habrá locales especiales arreglados para el caso, a los que podrán concurrir en los días fijados por los reglamentos, los niños de todas las escuelas locales sean del Estado o de particulares y corporaciones.

A continuación de la referencia a la EF, la gimnasia y el juego libre, el artículo 86 del decreto de 1896 expresa el interés provincial por habilitar espacios afines a los ejercicios físicos, los

cuales serán solicitados a municipios y vecindarios y una vez adquiridos no podrán utilizarse para otras actividades. En línea de continuidad con los artículos 85 y 86 que se ocupan de temas concernientes a la EF, le sigue el 87 en el que se solicita un certificado médico

en el que conste si el aspirante es de constitución nerviosa, linfática, etc. (...) La obligación establecida en este art. no deberá entenderse como de observación rigurosa sino que se aplicará dentro de lo posible atendida la condición de los vecindarios.

La necesidad de certificar buena salud da cuenta de la relación entre la EF y los argumentos biológicos y médicos ligados al interés por el desarrollo del niño a partir de una enseñanza natural, racional y práctica, como se expresa en los primeros apartados del decreto.

El artículo 88 nuevamente coloca el acento en la importancia de los ejercicios físicos en la formación de los niños quienes no deberían abandonar su práctica durante las vacaciones. También evidencia la falta de personal especializado y considera a los directores quienes deberán ofrecer propuestas de ejercicios físicos en línea con el estado de salud y la anatomía del alumnado:

los directores de escuela redactarán instrucciones que se repartirán entre los padres, tutores o encargados de los niños, en las que se indicará las clases de ejercicios físicos a que debe ser sometido el alumnado durante las vacaciones, teniendo en cuenta su constitución orgánica y las enfermedades que puedan afectarle.

El Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria daba cuenta de la posición del gobierno provincial respecto de la ley de educación que se debatiría en la Legislatura Provincial. Esta posición fue rechazada de modo contundente por la fracción católica. Las negociaciones entre el gobierno y el clericalismo giraron en torno a la inclusión de una educación católica o una enseñanza laica; y terminaron por acordar en una ley que no representaba del todo al gobierno, ya que incluyó la *religión*, pero tampoco al clericalismo, pues su formulación final no precisó que debía ser *católica*. El mandato del nacionalismo católico cordobés había logrado reglamentar la religión en una ley que rigió la enseñanza en la provincia durante más de 100 años (Lamelas, 2020, pág. 118).

Otros efectos de las negociaciones y transacciones entre liberales y clericales no analizados por la historiografía local tienen que ver con el singular avance que realizaba el Decreto sobre la Educación Común en los asuntos concernientes a la EF, que representó la postura liberal. La absoluta desaparición de esa definición ocurrió con la Ley Provincial N.º 1426, sancionada

por la legislatura a fines de 1896 y en la cual no se encuentra ningún apartado al respecto. La presión clerical borró del articulado sancionado toda referencia a la EF, los ejercicios físicos, el desarrollo integral, la gimnasia y la creación de espacios públicos a tal fin. Sin embargo, su presencia en el decreto había dejado sus simientes que encontrarían una línea de continuidad 20 años después.

Iniciado el siglo XX, y en un período de afianzamiento de una burguesía conservadora que comienza a ver en la religión un modo de propiciar el orden social, se fundaron en 1906 la Escuela Normal Provincial de Niñas y en 1908 la de Varones, ambas con un plan de estudios de tres años. Así, la política educativa con relación a la formación de maestros continuó su desarrollo en forma paralela a la nacional, sin embargo, será en esas dos instituciones donde gravitarán diversas acciones en busca de la consolidación de la EF en Córdoba.

En el mismo período, Romero Brest afianza su propuesta en Capital Federal. Sus preocupaciones por expandir y distribuir el Sistema Argentino de Educación Física a todo el país se entrecruzaron con los intereses de los sectores más progresistas en las provincias. En Córdoba, el movimiento liberal apuntaba a incorporar la investigación científica en un intento por integrar la provincia a un escenario moderno, en franca oposición a las propuestas de matriz clerical que dominaban el escenario educativo desde el siglo XIX.

En 1912 Romero Brest participó activamente del Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba. Se trató de un encuentro nacional en el que la EF ocupó un lugar destacado entre otros temas como las escuelas normales, los deficientes, el bienestar y estabilidad del maestro. El doctor expresó en su exposición su pensamiento pedagógico y liberal e instaló algunas cuestiones en torno a la formación docente que luego serían recuperadas en las conclusiones del Congreso:

Debe nombrarse profesores especiales de educación física en los cursos normales y modificarse los programas y horarios dando a aquella mayor tiempo y amplitud (...) Los cursos 5° y 6° de las escuelas primarias estarán a cargo de dos profesores especiales(...) La educación física será también dada por un profesor especial (...) Todos los profesores de ambos cursos deberán poseer diploma de profesor normal o profesor de enseñanza secundaria, en la respectiva especialidad, o profesor de educación física. (*Congreso Pedagógico Nacional...*, 1917, págs. 15-16)

Las palabras de Romero Brest en el congreso nacional pretendían colocar un nuevo debate sobre la enseñanza primaria y la formación de maestros al considerar que “ha llegado el momento de abandonar resueltamente los principios empíricos tradicionales, de aceptar los

dictados de la ciencia y de dedicar las mayores fuerzas y mejores energías vivas a favorecer el incremento de una escuela con tendencia racional moderna” (pág. 128). Además, sintetizan cómo la EF se inscribe en un proyecto renovador de la educación argentina, al que Córdoba pretende sumarse.

El resultado de las discusiones generadas en el Congreso de 1912 y la necesidad manifiesta por formar docentes especialistas en el Sistema Argentino de Educación Física provocaron que en el año 1915 se inauguren los Cursos Temporarios de Educación Física realizados en la ciudad de Córdoba entre el 20 de diciembre de 1915 al 20 de enero de 1916. Junto a otros docentes del Instituto, el Dr. Romero Brest fue el encargado de llevar adelante la propuesta de formación, dirigida a los maestros y las maestras de las escuelas Normales Provinciales.

La Figura 1, una fotografía ampliada que pertenece a un artículo que salió en *La Voz del Interior* en 1916 (“Los cursos especiales...”, 1916), es una imagen elocuente y paradójica de los modos en el que las futuras maestras de la Escuela Normal Provincial de Niñas participaban de las clases de EF en 1916. El retrato las inscribe en un proyecto local de renovación pedagógica, vestidas con mangas y polleras largas en verano, lo cual permite imaginar las limitaciones de movimiento.

### **Figura 1**

*Mujeres haciendo ejercicio físico en 1916*



*Nota:* Imagen tomada de la nota “Los cursos especiales...” (1916)

Desde la inauguración de los Cursos Temporarios en 1915 podemos observar una serie de acciones que evidencian los efectos expansivos de la propuesta romerista en Córdoba. Se gestó una comisión Pro-Cultura Física impulsada por el Círculo de Cronistas Deportivos, formada por representantes de diversos clubes, escuelas, y otras organizaciones. Se solicitó la continuidad de los cursos temporarios de EF por dos años más. En los diarios de la época se observa una clara defensa de la EF, instituciones y actores que afirman “la clase de EF no debe ser considerada despectivamente como simple recreo” (“Pro cultura física...”, 1916) y se

crean, también en 1916, por Ley Provincial N.º 2577, las Plazas de Ejercicios Físicos de la Provincia, que en sus artículos sostiene:

Art. 1º -Destinase una hectárea de terreno en la Nueva Córdoba, para plaza de juegos y ejercicios físicos, que se ubicará en el Parque Sarmiento o en el terreno acordado con igual propósito a la Escuela Olmos, según lo estime el P. E.

Art. 2º - El P. E. gestionará de la Municipalidad el terreno necesario para instalar en los pueblos General Paz y Alberdi una plaza de las mismas a que se refiere el artículo anterior. Hará así mismo las gestiones necesarias para conseguir una porción de tierra en Alta Córdoba a objeto de instalar también una plaza de los mismos en dicha localidad.

Un articulado que recuerda a la desaparecida letra del Decreto de Educación Común y Obligatoria, confeccionado en 1896 con pretendida intención de constituirse en antecedente de la *Ley de Educación Provincial N.º 1426* y que emerge en un contexto local más propicio para su concreción.

A las anteriores inauguraciones le siguen la creación del Gimnasio Escolar (1920), de los Baños Públicos y Gimnasios (1921), los cuales se constituyen en espacios públicos destinados a la práctica de la EF del alumnado de la capital provincial (García, 2013).

Las políticas públicas a favor de la promoción de la práctica de la EF a todos los sectores sociales (en esa época, la actividad física se desarrollaba casi exclusivamente al interior de los distinguidos clubes de Córdoba) se inscriben en un período de prolífico movimiento político en relación con la educación. Una cantidad considerable de proyectos de ley de educación presentados a la Legislatura Provincial evidencian una gran capacidad para la producción de reformas educativas en línea con una tradición reformista que intentó extender su ideario a todo el sistema educativo (Fogolino, 2005; Lamelas, 2020).

Los efectos de la propuesta romerista en Córdoba pueden seguirse hasta años después cuando en 1928 un médico fue designado por el gobierno para realizar una investigación sobre el estado de la EF en la provincia. El Dr. Víctor Carro fue enviado a Buenos Aires donde visitó el Instituto Nacional Superior de Educación Física y luego se dirigió a Europa para profundizar sus estudios. A su regreso, formuló un informe, publicado por la provincia de Córdoba, que se difundió en 1929. Con detalle, Carro describe los hallazgos sobre la EF en el mundo y rescata al Sistema Argentino de Educación Física de Romero Brest como la mejor respuesta a las urgencias de las escuelas cordobesas. Para Carro, estas necesidades son parte

del reclamo del movimiento reformista cordobés, una manifestación de la necesaria implantación de la EF en la universidad:

Se ha cumplido una década en que los claustros de nuestra vieja Universidad fueron conmovidos hasta en sus más profundos cimientos por la revolución estudiantil (...) El malestar persiste. Es la crisis precursora de una nueva era. Llegará, no hay duda, el día en que se convencerán sus dirigentes de que allí hace falta una cátedra: la cátedra de Educación Física. (Provincia de Córdoba, 1929, pág. 28)

Las palabras de Carro nos recuerdan que las discusiones de la época sobre la EF no solo se circunscribían a la escuela primaria y secundaria. El interés de expandir el Sistema Argentino de Educación Física hacia todas las instituciones educativas también incluía a la universidad. En 1914 Romero Brest fue invitado por el presidente de la Federación Universitaria de Córdoba a organizar un concurso de juegos físicos en el marco de los festejos por los 300 años de la Universidad de San Carlos, hoy Universidad Nacional de Córdoba.

Romero Brest aceptó la invitación y propuso un detallado plan general de concursos educativos de juegos y ejercicios físicos que rompiera con las viejas tradiciones empíricas. Algunos de los principios generales que sostuvo como condición para la realización del concurso solicitado fueron que “las pruebas no podrán tener carácter atlético ni exhibicionista”, que “las pruebas serán juzgadas en principio por su valor higiénico y educativo más que deportivo”, que “las incorrecciones deportivas y de caballerosidad serán causas suficientes de descalificación personal o del grupo al que pertenece el comitente de la falta” (Romero Brest, 1914).

En relación con los criterios inclusivos que Romero Brest colocó como condición para participar en la organización de los juegos, Cena y Scharagrodsky sostienen que

cobran una enorme importancia como posición política en y desde la Educación Física de la época. Refuerza esta idea, aquellas aclaraciones que anticipaba a la Federación de Estudiantes, ya que el torneo internacional no debía generar obstáculo con un concurso educativo. Para Romero Brest era fundamental que participen las escuelas comunes y las asociaciones públicas (...) Esta perspectiva, se opuso a los “concursos atléticos” ya que a su entender, estos últimos colocaban al individuo frente a otro individuo haciendo resaltar sus cualidades físicas personales, desaprovechando el concepto social de la Educación Física que debía de perseguir el desarrollo de la salud

y de la energía de las masas y no las fuerzas musculares de los individuos aislados, o de algunos elegidos. (2015, pág. 11)

El primer golpe de estado en el país interrumpe la legalidad institucional y desplaza por algún tiempo a segundo plano las discusiones provinciales en política educativa. Sin embargo, en 1936, y a contracorriente de las políticas educativas implementadas en Buenos Aires con la reforma denominada Fresco-Noble (1936-1940) hoy calificada como “tradicional, reaccionaria y autoritaria” (Romaniuk, 2015), el flamante gobernador de la provincia, Amadeo Sabattini, manifestaba su decisión por generar transformaciones en el modelo tradicional de educación en Córdoba, con criterios renovadores que incorporan la educación por el arte y la formación física y espiritual del niño. Un proyecto educativo que alcanzará su concreción entre 1941 y 1947 cuando se produjo una profunda reforma educativa de la mano del gobernador Santiago del Castillo.

El 15 de febrero de 1936, se inauguró el Gimnasio Provincial del Parque Sarmiento, un nuevo espacio público destinado a las actividades de EF y al servicio de la comunidad. En ese mismo lugar, inició su labor la Dirección de Educación Física creada por Decreto N.º 42334 serie A de fecha 26 de mayo de 1939 durante el gobierno del Dr. Amadeo Sabattini. Con este acontecimiento el Estado asumió la difusión de la EF, mediante la Dirección de Educación Física, con las escuelas dependientes del Consejo General de Educación, con las instituciones públicas y privadas que colaboran en el desenvolvimiento de la cultura física.

A partir de su creación, y hasta su cierre en el año 1995, la Dirección de Educación Física se constituyó en el lugar de planificación y concreción de todas las acciones concernientes a la EF en la provincia y desde ella “se promovió proyectos de participación e inclusión de todos los actores de la comunidad, gestó acciones conjuntas (...) para el mejoramiento de las prácticas de la Educación Física” (Cena et al., 2006, pág. 276).

Desde la Dirección de Educación Física de la Provincia, comenzaron a organizarse prolíficas acciones ligadas a la EF, lo cual provocó la necesidad de contar con personal especializado para el dictado de las clases. El mayor interés de la población cordobesa por la actividad física al aire libre y la urgencia de docentes para las escuelas y los espacios públicos ligados a la actividad física provocó que en 1946 se inaugure el primer instituto formador de profesores de EF en el interior del país, en un contexto político muy diferente al que paradójicamente plantó las semillas de su creación.



En síntesis, a pesar de la matriz clerical presente en Córdoba, el contexto político y social en los inicios del siglo pasado permitió que una serie de acontecimientos significativos en torno a la EF tuvieran lugar. La elaboración del Decreto de Educación Común y Obligatoria en 1896 que vio truncada su implementación a partir de la aprobación de la *Ley de Educación Provincial*, Ley N.º 1426, pero dejó su impronta en relación con la EF en Córdoba. La primera visita de Romero Brest al Congreso Pedagógico Nacional de Córdoba de 1912, que abrió la discusión sobre una EF científica y pedagógica en la provincia, la concreción de los Cursos Temporarios para maestros y maestras en diciembre de 1915 y enero de 1916 dirigidos por Romero Brest, la inauguración de diversos espacios públicos y gimnasios destinados a la práctica de EF para uso popular, la difusión en 1929 del informe del Dr. Carro, fiel representante y promotor local del Sistema Argentino de Educación, y la creación de la Dirección de Educación Física de la Provincia en 1939, se constituyeron en las simientes para la creación del primer instituto formador de profesores de la provincia.

El mayor interés de la población cordobesa por la actividad física al aire libre y la necesidad de docentes especializados para las escuelas provocó que en 1946 se inaugurara el primer instituto provincial formador de PEF en el interior del país<sup>6</sup>. El IPEF abrió sus puertas en septiembre de 1946, según Decreto N.º 1347, en las instalaciones del Gimnasio Popular del Parque Sarmiento de la ciudad de Córdoba. en un escenario político diferente al que dio origen a la idea de concretar una formación superior en EF.

En el acto de apertura del IPEF estuvieron presentes el Gobernador (interventor) de la Provincia de Córdoba, el Tte. Argentino S. Auchter; distintas autoridades provinciales y nacionales; representantes del Ejército, de la iglesia católica y de la Universidad Nacional de Córdoba; los varones y mujeres inscriptos para el primer año, y su director, el Prof. Justo Fernando Vidal, que además se desempeñaba como director de la Dirección General de Educación Física (Cena, 2010).

García sostiene que la creación del IPEF dio cuenta del importante lugar que la EF ocupó en la agenda provincial:

Aunque con marcado predominio de ciertos paradigmas ligados al positivismo y de un fuerte centralismo y hegemonía ejercido por el gobierno nacional (...) el fenómeno más destacable puede ser el sostenimiento de un *'pensamiento gubernamental*

---

<sup>6</sup> Al momento solo dos instituciones formaban profesores de EF en el país, El Instituto Nacional de Educación Física de, en ese entonces, Capital Federal y el Instituto Manuel Belgrano de San Fernando. La Escuela de Gimnasia y Esgrima había sido cerrada por el ejército en 1934.

*interesado en la Educación Física*, que en forma transversal atravesó plataformas electorales y fue sostenido por los distintos gobiernos. (2006, pág. 314)

La inauguración del IPEF quedó registrada como un acto de autonomía provincial, que inició con ciertas tensiones con la Dirección Nacional de Educación Física cuando la institución cordobesa se resistió a aplicar los programas nacionales y en su lugar propuso un plan de estudios propio para la formación de su estudiantado, en línea con un proyecto político que enfatizaba el carácter federal de la educación y la defensa de la independencia provincial.

Como respuesta a las decisiones locales, desde el Ministerio de Educación de la Nación se negó la nacionalización de los títulos otorgados por el IPEF. Se adujo falta de idoneidad del cuerpo docente de la institución y se desestimó la necesidad de mayor cantidad de docentes de EF que, en todo caso, podía ser saldada en los institutos nacionales. Recién en 1963 y por Decreto N.º 6940 del Ejecutivo Nacional se reconoció que

el régimen de los estudios que se siguen en el Instituto del Profesorado de Educación Física dependiente de la Provincia de Córdoba, se ajustan en sus contenidos mínimos al régimen de estudios de los institutos similares dependientes de los servicios educativos de la Nación (...) que la autoridad educativa de esa Provincia se allana a la Inspección Pedagógica de la Nación, para comprobar en el futuro el funcionamiento de esa institución (...) reconocer los títulos expedidos con posterioridad a su fundación en 1946. (Poder Ejecutivo Nacional, 1963)

Luego de un sostenido proceso burocrático y con algunas concesiones, como fueron ajustarse a los planes de estudio nacionales y permitir la injerencia nacional en las decisiones sobre la formación docente provincial, en el año 1963 el IPEF logró el reconocimiento nacional de títulos con retroactividad a su primera promoción del año 1948.

### **1.3. La Práctica Docente en los planes de estudio del IPEF**

Como sostuvimos al inicio del capítulo, la Práctica Docente en la actualidad se constituye en el eje que articula todas las propuestas de formación docente del país. Sin embargo, el lugar que hoy domina en los diseños curriculares no ha sido siempre el que ocupó a lo largo de la historia del IPEF. Por ello, en este apartado recorreremos los planes de estudio desde su creación hasta la actualidad, al considerarlos uno de los elementos claves que dan pistas para comprender las lógicas en las que se inscribieron las prácticas docentes y algunos sentidos que se construyeron desde las propuestas curriculares en su versión más formal.

El primer plan de estudios del IPEF tuvo un corto período de vigencia, desde 1946, año de su apertura, hasta 1948, en la Tabla 1 podemos observar el listado de asignaturas que, si bien las presenta sin el detalle de la propuesta, nos permite detenernos en algunos elementos de interés.

**Tabla 1**

*Listado de asignaturas del plan de estudios del IPEF del año 1946*

<b>Primer año</b>	<b>Segundo año</b>
Didáctica y Crítica Pedagógica	Didáctica y Crítica Pedagógica
Pedagogía de la EF	Organización de la EF
Deportes	Deportes
Atletismo	Atletismo
Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos	Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos (varones)
Gimnasia Sueca y Locomoción (mujeres)	Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos (mujeres)
Gimnasia Sueca y Locomoción (varones)	Gimnasia y Locomoción
Gimnasia Rítmica (mujeres)	Gimnasia Danesa en Grandes Aparatos
Danzas Folklóricas	Danzas Folklóricas
Historia de la EF	Juegos y Recreación (mujeres)
	Juegos y Recreación (varones)
	Kinesiología
	Fisiología Aplicada, higiene y primeros auxilios

Lo primero que se evidencia es la distinción de la propuesta según si quien se forma era varón o mujer. Podemos observar diferencias en las materias a cursar, por ejemplo, llama la atención la *Gimnasia Danesa y Pequeños Aparatos* para las mujeres y varones, mientras que para los varones estaba destinada la *Gimnasia Danesa en Grandes Aparatos* y sólo para las mujeres *Gimnasia Rítmica*.

Como sostiene Scharagrodsky (2006), uno de los signos distintivos de la EF escolar en la Argentina ha sido la oferta de actividades y ejercitaciones diferenciadas según los destinatarios. Una estrategia que contribuyó a construir ciertas *verdades* en relación con lo femenino y lo masculino y de la que el IPEF fue un fiel reproductor. En este caso, la Gimnasia Danesa en Grandes Aparatos para varones estaba más ligada a rasgos como la

fuerza, el valor, el coraje y la rectitud; mientras que la Gimnasia Rítmica para mujeres se vinculaba a la gracia, la delicadeza, la armonía y la suavidad.

De diecinueve asignaturas a cursar en dos años, once disciplinas tematizan aquello que podríamos denominar “la cultura física”, considerada valiosa para la época; cuatro pertenecen a la gimnasia, cuatro a deportes, dos a las danzas folklóricas, una para juegos y recreación. Siete materias completan el programa, cinco de ellas refieren a disciplinas pedagógicas y dos al universo de la biología.

La estructura del plan de estudios se presenta con una cantidad importante de disciplinas ligadas a la cultura corporal, acompañada por las de formación pedagógica y con menos presencia de las biológicas (solo encontramos dos en el último año). Sin embargo, García (2013) sostiene que la concepción del cuerpo en movimiento, según las ideologías dominantes de la época, ingresó a cada una de las asignaturas de la mano del grupo docente a cargo, médicos o personas con titulaciones militares, quienes colocaron, por un lado, una mirada castrense ligada a la obediencia y la moral patriótica y, por el otro, una mirada médica vinculada a un enfoque de salud biológica. Dos enfoques que encontraron en una perspectiva eugenésica un punto de síntesis y encuentro. En este sentido la EF se configuró históricamente como el espacio de una pedagogía higiénica que integró varios dispositivos de control y producción de un sujeto moralizado, disciplinado, productivo, ágil y sano (Cena, 2010) y que profundizaremos en el próximo capítulo.

Luego del plan de estudios de 1946, conformado por dos años de duración, entre 1948 y 1980 se sucedieron cinco planes de estudio de tres años de formación con características similares al fundacional. La propuesta seguía diferenciada para varones y mujeres. Aparecieron nuevas disciplinas como Danza y Esgrima, también algunas de la formación biológica como Biometría y Anatomía e Higiene.

En el plan de 1961, aprobado por la Subsecretaría de Instrucción Pública, nuevas asignaturas como Atletismo, Softbol y Beisbol, Rugby, Basquetbol, Voleibol, Fútbol, Boxeo, Lucha-Yudo y Esgrima ocuparon el lugar de la unidad curricular -antes llamada asignatura- que hasta el momento era denominada Deportes. Por primera vez apareció en el plan de estudios una asignatura llamada Práctica Pedagógica en la que el estudiantado debía cumplir 6 h semanales de práctica de la enseñanza en establecimientos primarios, secundarios y especiales en horario extraescolar.

Desde 1982, año en que se implementó el plan de estudios aprobado por Decreto Provincial N.º 6254/81, la carrera se extendió a 4 años y comenzó a ofrecer dos ciclos de formación. El primero, de tres años de duración, otorgaba el título de maestro de Educación Física; el segundo, de un año, otorgaba el título de profesor de Educación Física. La propuesta de formación se organizó en tres grandes áreas de conocimiento: ciencias humanísticas, ciencias biológicas y técnico-didácticas. Por primera vez, las asignaturas ligadas al campo de las prácticas docentes no se encontraban al finalizar el recorrido formativo. En este plan encontramos Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I en tercer año y Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza II en el último año de la carrera. Si bien cada asignatura cierra la formación del primer y segundo ciclo, también coloca dos asignaturas con alta carga horaria a partir de la mitad del recorrido (Instituto del Profesorado en Educación Física, 1995). El plan 81 se constituirá en aquel con mayor cantidad de años en vigencia, hasta el 2001, año en que se aprobó una nueva propuesta de formación.

Durante la década de 1990, la estructura del sistema educativo nacional sufrió profundas transformaciones pedagógicas, administrativas y organizativas que impactaron en la formación docente. Como resultado de la sanción de la *Ley Federal de Educación* N.º 24195, de la *Ley de Educación Superior* N.º 24521, de la *Ley de Educación Provincial* N.º 8525 y de los acuerdos federales con el Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación, se desencadenó un lento proceso de reformas jurisdiccionales que alcanzó al IPEF en el año 2001 cuando comenzó a regir un nuevo plan de estudios.

Las nuevas regulaciones nacionales y provinciales para el nivel superior obligaron a las instituciones a contar con determinadas condiciones para mantener su oferta educativa, por ejemplo, con la titulación universitaria o formación pos terciaria del 50% de los docentes, con una matrícula superior a 20 alumnos y con el inicio de un proceso de transformación curricular consensuado entre los institutos y el estado provincial. Las nuevas definiciones para la formación docente se plasmaron en la Resolución Ministerial N.º 663 del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009), la cual aprobó nuevos planes de estudio para todas las carreras de formación inicial públicas o privadas de la jurisdicción (art.1).

La resolución de 2009 argumentó las transformaciones institucionales y curriculares en la necesidad de adecuarse a los nuevos marcos regulatorios y solo explicitó una razón pedagógica para llevar adelante los cambios. Así, en los considerandos de la resolución se expresa que “la formación docente no solo requiere de una adecuación curricular, sino de una nueva estructura institucional que promueva el profesionalismo docente desde la perspectiva

de una formación continua asociada a acciones de capacitación y de investigación” (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009, Considerando..., párr. 7).

El plan de estudios 2001 fue el resultado de las discusiones, las traducciones y los ajustes que los docentes del IPEF llevaron adelante en torno a las orientaciones que el Ministerio de Educación de la Nación realizó a través de los Contenidos curriculares básicos para la formación docente en Educación Física y los Contenidos Básicos Comunes (CBC) de Educación Física para la formación docente (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación et al., 1997). En ese proceso podemos reconocer dos modalidades administrativas; por un lado, la centralización -en las esferas nacionales- de la iniciativa y el diseño y, por el otro, la desconcentración -en manos de los institutos- de la gestión y ejecución. Una combinación que para Senén González (2001) se constituyó en un nuevo modo de hacer política educativa en el país.

El plan de estudios 2001 expresó algunas de las discusiones teóricas que se estaban llevando adelante en el campo académico de la formación docente y en el campo específico de la EF en el país. Como puede observarse en la Tabla 2, el plan supera la lógica del curriculum de colección (Bernstein, 1988) que caracterizó a los planes anteriores. En su lugar ofrece una propuesta curricular más integrada, en función de campos y áreas de formación. Un cambio de paradigma que probablemente implicó para quienes debían llevar adelante la transformación, el desafío de nuevos abordajes tanto en la selección de contenidos como en la implementación de construcciones metodológicas integradoras y creativas.

**Tabla 2**

*Plan de estudios del año 2001 correspondiente al Profesorado de Educación Física en el IPEF*

<b>Primer Año</b>		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Sociedad y Sistema Educativo	144	4
Aprendizaje	192	5
Práctica Docente I	96	3
Deporte y su Enseñanza I	192	5
Gimnasia y su Enseñanza I	144	4
Juego	192	5
Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano I	96	3
7 espacios	144	29

<b>Segundo año</b>		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Institución Escolar	96	3
Enseñanza y Currículum	192	5
Práctica Docente II	96	3
Deporte y su Enseñanza II	192	5
Gimnasia y su Enseñanza II	144	4
Juego Motor	192	5
Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano II	144	4
Vida en la Naturaleza I	96	3
8 espacios	1152	32
<b>Tercer año</b>		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Práctica Docente III	96	3
Fundamentos Biológicos del Movimiento Humano III	144	4
Deporte y su Enseñanza II	192	5
Gimnasia y su Enseñanza II	144	4
Epistemología de la Educación Física	144	4
Vida en la Naturaleza II	96	3
Movimiento Expresivo I	96	3
Desarrollo y Aprendizaje Motor	144	4
8 espacios	1056	30
<b>Cuarto año</b>		
Denominación	H Cat.	H Cat./sem
Investigación Educativa/Conocimiento	96	3
Práctica Docente IV	192	5
Deporte y su Enseñanza II	192	5
Gimnasia y su Enseñanza II	144	4
Movimiento Expresivo II	96	3
Epistemología de la Educación Física II	144	4
6 espacios	864	24

En el análisis del listado de materias que ofrecía el plan de estudios 2001 podemos observar que los deportes perdieron su denominación específica (alcanzada en el plan de 1961) para

quedar incluidos en el genérico Deportes y su Enseñanza. También las disciplinas como Pedagogía, Didáctica, Historia o Filosofía que conformaban los anteriores planes de estudio, dieron lugar a denominaciones que parecen girar en torno a problemáticas específicas, así nos encontramos con Enseñanza y Currículum o Sociedad y Sistema Educativo. En línea con lo anterior, la cantidad de unidades curriculares se ha reducido, resultado de una lógica ligada a la integración curricular de saberes, enunciada más arriba. Sin embargo, el cambio más sustantivo que presenta el nuevo plan de estudio es la expansión de la Práctica Docente. Hasta el momento la unidad curricular solo estaba presente en los últimos lugares de la formación, pero a partir del 2001 comienza a tener presencia en los cuatro años de la carrera y con alta carga horaria.

A partir del año 2003 una serie de decisiones en política educativa evidenciaron un movimiento sostenido hacia el cambio que alcanzó su mayor expresión en la *Ley de Educación Nacional*, Ley N.º 26.206, aprobada en el año 2006. Entre otras cuestiones, la Ley enunció un interés por mejorar la calidad de la formación docente, idea que se concretó en la creación del INFD.

El INFD fue el primer organismo específico responsable de la planificación y la ejecución de políticas de formación y capacitación docente de nuestro país. El instituto nacional, como sostuvimos en la introducción, inicia un proceso federal de transformación curricular de la formación en todo el territorio que comenzó a visualizarse cuando en el año 2008 el IPEF inició un nuevo proceso de cambio.

Nuevamente, desde la centralidad nacional se definieron los lineamientos curriculares que regularon y anticiparon los diseños jurisdiccionales, mientras que las instituciones se encargaron de la concreción de la transformación, con algún margen para definiciones locales. A diferencia del contexto en el que se produjo el plan de estudios 2001, el proceso institucional fue acompañado y gestionado por la recién inaugurada Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba (DEGES). La tarea compartida entre muchos/as docentes del IPEF y de otras instituciones de formación superior de EF en Córdoba junto con referentes de la DEGES dio por resultado el *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Física* en diciembre de 2009 que, con algunas pequeñas modificaciones realizadas en 2013, sigue en vigencia hasta la fecha.

En la actualidad el diseño curricular para la formación docente en EF de Córdoba se estructura a partir de tres campos: el de la formación general donde se abordan temáticas que problematizan la educación, la enseñanza y el aprendizaje; el específico con unidades



curriculares que son propias del campo de conocimiento, y el de la PD, considerado vertebrador de todo el plan de estudios y alrededor del cual se articulan los contenidos que aportan los campos de la formación general y la específica (DEGES y Ministerio de Educación, 2009).

El documento curricular presenta por primera vez fundamentos políticos, éticos y pedagógicos, junto con definiciones epistémicas sobre el campo de conocimiento específico. Algunas unidades curriculares del campo de la formación específica como es el caso de Atletismo y Prácticas Acuáticas retoman su denominación específica (perdida en el plan anterior) que, junto a Gimnasia, son responsables de la construcción de disponibilidad motriz de los estudiantes en formación. El campo de la formación general recupera las tradiciones disciplinares de la psicología, la ética, la socioantropología, la pedagogía y la didáctica junto con otros espacios más flexibles (DEGES y Ministerio de Educación, 2009).

Si bien la estructura curricular, especialmente en los campos de la formación general y la específica, da cuenta de un *listado de asignaturas*, propio de un código de colección, con límites claramente definidos respecto del campo de conocimiento al que pertenecen (Berstein, 1989) encontramos en el documento algunas consideraciones que nos advierten sobre la intencionalidad del diseño:

Las unidades curriculares que componen se conciben y organizan como un trayecto continuado a lo largo de toda la formación, incluyendo instancias de diálogo, intercambio y articulación con el campo de la Formación General y la PD: considerando la necesidad progresiva de herramientas teóricas y procedimentales por parte de los estudiantes en formación para la enseñanza (DEGES y Ministerio de Educación, 2009, pág. 13)

El diseño expresa en este caso una preocupación por hacer entrar en diálogo los conocimientos de las diferentes unidades curriculares de los distintos campos, en función de la PD y más allá de las propias fronteras.

El análisis de los planes de estudio del IPEF nos permite observar que los espacios curriculares de inserción profesional especialmente diseñados para facilitar el aprendizaje de una práctica (Schön, 1992) y enunciadas desde 1946 en los planes de estudio del IPEF de diversos modos: Didáctica y Crítica Pedagógica, Práctica de la enseñanza, Práctica Pedagógica, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, ocuparon históricamente un lugar terminal en las propuestas curriculares. Esta posición que la PD ocupó en el eslabón de la

formación docente refiere a la distante relación teoría-práctica y al sentido instrumental de la teoría, considerada diferente o aparte de la práctica y con cierta carga peyorativa hacia la tarea de enseñar (Edelstein y Coria, 1995). Según Schön, ubicar la práctica profesional al final de la formación docente sienta como premisa la racionalidad técnica y evidencia un curriculum que

acaricia la idea de que la práctica competente se convierte en práctica profesional cuando la solución de problemas instrumentales se basa en el conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. De este modo, el curriculum normativo de los centros de formación de profesionales presenta en primer lugar las ciencias básicas pertinentes, a continuación, las ciencias aplicadas, y finalmente un prácticum en el que se supone que los alumnos aprenden a aplicar el conocimiento. (1992, pág. 6)

Es tal la huella y la fuerza del sentido aplicacionista de la PD, que aún en la actualidad persisten planes de estudios<sup>7</sup> para la formación de profesores de EF en el país en sintonía con las propuestas del siglo pasado.

Como expresamos más arriba, la centralidad de la PD en la formación de futuros profesores de EF comenzó a delinearse en los documentos curriculares del año 2001 donde aparece nombrada como tal y ubicada desde el primer año de la carrera. En ese sentido la PD se constituye en el espacio curricular que abre a la perspectiva del ejercicio docente, en tanto eje articulador de la formación inicial y con la intención de ofrecer al estudiantado un acercamiento a la realidad educativa y a las condiciones y los procesos reales del trabajo docente.

En este apartado hemos intentado describir la genealogía de la formación docente en EF en Córdoba al intentar dar contexto y sentido a las inscripciones institucionales de la PD en el IPEF. Las disputas al interior del campo por definir cómo educar al cuerpo en movimiento se dirimieron entre posturas que podrían sintetizarse en tres: la referida a la actividad física y los deportes, donde se alinean quienes encuentran en la ejercitación el camino hacia la formación de sujetos morales y defensores de la patria, y deportistas pertenecientes a las elites locales que priorizan prácticas corporales vinculadas a sus tradiciones culturales; otra posición

---

<sup>7</sup> Especialmente en las propuestas curriculares de las Universidades Nacionales que ofrecen formación docente en Educación Física: Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Nacional del Comahue, aunque en la actualidad todos se encuentran en procesos de transformación en línea con los lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios elaborados por la comisión mixta entre Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales. Ciudad de San Juan, 6 y 7 de abril de 2011 y El Consejo Interuniversitario Nacional.

vinculada a las ciencias biológicas y la salud, que contiene no solo a los médicos higienistas sino a un pensamiento evolucionista y eugenésico; y por último, una perspectiva pedagógica, en el cual, como sostiene Aisenstein (2006), docentes y expertos en pedagogía intentan delimitar los discursos que pretenden ingresar a la escuela y colocar a la EF en el territorio de la enseñanza.

Las diversas posturas indicadas más arriba se presentaron como antagónicas, sin embargo, podemos observar en el análisis de los diversos planes de estudio desde 1946 cómo lograron articularse en la constitución de la formación de profesores de EF en Córdoba. En ese sentido, podemos afirmar que la institución de referencia se encuentra atravesada por diversas perspectivas que explican la EF y que en muchos casos se presentan contradictorias. La *convivencia* de posiciones diferenciadas expresa y sintetiza de modo singular las marcas fundacionales que hoy dan existencia a una institución de formación, sostenida por matrices paradigmáticas y hasta opuestas que sin embargo configuran los modos en que los y las docentes enseñan el oficio en sus clases de PD.

## **Capítulo 2. La práctica docente en la Práctica Docente. Sobre la enseñanza en la formación de profesores de Educación Física**

En el capítulo anterior intentamos describir los procesos locales de institucionalización de la formación docente en EF que han dado sentido a una unidad curricular específica como es la PD. Para ello recuperamos las referencias a la actividad física, a los juegos y a los ejercicios al aire libre expresadas en decretos, discursos, leyes, informes oficiales y artículos de periódicos de la época, los que dan cuenta cómo las políticas en torno a la EF se fueron configurando al calor de las coyunturas históricas y de debates que marcaron un devenir singular en la provincia y que confluieron en la creación del IPEF en 1946, e imprimieron a la PD signos distintivos.

En el análisis observábamos cómo el espacio de la PD se fue moviendo a lo largo del tiempo desde la periferia curricular hacia el centro de todas las propuestas oficiales de los institutos superiores de formación docente del país. Un desplazamiento que expresa el pasaje de una concepción de la PD como mera aplicación de la teoría aprendida en el recorrido formativo a una perspectiva que permite entenderla como un espacio de producción, de síntesis de saberes y de problematización a partir de una aproximación al campo de intervención profesional y a las tareas que implica dar clase.

Construido el marco de referencia histórico de la PD como asignatura curricular en la formación de profesores de EF, en este capítulo nos interesa avanzar en algunas orientaciones conceptuales que nos permitan ampliar la discusión sobre los modos en que entendemos la tarea pedagógica que cotidianamente realizan los y las profesoras en la PD: *la práctica docente*. Para ello, iniciamos inscribiéndola como práctica social, un ejercicio teórico que procura superar una mirada de sentido común que emparenta la práctica con el hacer y que, por el contrario, busca reconocerla como producto de la interrelación de las dos formas de existencia de lo social: campo y habitus, lo cual impone un análisis relacional. En el apartado nos acompañan Bourdieu (2007), Achilli (1986, 2008), Edelstein y Coria (1995), Davini (2015) y Steiman (2018), quienes, con sus ideas, amplían los márgenes de pensamiento cuando se trata de mirar la práctica docente.

Avanzamos en el capítulo focalizando en *las prácticas de enseñanza* como un tipo más restricto de actividad docente, que refiere en particular al trabajo con el conocimiento en el aula. Realizamos un pequeño movimiento al virar del concepto de enseñanza hacia el de transmisión, considerado más sustantivo en el marco de esta investigación, ya que lo entendemos como *el efecto* de la enseñanza, si es que esta deviene. A la noción de transmisión

se le agrega un desarrollo teórico en torno al oficio, la ética y la reflexión, conceptos centrales que permiten especificar y explicar el objeto de investigación. En el recorrido, las voces de Edelstein (2011), Frigerio (2012), Terigi (2004a, 2004b, 2013) Antelo (2014), Meirieu (2016), Sennett (2008) Perrenoud (2007, 2010) y Alliaud (2017), entre otros/as, se suman en la posibilidad de construir teoría que abone en la explicitación de un posicionamiento político para mirar la tarea docente en el aula. Luego nos detendremos en las prácticas de enseñanza en la formación docente en EF.

Para ello, un grupo de referentes brasileros como Bracht (1996; Bracht et al., 2018), González y Fensterseifer (2010), Bagnara y Fensterseifer (2019) y González (2018), junto con los aportes desarrollados en el país y en Córdoba por Aisenstein (2006), Amuchástegui (2004), Cena, Garro, Fassina (cf. Cena et al., 2006, 2009), Yafar (cf. Amuchástegui et al., 2018, 2019) y Rozengardt (2018, 2020), nos allanan el camino en la reconstrucción de un campo de conocimiento que gira en este caso en torno a una disciplina específica que cobra sentido en las instituciones escolares y que, por ello, es la encargada de formar a la ciudadanía en los conocimientos sobre las prácticas corporales presentes en la cultura. Una tarea que pareciera estar desdibujada y seguir más vinculada con los argumentos y razones que le dieron origen en el sistema educativo: disciplina y corrección de los cuerpos.

Hacia el final del capítulo volvemos a *la clase en la formación* para presentarla como el lugar irremplazable en el que se enseña el oficio de profesor de EF. Allí recuperamos los aportes de Recalcati (2016), Simons y Masschelein (2014), Larrosa (2018, 2019), Rancière (2003) y Berisso (2015), que en una clave apasionada amplifican nuestros sentidos para comprender y capturar mejor lo que acontece en clase.

## **2.1. Inscripciones sociales de la práctica docente**

Una primera aproximación a la práctica docente consiste en discutir un sentido común construido que entiende que *la práctica* se limita a aquello visible, *el hacer*. Para Davini (2015) restringirla al fenómeno observable se constituye en una simplificación que oculta los pensamientos, ideas y valores -producto de las experiencias vividas- que, sintetizadas en la acción, producen la práctica.

Para superar una mirada que simplifica la complejidad de la práctica, es necesario inscribir la PD como práctica social, en tanto que el resultado del “interjuego entre las condiciones

sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce” (Steiman, 2018, pág. 20).

En esas coordenadas conceptuales, las prácticas docentes no pueden explicarse solo por el accionar de los individuos en un contexto particular, tampoco por los determinantes institucionales que pretenden definir las. Así pues, si las prácticas docentes son prácticas sociales producidas en la interrelación de las dos formas de existencia de lo social, las estructuras sociales externas, como las instituciones con sus reglas y las estructuras sociales internalizadas por el/la docente, se impone, entonces, un análisis relacional.

Las estructuras internas y externas, reconocidas como los modos de existencia de lo social, pueden ser leídas en la clave que Bourdieu (2007) nos ofrece al recuperar dos conceptos poderosos como son campo y habitus. El campo refiere a lo social hecho cosa y el habitus es lo social inscripto en el cuerpo. Mientras el campo se expresa como una estructura de relaciones, el habitus refiere a lo social encarnado que integra todas las experiencias vividas y desde el cual se prefigurarán las prácticas sociales, se lo entiende, entonces, como “un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, pág. 86). Campo y habitus nos ayudan a comprender las prácticas docentes en clave relacional.

El habitus se actualiza en prácticas coherentes y sistemáticas que no necesariamente responden a reglas establecidas. Por ello, las prácticas no pueden interpretarse solamente a partir de las condiciones presentes ya que, como dijimos arriba, son producto de esos principios inscriptos en el cuerpo a partir de las experiencias pasadas. Sin embargo, tampoco pueden anticiparse de manera lineal y pensar que, con el sólo reconocimiento de las condiciones de producción, podremos develar lo que viene, porque si bien el habitus reproduce las condiciones sociales de nuestra propia producción, lo hace de manera relativamente imprevisible y allí yace la paradoja: el habitus producto de las estructuras sociales tiende a reproducirse bajo una forma transformada e irreconocible (Bourdieu, 2007).

La noción de habitus hasta aquí expuesta da cuenta de la incertidumbre que distingue a las prácticas sociales

resultantes del hecho de que ellas tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino esquemas prácticos, opacos a ellas mismas, sujetos a variar según la lógica de la situación, el punto de vista casi siempre parcial que esta impone (...) así

las trayectorias de la lógica práctica rara vez son del todo coherentes y rara vez totalmente incoherentes. (Bourdieu, 2007, pág. 27)

La opacidad de las prácticas sociales nos permite delinear cierta lógica en ellas, caracterizada por la falta de reflexión y control consciente. Si bien las prácticas no responden a reglas formales, el sentido práctico permite a los sujetos orientarse y resolver al reconocer ciertas regularidades en la acción. Al respecto Bourdieu sostiene que cuanto más se parezcan las condiciones objetivas en las cuales se enmarcan las prácticas actuales a las de producción del habitus, más acertada y pertinente será la respuesta del sujeto en la acción.

El habitus, además, permite a los sujetos apropiarse de las instituciones de manera práctica reviviendo en la acción los sentidos que representan. Sin embargo, esa reactivación institucional que los sujetos realizan en su actualización cotidiana implica también transformaciones, condición de la reactivación. A su vez, las prácticas producidas por los habitus de un grupo o clase son mutuamente comprensibles y concertadas, se ajustan a las estructuras y trascienden los intereses individuales lo cual produce en el grupo un mundo de sentido común compartido (Bourdieu, 2007).

Otra de las cualidades de las prácticas sociales es que se constituyen en el tiempo. La práctica “recibe del tiempo su *forma* como orden de una sucesión y a través de esa forma su sentido (...) secuencias irreversibles y orientadas de actos relativamente imprevisibles” (Bourdieu, 2007, pág. 157). Toda práctica social implica improvisación e incertidumbre de lo que devienen su energía y su eficacia social (Edelstein y Coria, 1995).

Entender la práctica docente como práctica social nos permite ampliar los márgenes de comprensión de la acción docente y superar una mirada simplificadora que intente capturar patrones racionales con posibilidad de distinción. Como bien advierten Edelstein y Coria, las decisiones que se toman en la experiencia de la práctica y *al calor de la lucha* operan sin la conciencia reflexiva que supone la elaboración previa y ponen en evidencia la “inscripción del habitus en el cuerpo y en el lenguaje” (1995, pág. 30).

Asumir la práctica como respuesta urgente y económica que resulta del interjuego entre lo social encarnado por el sujeto y las estructuras sociales externas nos alerta acerca de su irreductibilidad y rebeldía. Además, nos permite comprender las diversas maneras de participar en la práctica que tienen los sujetos que comparten y se relacionan dentro del mismo campo y las posibilidades de transformación (Steiman, 2018).

En otro registro analítico y desde una perspectiva también relacional, Achilli (2008) sostiene que la práctica docente se configura alrededor de un núcleo fundante del quehacer educativo ligado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sin embargo, lo trasciende ya que implica, además, un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que configuran el campo laboral del profesor en determinadas condiciones sociohistóricas. La autora, resitúa y complejiza la labor docente, que ya no puede ser pensada sólo en relación con el conocimiento, sino que debe inscribirse en las lógicas institucionales y debe estar atravesada por determinantes sociales.

En el quehacer docente se entrecruza una compleja serie de tareas por resolver que responden a diversas dimensiones y que superan las problemáticas del aula y de la enseñanza. En ese sentido, la definición de Achilli viene a iluminar un costado de la práctica que permaneció oculto con el interés de *descontaminar* aquello que parecía ser lo distintivo. Su denuncia, realizada hace más de 20 años, representó la posibilidad de pensar la práctica docente en coordenadas más complejas y cercanas al acontecer cotidiano.

Tal la fuerza del postulado que al analizar en clave histórica los diseños curriculares de la formación docente del país en el capítulo anterior, advertíamos a inicios de este siglo cierto movimiento en la unidad curricular Práctica de la Enseñanza al cambiar de denominación y pasar a llamarse Práctica Docente. Pasaje discursivo que supuso ingresar *a clase* los entramados institucionales y sociales que complejizan la tarea de enseñar para ampliar las aproximaciones conceptuales vinculadas específicamente a los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos.

Como sostiene Steiman (2018), la definición de Achilli entiende a la práctica docente como trabajo docente y distingue un tipo de trabajo más amplio que el trabajo restringido, donde la referencia ya no es solo la enseñanza. En la misma línea, Terigi (2013) reconoce la complejidad del trabajo docente, su carácter político, su naturaleza institucional y colectiva. El trabajo docente en esos términos es una conceptualización solidaria con un modo de concebir la educación como derecho, en fuerte lazo con la escuela, espacio social donde

la humanidad produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes, un ámbito que debe ser disputado y puesto al servicio de la producción y distribución igualitaria y colaborativa de la cultura, y respecto del cual cabe a los Estados responsabilidad principal; supone también concebir al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora. (Terigi, 2013, pág. 9)



Reconocidas las inscripciones sociales de la práctica docente, una tarea con lógica propia que implica una labor en torno a los saberes y su enseñanza pero que la sobrepasa al estar atravesada por dimensiones institucionales y sociales, interesa avanzar en las prácticas de enseñanza. Siguiendo a Achilli (1986), podemos afirmar que la práctica de la enseñanza es parte de la práctica cotidiana del docente y se distingue por ser aquella que refiere, en principio, al trabajo con el conocimiento en el aula.

## **2.2. Sobre las prácticas de enseñanza en la formación. Transmisión, oficio, ética y reflexión**

En línea con Achilli, Steiman (2018) sostiene que la práctica pedagógica es un tipo más restricto de práctica docente que implica a las prácticas de enseñanza y a las prácticas de aprendizaje. A las prácticas de la enseñanza las entiende como

una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados. Esto significa que necesito que pensemos en nuestras intervenciones no en el vacío, sino en tanto son parte de las prácticas sociales de los sistemas escolarizados, en los cuales el campo se define por la presencia de varios sujetos sociales, entre los que sobresalen, claro está, los docentes en tanto sujetos de una intervención social desde el conocimiento y los estudiantes en tanto sujetos intervenidos. (pág. 29)

Las palabras de Steiman sintetizan un recorrido conceptual que nos aproxima a la idea de enseñanza entendida como un intento de alguien de transmitir alguna cosa a otro (Basabe y Cols, 2007), también como una intervención intencional y deliberada (Edelstein, 2011) que se produce entre sujetos ubicados en distintas posiciones (Feldman, 2004). Terigi (2004b, 2013) define a la enseñanza como problema político, subraya su carácter colectivo y la entiende como una función social promotora de aprendizajes, bajo unos determinantes institucionales. Litwin (1996) nos recuerda que las prácticas de enseñanza suponen un posicionamiento epistemológico que produce recortes y modos singulares de estructurar el campo de conocimiento y Merieu (2016) las coloca en relación con un horizonte ético y de emancipación de los sujetos.

Cada una de las referencias conceptuales expuestas focaliza, con lente de aumento, diferentes dimensiones de la enseñanza y deja ver su complejidad. También evidencia el acento en alguna de sus aristas que, como guías, permiten investigar y profundizar en alguna dirección,

dado el vasto universo que se abre al mirar la enseñanza. Así nos encontramos con trabajos sobre la enseñanza que oscilan entre quienes privilegian una perspectiva institucional y colectiva, y quienes se detienen en los procesos que se desatan en el aula, y entre ellos una serie de matices y mixturas que focalizan en sujetos, posiciones, episteme y contextos. En todos los casos, hay dimensiones que, aunque no son profundizadas, sí son recuperadas en tanto sitúan y determinan lo puesto en foco. Un ejercicio que se traduce en el esfuerzo teórico y metodológico de cada quien por una indagación que se tensa y se sostiene desde una perspectiva relacional.

Siguiendo los caminos ya recorridos por quienes son nuestra referencia teórica y conceptual, y en línea con el problema de investigación que aquí se presenta, interesa recuperar los sentidos que Antelo (2014) plantea al iluminar la transmisión entendida como el efecto de la enseñanza si es que esta deviene.

Si bien la noción de transmisión permaneció fuera de los discursos teóricos hasta hace pocos años, comienza a ser retomada como concepto poderoso para resignificar la enseñanza. Diker (2004) inicia el recorrido mostrando cómo las ideas de enseñanza y de transmisión iluminan en distintos aspectos la misma tarea a la que refieren.

La transmisión se vincula con el pasaje, cuando este sucede hay algo que logra pasarse a otro, alguien recibe lo que se busca dar y distribuir en el intento de enseñanza. El enunciado se monta y entreteje con tres ideas fundamentales: el pasaje, la cosa que se da y el sujeto que recibe. Al respecto dice Frigerio que aquello que se reparte no es sólo la cosa en sí, hay algo más que se da con lo que se ofrece “algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado” (2004, pág. 16). Cornú entiende al pasaje en la transmisión como una modalidad de relación inseparable del objeto y del sujeto, para él ese pasaje no refiere al acto de “pasarle un objeto a un ‘destinatario’ como de que el destinatario se transforme a su vez en sujeto” (2004, pág. 28).

En esa línea transmitir es reinventar, transformar, alterar los objetos y los sujetos. En la transmisión hay un legado que permite a los nuevos inscribirse en una cadena generacional. Así entendemos que la transmisión puede fijar un punto de partida, aunque no de llegada porque sus efectos, en tanto de transformación, no pueden sistematizarse.

Para Zabatel, la enseñanza entendida como transmisión convoca a un sujeto que se piensa a sí mismo con derechos, en lugar de aquel que sólo espera que se le dé porque el otro le deba dar. En esa clave, la transmisión puede pensarse como un camino en cuyo recorrido se da, se

distribuye, sin esperar nada a cambio “nada podemos exigirle porque hemos dado a quien nada nos ha pedido, pero a quien debemos, al mismo tiempo y paradójicamente, dar” (2004, pág. 148).

Diker advierte sobre una condición fundamental para que la transmisión funcione. Para que efectivamente suceda es necesaria la autoridad, resultado del reconocimiento, el respeto incondicional, en el que media una palabra justa. La autoridad es producto “del encuentro entre un emisor autorizado, un mensaje autorizado y un otro que, paradójicamente, con su obediencia autoriza” (2008, pág. 62). Un reconocimiento que es mutuo, no solo de quienes reciben hacia el transmisor y aquello que se transmite, sino, y, sobre todo, un reconocimiento de quien transmite a los y las destinatarias como sujetos capaces de provocar lo nuevo a partir de lo transmitido.

Como sosteníamos más arriba, lo propio de la transmisión es que ofrece, a la vez que una herencia, la legitimación para transformarla y resignificarla, una filiación generacional y una habilitación para producir novedad. En ese sentido la transmisión no pretende fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado como un lenguaje que procura su reescritura, para abandonarlo y, mejor, reencontrarlo (Diker, 2008). En otras palabras, Recalcati reconoce en la tensión constante entre memoria y olvido, dos tiempos fundamentales de la transmisión “primer tiempo: no hay didáctica que prescindiera de la memoria del Otro. Segundo tiempo: toda didáctica implica una desconexión del Otro, la ausencia, el olvido, la introducción de un punto vacío” (2016, pág. 73).

Ahora bien, las prácticas docentes a las que este trabajo refiere son aquellas ligadas a la formación de profesores. A esas prácticas singulares podemos reconocerles dos sentidos; uno ligado a la *práctica de enseñanza* que se supone en cualquier proceso educativo; y otro en relación con la apropiación del oficio docente que se produce en la misma *práctica de enseñar* (Achilli, 2008). En esa línea podemos afirmar que al saber que se transmite se le adhiere un modo de transmisión, un modo que puede pensarse en clave artesanal.

Recuperar la perspectiva de oficio, sostiene Alliaud (2017), permite pensar la enseñanza en la formación como artesanía. Para Sennett (2008) enseñar en clave artesanal refiere a una formación que se logra en el ejercicio y en el compromiso con una tarea bien realizada, labor que implica articular las prácticas concretas con la reflexión: pensar en lo que hago para hacerlo mejor. Ideas poderosas que sintetizan el oficio docente en ejercitación, búsqueda por realizar bien la tarea y reflexión sobre la acción.

Las ideas de Sennett y Alliaud nos permiten visitar la práctica docente en clave artesanal y abrir el pensamiento hacia los gestos y maneras docentes, como si fueran los de un oficio y desde allí explorar sus haceres y quehaceres cotidianos. La tarea docente entendida como oficio

no tiene que ver con perfiles de competencia, con metodologías o técnicas didácticas o con resultados sino con “serlo de verdad”, sea eso lo que sea (...) algo que se hace cada día (y no en momentos excepcionales) y de un modo menor, rutinario, a veces aburrido, con gestos mínimos, casi desapercibidos, sin espectáculos ni artificios. (Larrosa, 2018, pág. 305)

Así, la tarea docente se constituye en un oficio inspirador, que habilita la idea de que es posible aprender de quien la realiza, de su experiencia y de sus intuiciones, porque parece que quien la ejerce cree profundamente en que, a pesar de todo, su tarea funciona (Perrenoud, 2007).

Hasta aquí el recorrido teórico por la enseñanza deja entrever la sutil relación entre ética y transmisión al considerar al otro capaz de aprehender la herencia y decidir qué hacer con ella. En esas coordenadas la enseñanza prepara para la duda, la disconformidad y la marcha (Steiner, 2004), mira hacia el futuro y arma mundo cuando se compromete en la construcción de un proyecto por venir. Como decíamos más arriba, el compromiso con la labor es la condición que bien representa al artesano quien no se contenta con resolverla si no es del mejor modo. Despertar a la conciencia, dice Sennett (2008), es la manera en que el trabajador perfecciona su oficio y en su afán de mejora hace una pausa y juzga su hacer, acción reflexiva en la que se juega una dimensión ética de la práctica.

Compromiso con la tarea para mejor enseñar implicaría un procedimiento que, en otro registro, Edelstein (2011) recupera al apostar por la reflexión sobre la práctica. La reflexión refiere a una búsqueda en profundidad que intente develar los valores, juicios y presunciones desde la auto reflexividad. La reflexión como parte constitutiva de la práctica requiere

el análisis concreto en las situaciones particulares de *la relación mutuamente constitutiva entre pensamiento y la acción, que delinean precisamente el objeto y la temática de la reflexión en un caso determinado; y la relación mutuamente constitutiva entre el actor y el mundo social del que forma parte.* (Edelstein, 2011, pág. 39)

Develar los supuestos que subyacen en las prácticas de la enseñanza a partir de pensarla y distanciarse de ella, supone una praxis que orienta la posibilidad de transformación social y por ende se moviliza por un interés emancipador. Esta reflexividad implica iniciar una conversación con la situación (Schön, 1998) en la que “no hay cabida para la asepsia y la neutralidad, en particular cuando se entiende a la reflexión en educación como práctica política” (Edelstein, 2011, pág. 211).

Para Perrenoud (2007) una práctica es reflexiva cuando se convierte en algo casi permanente y se inscribe dentro de una relación analítica con la acción:

una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones, sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio, tanto en situación de crisis o de fracaso como a un ritmo normal de trabajo. (pág. 13)

Como sostiene Steiman (2018), el aporte de Perrenoud muestra la posibilidad de construcción de conocimiento didáctico a partir de la reflexión de la propia práctica siempre que esa reflexión sea regular y sistemática y se inscriba en el habitus de los sujetos haciendo de su práctica una práctica reflexiva cotidiana. Tarea en la que, ya en la década de 1990, Edelstein y Coria (1995) se embarcaban al delinear propuestas concretas para la formación docente en procura de esa reflexión en clave didáctica, y Edelstein (2011) profundiza cuando en producciones posteriores propone un dispositivo de reconstrucción crítica de la experiencia “un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso (...) los modos habituales de pensar, describir y explicar las prácticas de enseñanza” (pág. 140).

En síntesis, hemos intentado definir las prácticas de la enseñanza en clave de oficio artesanal. Perspectiva que permite detenernos en los miles de pequeños movimientos cotidianos (Sennett, 2008) que remiten a la tarea docente. Recibir, encadenar, filiar, inscribir, hacer lugar, reconocer, autorizar y transformar abren el espacio para que la transmisión suceda en un registro cercano al oficio del artesano. Prácticas de reconocimiento mutuo que se orientan por una ética de la enseñanza comprometida con la emancipación y la transformación social. Prácticas de enseñanza que implican la responsabilidad con una tarea lograda a partir de la acción y de la reflexión sobre esa acción.

Como se sintetiza en el párrafo anterior, en el capítulo hemos desarrollado hasta aquí las apuestas teóricas actuales que privilegian un sentido ético de la educación y que emergen a

contrapelo de los discursos pulcros y asépticos de tendencia normalizadora propios de la tecnocracia (Berisso, 2015). A poco de recuperada la democracia en nuestro país, el campo de la didáctica retomó los discursos críticos desarrollados en las ciencias sociales y, desde dimensiones filosóficas, sociológicas, epistemológicas y políticas, comenzó a problematizar las prácticas de la enseñanza. Este movimiento permitió el distanciamiento de posiciones instrumentales, resultantes de la corriente tecnicista, que, a partir de la década del 70, inundaron el discurso pedagógico.

Referida a “una serie de pasos rígidos, secuenciados; reglas fijas, sumatoria de técnicas y procedimientos válidos para resolver cualquier problema, en cualquier situación o contexto” (Edelstein, 1996, pág. 79), la racionalidad técnica instaló algunos de los que fueron durante largo tiempo los temas centrales de la enseñanza: los objetivos, los contenidos, el currículum, las actividades y la evaluación; junto con las teorías conductistas del aprendizaje, se constituyeron en el núcleo duro de la didáctica y conformaron su agenda clásica (Litwin, 1996). Desde ese enfoque se burocratizó la tarea docente a partir de la planificación por objetivos operacionales, las progresiones, las taxonomías, la instrucción programada, las técnicas grupales y la evaluación/medición de los aprendizajes. Para Davini la enseñanza en esa clave “resultaba efectiva en la medida en que los docentes desarrollaran habilidades para la aplicación de medios y técnicas estandarizadas” (2015, pág. 11). Una enseñanza en términos de eficacia más que de justicia, que aún domina y mercantiliza las prácticas educativas.

La perspectiva instrumental que preestableció el tiempo para aprender y construyó protocolos para volver eficaz la tarea de enseñar, encontró terreno fértil en el campo de la EF, como pudimos observar en el análisis de los planes de estudio que se desarrolló en el capítulo anterior. En el próximo apartado interesa profundizar en el encuentro entre la constitución del objeto de estudio de la EF y las discusiones pedagógicas y didácticas al interior de la disciplina.

### **2.3. La enseñanza de la Educación Física: Entre las tradiciones didácticas y las singularidades del objeto**

El trabajo de investigación que aquí compartimos puso en foco las prácticas de enseñanza en la formación que se concretan en el aula, alrededor de un campo específico. Partió de una pregunta didáctica, un cuestionamiento metodológico, que indagó por los modos en que se

transmite en clase de PD el oficio docente de EF. Si entendemos, como sostiene Edelstein (1996), que lo metodológico implica primero acercarnos a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción y adentrarnos en esa lógica para luego, en segunda instancia, preocuparnos por cómo se aborda ese objeto para ser enseñado, se hace necesario detenernos en las problemáticas específicas del campo de conocimiento.

La EF es una disciplina que se inscribe y cobra sentido en la escuela y por tanto se asienta en las políticas y acciones del sistema educativo. En línea con las normativas nacionales y provinciales, la EF debe garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso al conocimiento y patrimonio de la cultura corporal y del movimiento en procura de la formación de una ciudadanía libre, autónoma y crítica, que contribuya a la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva (Amuchástegui et al. 2018). La cultura corporal se expresa en prácticas corporales significativas para la sociedad como los juegos, los deportes, la gimnasia, las actividades al aire libre, la danza, entre otras, caracterizadas por su organización intrínseca y por los sentidos específicos que le son atribuidos por el contexto histórico y social. En ese sentido, las prácticas corporales se constituyen en el objeto que tematiza la EF.

También Bracht (1996) y González y Fensterseifer (2010) sostienen que la EF es una disciplina escolar que tiene por finalidad formar sujetos políticos con herramientas que les faciliten el ejercicio de la ciudadanía y con capacidad crítica, en condiciones de accionar autónomamente en la esfera de la cultura corporal del movimiento. En esa línea le corresponde a la EF “atesorar prácticas corporales valiosas de la cultura para ser ofrecidas a las generaciones que vienen, invitando a los recién llegados a ser partícipes y a la vez responsables de resignificarlas y enriquecerlas” (Amuchástegui et al., 2019, pág. 162).

Sin embargo, los conocimientos a enseñar por la EF han sido tradicionalmente acotados a solo algunas prácticas corporales del universo posible como la gimnasia y los deportes hegemónicos, y han sido abordados desde una dimensión predominantemente motriz relacionada en general con el dominio técnico necesario para poder ejecutarlas.

Como sosteníamos en el capítulo anterior, en su período fundacional la EF se constituyó en una disciplina escolar con la potencialidad de promover en los sujetos diversas facultades, habilidades y cualidades a través de la ejercitación correctiva. Por un lado, permitía disciplinar al cuerpo y por el otro facilitaba el descanso intelectual, al alternar el estudio con esfuerzos físicos. En ese sentido, la EF se distinguió por aquello que era capaz de producir en los sujetos (Aisenstein, 2006). Los análisis históricos sobre los contenidos de la EF de fines

del siglo XIX y principios del siglo XX, dan cuenta de que estos se relacionaron directamente con acciones tendientes a

desarrollar fuerza, flexibilidad, entre otras capacidades corporales; estimular actividades físicas como un deber ser (en función de la utilización en el ejército, en la producción, en la prevención de problemas de salud) y proveer de un necesario descanso a la mente (...) se “medían” los logros en función de test en algunos casos y competencias en otros, teniendo ambos como parámetro “la eficacia” aunque no tan claramente “la eficacia para qué”. (Amuchástegui, 2004, pág. 4)

A diferencia de otras asignaturas escolares, la EF avanzó históricamente en su especificidad disciplinar sin perder su carácter propedéutico. Al respecto, Rozengardt sostiene que la EF se configuró “desvinculada del conocimiento, por lo tanto, de la función de enseñanza de contenidos explícitos” (2018, pág. 124), los cuales quedaron solo para las asignaturas del aula. En esa clave a la EF le correspondió un puro hacer con poca vinculación con la enseñanza.

La afirmación anterior se puede observar, como sostiene Aisenstein (2006), cuando en la década de 1940 los deportes ingresan a la asignatura, no por el valor y la lógica que tenían por sí mismos como recortes culturales sino por su potencial saludable. Los deportes fueron recuperados desde la EF en la forma de ejercitaciones físicas y sumaron nuevos beneficios a la disciplina de los cuerpos. Además de su valor higiénico, el deporte aportó valores ligados a la iniciativa individual, la formación de emprendedores, la libertad de movimientos y el placer por jugar, que representaban las expectativas de nuevos sectores sociales que miraban al deporte inglés como ejemplo a seguir.

En la década de 1960 y como efecto del impacto de los enfoques tecnicistas de la didáctica, el desarrollo disciplinar se especificó alrededor de la actividad física. Desvinculada de los contextos sociohistóricos en la que se produce y sostenida solo con argumentos de eficacia saludable, la EF se orientó hacia la instrumentalización de la enseñanza a partir de pruebas estandarizadas, programación por objetivos e indicadores observables, medición, ajuste del movimiento a patrones preconfigurados, clases modélicas y centradas en la actividad.

A partir de la década de 1980 y con el advenimiento de la democracia en nuestro país, emergen en el campo de la EF opciones más integradoras que se reflejaron por primera vez en los documentos curriculares nacionales y jurisdiccionales. En las nuevas definiciones



educativas pudo observarse un movimiento discursivo en el que *el hacer* se complejizó al colocar un nuevo registro: *un saber sobre ese hacer*.

Sin embargo, y a pesar de las transformaciones discursivas que podemos observar en los últimos 30 años, las matrices originarias de la EF escolar siguen orientando la tarea de los y las docentes, quizá en la mayoría de los casos como un saber práctico no revisado ni puesto en duda (Aisenstein, 2006). Sostiene Amuchástegui que

la mayoría de las prácticas no logran desprenderse de los resabios de su historia. Los profesores de Educación Física hemos transitado una práctica que ha obviado la profundización de los aspectos pedagógicos referidos a la enseñanza de los saberes corporales y motrices, cosa entendible en virtud del contexto histórico en que se originó, pero en la actualidad se impone revisar críticamente las implicancias que tienen los modelos de enseñanza en la apropiación de estos conocimientos específicos. (2004, pág. 5)

Como sosteníamos más arriba, las nuevas teorizaciones en el campo entienden a la EF como una práctica pedagógica, sin embargo, aquello que acontece en los patios escolares parece distante de resignificarse en esas coordenadas. En torno a estas preocupaciones, nació en el año 2008 la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar. Conformada por colectivos docentes de EF de Brasil, Argentina y Uruguay, su estrategia fundamental de estudio ha sido la colaboración entre los diversos grupos y un compromiso político con la mejora de la calidad de la EF escolar que implica la formación de sujetos comprometidos con la construcción de sociedades democráticas en Latinoamérica.

Desde la Red se han producido variadas investigaciones que muestran la complejidad que significa para la docencia mudar desde una perspectiva tradicional de la EF hacia enfoques que complejicen el saber de las prácticas corporales, para superar propuestas que en general solo ofrecen actividades y aplican ejercicios físicos (Bracht et al., 2018).

Como sostienen Bagnara y Fensterseifer, “parece que hay dificultades, por parte de los docentes, para planificar estrategias de enseñanza y evaluar contenidos y conocimientos dentro de un proyecto curricular para EFE, pensado en la perspectiva de la escuela republicana y democrática” (2019, pág. 1).

Rozengardt refiere a la eficacia de la matriz fundacional y reconoce a los profesores de EF actualizando los mandatos de homogeneización que siempre tuvo la EF y que se expresan en “una relación docente/alumno de sometimiento, castigo y demagogia. Tal vez por la

resistencia a dejar penetrar el área por los discursos pedagógicos que revisaron la escuela” (Rozengardt, 2018, pág. 124).

González y Fensterseifer sostienen que la EF se encuentra entre “el no más y el todavía no” (2009, pág. 12), entre una EF en la que ya no se cree más, como la descrita en el párrafo anterior, y otra, más inclusiva y democratizadora, pero desde la cual resulta dificultoso pensar y desarrollar propuestas de enseñanza. Eso probablemente explique por qué en las escuelas se encuentran, la mayoría de las veces, prácticas docentes de EF desarticuladas de los proyectos pedagógicos institucionales.

En síntesis, podemos afirmar que desde la conformación de la matriz disciplinar hace más de 100 años y hasta entrada la década de 1980, la EF escolar se ha caracterizado por ser una disciplina sostenida por argumentos biológicos, psicológicos e higienistas, que a través de la gimnasia y las marchas militares primero y luego con los deportes, instrumentalizó la enseñanza y se apoyó en la ejecución técnica, casi siempre manteniendo su interés ligado a la normalización de los cuerpos. Al finalizar el siglo pasado, la EF comenzó a desmontar aquellas argumentaciones que históricamente la validaron en la escuela y que la alejaron de un proyecto político comprometido con la formación de la ciudadanía. Si bien podemos reconocer una interesante y profusa producción de conocimiento en torno a la construcción de una EF que ofrezca saberes valiosos sobre las prácticas corporales hegemónicas y contrahegemónicas presentes en nuestra cultura, a la vez que experiencias de movimiento subjetivas y cargadas de disfrute, estos discursos parecen impactar débilmente en las prácticas que cotidianamente se ofrecen en la clase de EF.

Así las cosas, muchas investigaciones en el campo (Cena et al., 2009; Rozengardt, 2020) comparten la preocupación por la producción de propuestas didácticas emancipadoras, en las que ética y reflexión entren en diálogo con los saberes específicos. Además, sostienen que es el PEF, lugar en el que se transmite el oficio, el espacio en el que debemos interrogar sobre las relaciones -que parecen obvias y por eso se obvian- entre la formación docente y la enseñanza de la EF en la escuela, institución que da sentido a la propuesta disciplinar y la coloca en el territorio de la enseñanza.

#### **2.4. Volver a clase en la formación**

El recorrido realizado a lo largo del capítulo intenta inscribir las prácticas de enseñanza como un oficio ético y político, ligado a la reflexión sobre la propia acción y al reconocimiento del

otro como un sujeto capaz de transformaciones. Sin embargo, esos primeros enunciados más generales se tensan cuando entran en vinculación con el campo de saber específico, su episteme, y con los modos en que la enseñanza de la EF se concreta. Como vimos más arriba, muchas de las propuestas que cotidianamente se ofrecen en los patios escolares, actualizan una racionalidad técnica que coloca a la EF como una asignatura más interesada en el éxito deportivo y la uniformidad de movimientos a partir de la corrección individual y el orden del conjunto (Dussel y Caruso, 2006), que en ofrecer al mundo, poner a disposición la herencia y hacer públicas las prácticas corporales como un saber valioso de nuestra cultura, con posibilidad de transformación.

Ahora ha llegado el momento de tematizar el espacio en el que efectivamente se especifican y toman bordes concretos todas las definiciones hasta aquí desarrolladas: la clase. En clave didáctica, como sostiene Edelstein, la clase se echa a andar en los márgenes del aula, más allá de las singulares formas arquitectónicas que ella tenga y se entiende como la “expresión del interjuego entre los procesos del aprender y el enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias” (2011, pág. 21).

Desde otra vía de análisis, la clase puede entenderse como una zona de atención compartida y de presencias reunidas en torno a algo común. Algo común que se ilumina de diversas formas y sobre lo que se llama la atención para, de nuevo, volver a mirar. Un lugar aparte en el que se abren un espacio que distancia a quienes participan de un mundo exterior e inmediato, y un tiempo para que la conversación, el pensamiento y la escritura se hagan públicos y problematicen ese mundo (Larrosa, 2019).

La clase también puede ser pensada en la clave que Simons y Masschelein nos ofrecen al plantear el sentido democrático que encarna la escuela, allí donde la clase se vuelve ese espacio concreto que separa al alumnado del -desigual- orden social y económico. Porque es la clase la invención de un tiempo único y específico que ofrece la posibilidad al estudiantado de ser uno más entre los otros y al que no se puede tener acceso si no es entrando a clase. El aula se constituye así en el territorio en el que se da tiempo y donde se transforma el conocimiento en bienes comunes en un contexto que trasciende las diferencias, “un lugar donde tomar asiento y estar a gusto” (2014, pág. 53).

Armar aula y hacer clase solo es posible a partir de las presencias. Dice Larrosa que el maestro trabaja en clase con la presencia “no solo porque tiene que mantenerse presente, sino

también porque tiene que producir y responder a la presencia de los alumnos” (2019, pág. 85).

Presencia que se materializa en las palabras de estudiantes y docentes:

El maestro, podríamos decir, da una palabra que no es suya. Y eso porque lo que hace con su palabra es que sea el mundo el que hable, que sea la materia de estudio la que diga alguna cosa. De alguna manera, tanto la palabra del maestro como la de los estudiantes solo tienen sentido si hacen hablar la relación que cada uno de ellos tienen con la materia y, a través de ella, con el mundo. (2019, pág. 85)

Presencia en el aula que encarna también en silencios y vacíos. Sostiene Recalcati (2016) que es la hora de clase la oportunidad para abrir huecos en las cabezas, en los cuerpos, en los discursos ya dichos. Hacer silencio y producir vacíos para hacer lugar a lo nuevo, para despertar el deseo de saber, para obligar a pensar, son gestos docentes que elevan los objetos culturales y erotizan el saber, una enseñanza que trae vida. También las palabras, como experiencia de transmisión y la escritura, como la manera única e irreplicable capaz de unir la vida a su sentido. “¿Qué es, entonces, una hora de clase?”, se pregunta Recalcati,

es el encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como un acontecimiento. Incluso cuando sus objetos son teoremas, ecuaciones, volcanes, células (...) si quien habla lo hace a partir de su propio deseo, los objetos de saber adquieren el espesor erótico de un cuerpo, se tiñen de libido, cobran vida. (2016, pág. 100)

La clase definida hasta aquí nos invita a viajar, de la mano de Rancière (2003), imaginando las clases de Jacotot. En esas clases, profesor y estudiantes, unidos por la mutua ignorancia y movidos por la curiosidad, transforman el no saber en una versión rica y vital. En ese sentido, la ignorancia es el motor que echa a andar la clase y aquello que emancipa es la relación entre docente y alumnado que se construye en ese encuentro (Berisso, 2015). De allí se desprende un principio estructurante de la enseñanza, el principio de que las inteligencias son iguales y por ende una confianza en que todo ser humano puede comprender la palabra de otro/a. Sin embargo, ese principio

no anula la búsqueda de los modos pedagógicos por los cuales se “forzará a una capacidad que se ignora a reconocerse”, ni invalida la puesta a disposición de los objetos culturales que, a modo de objetos transicionales, sostendrán una oferta aun cuando no exista demanda, con el convencimiento de que es la oferta la que puede suscitarla dando lugar a relaciones de saber. (Frigerio, 2012)

Las palabras de Frigerio (2012) instalan una contradicción entre la confianza en quien aprende y la exigencia a salirse de sí, en búsqueda de lo no pensado. Interpelar y forzar, con la certeza de su capacidad para ir más allá, para ser más libre. Una enseñanza en tanto acción performativa que pone en tensión el par sujeción/autonomía en clave paradójal.

Hasta aquí la clase puede definirse como un lugar aparte que desactiva el tiempo ordinario para dar otro tiempo que materializa un espacio entre iguales. Zona en el que se tejen relaciones entre la enseñanza y los aprendizajes alrededor de algo en común que se muestra, se hace público. Espacio que solo existe a partir de la presencia docente y estudiantil, quienes encarnan en palabras que conmueven, en escrituras que sostienen la memoria y en silencios que fuerzan la producción de unos inéditos y espesos saberes. El aula, siguiendo a Dussel y Carusso (2006), como el núcleo irremplazable de cualquier institución educativa y la clase como el latido del corazón de la escuela (Recalcati, 2016) será en esa particular arquitectura donde buscaremos algunas claves para comprender cómo se enseña el oficio de profesor de EF.

En el capítulo que sigue se desarrollan las opciones metodológicas que nos permitieron describir y analizar los modos en que un grupo de profesores enseña a enseñar EF en clase de PD. Además, nos detenemos en describir nuestra relación con el objeto a investigar y los sujetos implicados, en un esfuerzo por hacer explícitos los límites de la indagación, así como también, las posibilidades que se despliegan a partir de esa misma relación para producir conocimiento sobre la enseñanza de la EF en el contexto de la formación docente.

### Capítulo 3. Definiciones metodológicas, que son ideológicas

Me siento incómodo hablando de mi incomodidad.  
Pero parece que no me siento incómodo por mi  
incomodidad al hablar de mi incomodidad.  
(Goffman, 1991, pág. 174)

Construir un apartado para referir *lo metodológico* implica cierta incomodidad, no es posible capturar las implicancias metodológicas como si fueran partes desarticuladas del proceso de investigación, sin embargo, vale dar visibilidad a y hacer públicas las decisiones, los desaciertos y los caminos recorridos en un esfuerzo de vigilancia ética.

El trabajo de investigación que aquí presentamos nace del interés por describir el modo en que un grupo de profesores enseñan a enseñar EF en las asignaturas Práctica Docente y Residencia III y IV, en una casa de formación docente de EF, a partir de considerar el aula de clase como el espacio privilegiado de delimitación empírica.

La preocupación por comprender mejor, reconstruir sentidos e iluminar el hacer y el saber docente en relación con la formación de futuros/as profesores/as, devela una posición ideológica sobre los modos de pensar esa tarea pedagógica. En palabras de Achilli

visualizar en el quehacer cotidiano un compromiso con la educación pública que, a mi entender, coloca a la docencia -en un sentido general- como sujeto privilegiado de la creatividad educativa, de la búsqueda de "nuevas" situaciones más allá -o no obstante- las rutinas de un sistema educativo burocratizado y limitado por las políticas de ajuste.  
(2008, pág. 14)

Esta posición ideológica enlaza y encuentra cobijo en la investigación cualitativa, desde un paradigma interpretativo que privilegia la profundidad, la intensidad y lo particular en lugar de lo superficial, lo extenso y las generalidades, en búsqueda del significado y del sentido interno, subjetivo, al capturar los sutiles matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2013). Se ubica también entre los estudios etnográficos latinoamericanos que, como sostiene Rockwell (2001), posibilitan una indagación en las intrigas y los acontecimientos locales, al visibilizar los procesos que ponen en tensión y evidencian nuestras concepciones de la realidad educativa.

Vasilachis de Gialdino plantea que la investigación cualitativa es, más que la suma de técnicas e instrumentos, una forma de pensar “una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad” (2013, pág. 27). En ese sentido,

la etnografía, lejos de referirse a una técnica ligada sólo al trabajo de campo, se constituye entramada al enfoque socio antropológico en el cual instalamos esta investigación educativa. Al respecto, Edelstein sostiene que

es la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica; aquello que aparece obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales, aspecto solo posible de identificar a partir de indicios que es necesario descifrar. (2011, pág. 115)

En línea con el planteo de Edelstein, podemos reconocer que la fuerza básica de la etnografía es su capacidad para recuperar la manera en que las personas le otorgan sentido a las cuestiones de la vida cotidiana, el modo en que ellas le dan forma y contenido a los procesos sociales y la centralidad que se les otorga a esos significados que no pueden ser estudiados fuera de los procesos que los distinguen (Hammersley y Atkinson, 1994). El interés por iluminar los modos en que un grupo de profesores enseñan a enseñar EF no es otra cosa que recuperar los sentidos y significados que tiene su tarea para cada uno/a de ellos/as, solo posible en el contexto real de acción: la clase, al reconstruir descriptiva y analíticamente el entramado que allí acontece.

Para acercarnos a las singularidades que se expresan en las mediaciones cotidianas puestas en juego por los y las docentes en la tarea de enseñar, e intentar, como sostiene Achilli, “dar existencia teórica a lo obvio, a lo oculto, contradictorio y desconocido de la vida diaria, recuperando al sujeto de las acciones socioeducativas, recuperando su racionalidad subjetiva” (2008, pág. 52) trabajamos desde la observación participativa, definida como una estrategia de campo que simultáneamente utiliza la observación y participación directa, el análisis de documentos, la entrevista en profundidad y también como parte del proceso, la introspección (Flick, 2004).

### **3.1. Los inicios: conformar juntos la muestra**

Se seleccionó para esta investigación la carrera de PEF que ofrece la Facultad de Educación Física. Si bien no es la única casa de formación en EF de la región, se la reconoce como institución de amplia trayectoria en el campo, nuclea la mayoría del estudiantado de EF de la provincia, aproximadamente 2300 estudiantes provenientes de diversas latitudes del país, y una planta docente de 150 profesores/as.

El plan de estudios para el PEF organiza las asignaturas, los seminarios y los talleres que se ofrecen en tres campos: formación específica, formación general y de la práctica docente (DEGES y Ministerio de Educación, 2009). El campo de la práctica docente ofrece cuatro unidades curriculares anuales, una en cada año de la formación. En los últimos dos años, la Práctica Docente y Residencia III, dictada en tercer año y la Práctica Docente y Residencia IV, ofrecida en cuarto año, se distinguen por *la residencia* que el estudiantado debe transitar en instituciones educativas de formación primaria y secundaria.

La doble referencia permanente entre la casa de formación y la escuela donde el estudiantado desarrolla la residencia convierte a la Práctica Docente y Residencia III y a la práctica Docente y Residencia IV en espacios privilegiados para mirar cómo los docentes enseñan a enseñar EF. Al respecto Alliaud sostiene que

el Profesor de Práctica es la figura clave en este proceso. En estos espacios el docente en formación tiene que aprender a enseñar a través de las enseñanzas que le imparta su “maestro” y de las condiciones que éste genere para lograr su aprendizaje. Son los formadores/profesores de práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando. (2014, pág. 5)

Una vez definido el contexto de investigación, limitamos el universo a ser observado. Para ello se revisó la cantidad de secciones de Práctica Docente y Residencia III y IV correspondientes a tercer y cuarto año<sup>8</sup>: el conteo dio por resultado diez posibles docentes que podrían constituirse como referentes empíricos. Sin embargo, ese número posible de docentes a ser observados se redujo a cuatro profesores/as en tercer año y tres en cuarto cuando corroboramos que algunos coincidían entre sí en el día y horario de clase semanal.

Al considerar que pretendíamos una indagación en profundidad, nuestro ideal de muestra estaría conformado por dos profesores/as de tercer año y dos profesores/as de cuarto año, uno/a con experiencia en la labor y otro/a al inicio del recorrido en la tarea de formación. Iniciamos el trabajo de campo contactando a dos docentes con experiencia de cada año que accedieron a la invitación. Una tarea que resultó sencilla probablemente porque nuestro trabajo cotidiano en la institución era compartido con ellos/as.

El primer criterio de selección queda en evidencia y fue el de accesibilidad, no era posible ingresar a las clases de PD sino a partir de los permisos y del interés de los docentes en

---

<sup>8</sup>Algunos cursos, al momento de iniciar esta tarea, aun no tenían docente asignado/a debido a demoras administrativas en la cobertura de los cargos.



participar. El segundo criterio pretendió ser generacional, al intentar una comparación entre un grupo docente con experiencia específica en la tarea y quienes recién comienzan su recorrido en la formación.

Al mismo tiempo que encontrábamos rápida aceptación entre colegas con experiencia, las resistencias del grupo docente recién iniciado a abrir las puertas de sus aulas y transitar el proceso de investigación se constituyó en el primer y no esperado hallazgo. Con el argumento de “no sentirse cómodos” o de considerarse “muy nuevos como para ser mirados”, no aceptaron la invitación de documentar sus propuestas.

Una primera lectura instaló una paradoja. Las propuestas didácticas de las unidades curriculares Práctica Docente y Residencia III y IV se distinguen por la intervención acompañada: los y las estudiantes practicantes efectivamente enseñan en la escuela en compañía de un par estudiante, que -entre otras cuestiones- registra su propuesta. En semejanza a la labor que se exige al estudiantado en sus prácticas, el trabajo a desarrollar en el marco de la investigación propuesta pretendía documentar la práctica docente de quienes enseñan a enseñar EF en la formación, acompañando esa tarea en sus clases. Podríamos afirmar que, el grupo de docentes iniciados solicita al estudiantado volver públicas sus clases, una tarea que ellos/as no pueden realizar, en los mismos términos que se requieren.

Otras lecturas, producto del esfuerzo reflexivo por establecer diferentes vinculaciones con lo que acontecía en el campo, permitieron visibilizar nuevos entramados. La imposibilidad encontrada develó cierta distinción entre pares con experiencia y recién iniciados, que habló también del lugar de quien investiga al interior de una institución de la cual somos parte. En el ejercicio analítico nos reconocimos dentro del par con experiencia, reflexión que alertó respecto de algunos indicios que fueron retomados en las entrevistas: las relaciones con colegas, los sentidos que cobra la mirada del otro sobre la propia práctica según el lugar que se ocupe en el campo, el espacio de Práctica como construcción individual, el deber ser de la Práctica, la investigación vivida como evaluación de la tarea del grupo docente recién iniciado y la relación con la estabilidad laboral que, para el grupo con experiencia, fue -en el momento- impensada. Así quienes recién se inician en la docencia en el PEF nos dejaron fuera del aula, pero quedarnos en el pasillo se constituyó en clave analítica.

A la vez que se nos agotaban las opciones, aparecían nuevas oportunidades para mirar a otros docentes de la PD que, con interés por la temática a abordar, se acercaron ofreciendo su espacio de intervención para el desarrollo de la investigación. Meses después pudimos constituir la muestra, conformada por un grupo de tres profesoras y un profesor con

experiencia, dos de la asignatura Práctica Docente y Residencia III, Clara y Victoria, y dos de la asignatura Práctica Docente y Residencia IV, Antonia y Juan<sup>9</sup>.

Lo acontecido en el campo entre docentes con experiencia y recién iniciados/as fue disparador de sentidos. En principio develó nuestro lugar en la institución y la posición de la investigación, también nos hizo repensar los criterios de selección. Nunca fue intención guiar la búsqueda de profesores por *las buenas prácticas*, ni develar si los sentidos docentes se acercan o se alejan de los planteos teóricos acerca de aquello que se define como una buena práctica docente. Como bien plantea Vezub, el interés “fue el rescate de las voces y de la experiencia de los formadores en tanto protagonistas, sujetos clave y muchas veces silenciados del saber pedagógico” (2016, pág. 5).

Sin embargo, el incidente en el campo disparó preguntas; ¿Qué significa dejarse ver?, ¿qué hay para ver?, ¿qué se muestra?, ¿los que se dejan ver son los/as buenos/as docentes?, ¿qué es ser buen/a docente?, ¿queremos ver buenos/as docentes? Dudamos y explicitamos los supuestos construidos acerca de un *deber ser correcto* en la tarea de la enseñanza para poder controlarlo, un ejercicio que intentó no traducir en línea con el código legitimado (Vasilachis de Gialdino, 2013). Hoy sostenemos que el criterio utilizado para la selección de las y los profesores no fue el definido *a priori*, si no aquel que se armó con aquellos/as docentes (con experiencia y recién iniciados) y refirió a la disposición e interés de cada uno por volver su práctica un objeto a ser investigado. Así, el referente empírico de nuestra investigación quedó circunscripto por el horizonte de las interacciones cotidianas, personales y posibles (Rockwell, 2009), entre las y los profesores de PD y quienes investigamos la PD.

### **3.2. Estrategias metodológicas: registros, entrevistas, análisis de documentos**

Resuelto el tema sobre a quién observar, comenzamos la tarea de documentar de forma escrita y a través de audios y video, las clases del grupo de profesores de referencia empírica. Decidimos ingresar a las aulas de PD durante la segunda parte del año lectivo, que inicia luego de las vacaciones de invierno. Esta decisión tuvo que ver con que, en ese período, el estudiantado ya asiste a las escuelas asociadas<sup>10</sup> y comienza el período en el que dan clases de EF al alumnado escolar. En efecto, interesaba capturar esa doble referencia: la clase de EF en

---

<sup>9</sup> En preserva de sus identidades, hemos colocado nombres ficticios.

<sup>10</sup> Instituciones educativas con las que el PEF realiza convenios institucionales y en los que el estudiantado desarrolla su residencia ofreciendo propuestas de enseñanza de EF a un grado o curso, según sea escuela primaria o secundaria.

la escuela en la clase de PD en la formación. Sobre la documentación de la clase, sostiene Achilli que

el “registro” se convierte en un “documento” de análisis de situaciones que, confrontados conceptualmente, permitirá ubicar indicios, pistas que vayan relacionando fragmentos en una trama sociocultural de los procesos que nos interesan. Por lo tanto cuanto más cercano esté de las situaciones registradas optimizará el trabajo de análisis interpretativo y será más propicio para su socialización dentro de un equipo de investigadores. (1990, pág. 75)

Acompañamos al grupo de referencia empírica en casi todas sus clases, desde agosto hasta principios de noviembre de 2017. Se grabaron y registraron las manifestaciones verbales y no verbales, manteniendo la mayor textualidad que fue posible. Luego se reconstruyeron y completaron los registros de cada una de las clases a partir de los audios correspondientes y de las anotaciones del diario de campo, intentando producir una fuente de información de calidad lo más fiel posible a la situación observada. Así con cada clase.

Las clases observadas tenían una duración de entre tres y cuatro horas, lo que significó registrar unas catorce horas semanales. El trabajo se volvió arduo, la cantidad de información producida era enorme y no lográbamos finalizar con la tarea, por lo que se decidió completar tres clases por docente del modo antes descrito, para dar continuidad con la labor, pero con otra estrategia. Los límites reconocidos de la labor obligaron a la invención de una forma de trabajo con la información que no habíamos anticipado.

Decidimos entonces, reiniciar una lectura detenida de las tres clases reconstruidas de cada docente, y recuperar de ellas algunas pistas las cuales resultaban claves para responder a la pregunta de investigación. Las pistas se volvieron guía para escuchar los audios de las demás clases grabadas (pero no transcritas al papel), pero en esta segunda instancia recuperar de forma escrita solo aquello que estuviera en línea con las claves definidas o aquello aun no capturado en las primeras clases documentadas.

Así pudimos reconstruir, entre registros de audio y escritura, las clases observadas y no abandonar el proceso iniciado. En el ejercicio creamos y reformulamos los sentidos de las categorías construidas para incluir los nuevos hallazgos. Mientras profundizábamos en la lectura analítica de los registros de cada propuesta, trazábamos algunas líneas vinculantes entre sí, líneas en tanto confluencias, pero también como tensiones y paradojas. De aquí surgieron indicios y pistas que fueron configurando categorías sociales que nos permitieron

revisitar el producto completo, deteniéndonos y destacando recurrencias y singularidades que, a su vez, orientaron la construcción del guion para las entrevistas planificadas con cada docente en estudio.

Las entrevistas se desarrollaron luego del trabajo con los registros y a partir de ellos. En algunos casos implicaron más de dos encuentros con los/as entrevistados/as, porque a medida que afinábamos el análisis surgía la necesidad de volver preguntar. Las interrogaciones iniciales se vincularon con ese hacer docente documentado en clase, en un intento por reconstruir los sentidos de ese hacer. La conversación generada disparaba nuevas preguntas no anticipadas, que buscaban seguir la línea interpretativa del entrevistado/a, para reconstruir su lógica y dar lugar a sus modos de comprender lo que sucede en clase. En ese sentido, las entrevistas se constituyeron en un encuentro de distintas reflexividades, que permitieron producir nueva reflexividad (Guber, 2001).

Las conversaciones abiertas a partir de las entrevistas realizadas provocaron movimientos: revisar lo construido hasta el momento, discutir la mirada interpretativa y ampliar los horizontes analíticos. Como sostienen Bourdieu y Wacquant

el diálogo abre al lector la experiencia del proceso mental que llevó al autor a tomar determinadas posiciones, por lo que resulta sumamente apto para apresar un método sociológico *in actu*. En suma: una entrevista analítica hace temblar la posición de autoridad del autor como así también la posición pasiva del lector, llamando la atención sobre el modo de la indagación en sí y habilitándolos a comunicarse libres de la censura que impregna las formas convencionales de interacción académica (2005, pág. 15).

Las entrevistas instalaron la necesidad de abrir nuevas líneas de indagación. Descubrimos que la clase de las profesoras y el profesor extendían sus límites horarios para continuar en la revisión de las producciones del estudiantado (documentos escritos, como las unidades didácticas, los diagnósticos institucionales, los trabajos finales y las autoevaluaciones) y también haciendo visitas a las escuelas donde el estudiantado desarrolla su residencia.

Interesó entonces recuperar todas las intervenciones que extendían los efectos de la clase y sobre las que se hace continua reseña en el aula, así como las referencias curriculares dentro de las cuales se enmarcan las propuestas: documentos internos, jurisdiccionales y nacionales, programa de la unidad curricular y propuestas de cátedra. También las voces del estudiantado que dan contexto a y tensan las propuestas docentes. Otra vez la referencia empírica se nos

ampliaba, por lo que fue necesario reafirmar *el foco* en la clase de PD y reconocer con mayor claridad la imposibilidad de la Práctica, que desarrollaremos en el capítulo cinco.

El trabajo con la información dio cuenta de aquello que sostiene Ruiz Olabuénaga al decir de la observación científica que esta

comienza seleccionando un grupo, un tema, un fenómeno como objeto *específico* de la tarea de observar. Esta tarea se lleva a cabo de una forma, no solo *deliberada y consiente*, sino de un modo *sistemático*, ordenando las piezas, anotando los resultados de la observación, describiendo, relacionando, sistematizando y, sobre todo, *tratando de interpretar* y captar su significado y alcance. (2003, pág. 130)

La tarea *en el campo* inició en el primer semestre de 2017 con la conformación del grupo de referencia empírica que nos permitiera avanzar con el desarrollo de la investigación, en el segundo semestre del mismo año la labor se volvió intensiva, ya que fue entonces cuando cobró centralidad la tarea de registrar las clases. La reconstrucción de la información coincidió con el receso de verano en el que seguimos trabajando para comenzar el 2018 con las entrevistas y el análisis de diversos documentos curriculares, labor que se extendió a lo largo de todo el año e inicios de 2019. Los tiempos institucionales se volvieron los de la investigación, y debimos movernos al ritmo de ella.

Durante todo el proceso de construcción de la información y análisis interpretativo, una idea funcionó como ordenadora y vigilante. Bourdieu sostiene que las representaciones de los sujetos se producen “entre condiciones y posiciones sociales y tienen, al mismo tiempo, más realidad que los sujetos que relacionan” (Bourdieu et al., 2008, pág. 37). En ese sentido, como planteamos en el capítulo anterior, sostuvimos lo que Achilli denomina un carácter relacional dialéctico, que implicó “relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Bourdieu et al., 2008, pág. 37).

Si bien el foco estuvo colocado en aquello que acontece en el aula, no fue posible pensar a los sujetos que transitan ese espacio y lo que allí sucede por fuera del sistema de relaciones objetivas en el que se hallan insertos

este objetivismo provisorio, que es la condición de la captación de la verdad objetivada de los sujetos, es también la condición de la comprensión total de la relación vivida que los sujetos mantienen con su verdad objetivada en un sistema de relaciones objetivas. (Bourdieu et al., 2008, pág. 38)

Así, la tarea investigativa intentó inscribir el acontecer cotidiano en el contexto sociohistórico e institucional que le dio sentido. En esa clave es que planteamos la necesidad de reconstruir la historia del IPEF, desarrollada en el capítulo uno, pues es en ese devenir, y a partir de esas marcas instituyentes, que la PD cobra vida en clase. En clave relacional, también fue necesario conceptualizar la práctica docente como práctica social, resultante de la interrelación de las estructuras sociales externas, como las instituciones con sus reglas y las estructuras sociales internalizadas por el sujeto, resultado de su singular recorrido personal y profesional, como se desarrolló en el capítulo dos.

### **3.3. El análisis interpretativo. Estrategia paradójica y escritura**

En un esfuerzo por responder a la pregunta de investigación ¿cómo enseñan?, ¿cómo lo hacen?, iniciamos el trabajo de campo con cierta “ilusión empirista”, al decir de Bourdieu (1993, pág. 119), dirigiéndonos al aula a mirar lo que allí sucede, como si sólo con observar pudiéramos dar con la búsqueda. En efecto, el encuentro directo con la realidad no alcanzó para construir imágenes complejas sobre ella y fue necesario entonces “poner en práctica más que nunca el pensamiento *para-dójico*” (Bourdieu, 1993, pág. 119). La palabra paradoja proviene del latín *paradoxa*, que significa 'lo contrario a la opinión común'; este a su vez viene del griego *παράδοξα* (*parádoxa*), que refiere a 'inesperado', 'increíble' o 'singular'.

En respuesta al llamado bourdieano y en línea con el significado de *paradoja*, decidimos un ejercicio de escritura en el que la construcción de categorías y el análisis interpretativo fuera producto de la interrelación paradójica de los hallazgos. La decisión respondió también a la posición tomada en relación con la enseñanza entendida como transmisión. Como sostuvimos en el capítulo anterior, la transmisión entrega legados culturales, a la vez que legitima su transformación, la transmisión ofrece una filiación generacional y en el mismo movimiento, una habilitación para producir novedad; afirmar esto significa registrar en el ejercicio de la transmisión una paradoja constitutiva, un *imposible* que estructura la enseñanza.

El esfuerzo teórico y metodológico significó hacer entrar en diálogo en un mismo sintagma elementos aparentemente contradictorios. La estrategia paradójica permitió construir afirmaciones incómodas, expresiones que evidencian cierta falta, una incompletud. A su vez, ayudó a hacer circular más preguntas frente a la perplejidad de los enunciados y a reavivar la palabra docente que, en muchos casos, ha quedado adherida al discurso burocrático o de

sentido común. Un aporte más del planteo paradójico es la posibilidad que ofrece para expandir el conocimiento. Sostiene Najmanovich que

cuando nos encontramos con una paradoja “chocamos” contra los límites de nuestro paisaje cognitivo (...) El “golpe” nos da la oportunidad de cuestionarnos lo que hasta ese momento era considerado como algo dado, obvio, evidente. Al chocar con los límites se hace visible el territorio de pensamiento y las dimensiones sobre las cuales construimos el edificio del conocimiento. Al mismo tiempo, se nos presenta la oportunidad de ampliarlo o, mejor aún, de reformatearlo o reconfigurarlo completamente. Es por ello que podemos considerar que las paradojas son “compuertas evolutivas”. (2005, pág. 24)

La labor paradójica con los hallazgos se expresa también en el ejercicio de confrontar puntos de vista y hacer dialogar al grupo de profesores entre sí y con sus propias acciones. Tarea puesta en evidencia en los modos en que se armaron las entrevistas y en la recuperación de las voces de docentes y estudiantes que, como se verá en próximos apartados, es recuperada de la empírica construida de forma densa y extensa, con la intención de respetar sus sentidos en el contexto de producción.

El trabajo de campo y el conceptual se dieron en simultáneo: registrar e interpretar desde particulares orientaciones teóricas y en clave paradójica, lo cual redireccionaba y significaba la información de modos diversos, cada vez. Los registros daban para pensar, un pensar que permitió capturar notas que se convertían en pistas para volver al campo, construir las entrevistas y mirar otros documentos relevantes a la luz del problema: al decir de Achilli (1990), un ejercicio recursivo constante que procuró la articulación de fragmentos de evidencia empírica de las diversas fuentes utilizadas para, y con teoría, construir teoría.

En el recorrido la escritura se convirtió en la herramienta central, que habilitó la inscripción de las diferentes instancias en una reconstrucción como espiral ascendente y cada vez más complejo. Primero, la densificación de cada registro, luego, la visibilización de líneas vinculantes, que permitieron la construcción de las entrevistas, entre la empírica producida y la relectura de la información a partir de algunas claves orientadoras. Arquitectura posible solo cuando se puede volver sobre lo pensado que ha quedado atrapado en la escritura y -aunque nuestra- posible de extrañar, en tanto producción de otro tiempo. La escritura permitió el análisis complejo, la jerarquización, la vinculación con lo otro pensado y, por qué no, el descubrimiento de aquello del orden de lo no imaginado (Carlino, 2006).

### **3.4. La etnografía como autobiografía. Algunas explicitaciones que dan sentido**

En un libro de referencia insoslayable para quienes nos adentramos en los procesos educativos cotidianos, Rockwell inicia la escritura al recuperar una cita de Fabián “ya que sostengo que solo vale la pena trabajar por un conocimiento mediado por la experiencia (...), debo concluir que toda etnografía se vincula con la autobiografía” (en Rockwell, 2009, pág. 12). La referencia, que hacemos propia, obliga a encuadrar la labor realizada en fuerte relación con quienes somos y cuales son nuestras preocupaciones de indagación.

El interés por los modos en que los y las profesoras enseñan a enseñar es evidente, nos inquieta nuestra tarea cotidiana: formar a quiénes ocuparán un lugar en las escuelas para formar ciudadanía: ¿Cómo se prepara al futuro profesorado para enseñar EF en la escuela?, ¿cuáles son esos saberes que los y las docentes consideran imprescindibles para dar clase en la escuela?, ¿desde qué ideas (de enseñanza, de aprendizaje, específicas del campo de la EF) se ofrecen esos conocimientos?

Las preguntas, fueron y siguen siendo parte de nuestra labor docente. Ellas nos colocaron en el camino de la investigación. Sin embargo, el objeto de indagación no fue la propia práctica si no la de colegas, la cual se constituyó en reflejo. Con el grupo docente que se convirtió en el referente empírico de la investigación realizada, compartimos la tarea de enseñar en la misma institución, detalle que opera seguramente como límite interpretativo. También como posibilidad para ampliar los horizontes de comprensión y producción de conocimiento sobre la práctica docente, porque nos conocen, razón clave para aceptar la propuesta de ser investigados en su tarea profesional.

Con cada caso en estudio, compartimos algunos los registros de clase, leímos fragmentos que nos resultaron relevantes y los analizamos a la par, mantuvimos largas conversaciones acerca de sus preocupaciones que también son las nuestras, recorrimos juntos el camino, aunque con tareas diferenciadas.

El desafío fue en doble movimiento; a la vez que aprovechábamos nuestro conocimiento sobre el contexto institucional y la unidad curricular en particular, debíamos desnaturalizar ese conocimiento y convertir lo familiar en algo exótico, en el esfuerzo por instalar “una polémica ininterrumpida con las enceguedoras evidencias que proporcionan sin mucho esfuerzo, las ilusiones del saber inmediato y su riqueza insuperable” (Bourdieu et al., 2008, pág. 31). Polémica que solo fue posible de sostener en un ejercicio con otros/as.



Decidimos abrir el juego de la investigación e invitamos a colegas docentes de EF que estaban por comenzar sus trabajos finales de licenciatura a inscribir sus proyectos de investigación en sintonía con el propio. Con la anuencia de los casos en estudio, se constituyeron tres equipos de dos integrantes. Cada grupo acompañó una de las propuestas docentes de referencia empírica. Hoy podríamos afirmar que docentes que recién se inician acompañaron a docentes con experiencia: unos/as dando clase, otros/as investigando sobre esa clase.

La discusión intelectual iniciada en la tarea de investigación abandonó el solitario para volverse colectiva y obligó a una revisión constante de los modos de leer la información. Doble efecto: forzar la mirada hacia aquello desestimado, no visto, y mayor rigurosidad para sostener las interpretaciones, lo que generó un proceso de descolonización del conocimiento en diálogo colectivo (Rockwell, 2009).

La necesaria explicitación continua de las decisiones y de los supuestos aseguró cierta vigilancia epistemológica. El intercambio obligó a multiplicar, mejorar, afinar, revisar para volver a explicar (Bourdieu et al., 2008). Los efectos de la colaboración sistemática permitieron objetivar y dar inicio a un proceso de distanciamiento de aquellas problemáticas que, como pretendimos evidenciar, tienen un alto compromiso político para quienes estuvimos implicados en la tarea.

En este apartado procuramos mostrar cómo la etnografía en sus tres acepciones (como enfoque, como método y como texto), se convirtió en base constitutiva y permitió entramar todo el proceso de investigación hasta culminar en la versión escrita. Asumir la etnografía como enfoque nos permitió comprender el fenómeno estudiado desde la perspectiva de sus protagonistas, al evitar sustituir sus puntos de vista, valores y razones, por los propios e intentar una buena descripción producto de la articulación entre las conceptualizaciones construidas y evidenciadas en capítulos anteriores y el tiempo prolongado en el campo (Guber, 2001).

Desde una perspectiva etnográfica como método, dimos cuenta de la instancia empírica de la investigación, y los modos en que construimos las estrategias para entrar en contacto con quienes fueron protagonistas: la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de diversos documentos. También de los tropiezos y desaciertos que se constituyeron en “incidentes reveladores” (Guber, 2001, pág. 7), para seguir otras líneas de indagación no pensadas *a priori*.

Transitamos la escritura de este capítulo con una incomodidad sostenida al apartar *lo metodológico* de la producción analítica y conceptual. Pero en el recorrido otra incomodidad se develó al exponer quienes somos, nuestros límites conceptuales y nuestro lugar en la institución; también por lo que no anticipamos, no supimos y aquello con lo que no pudimos: dar cuenta de todo lo que vimos, escuchamos, vivimos y aprendimos.

En este sentido el producto logrado, el conocimiento producido, es el resultado limitado por los condicionantes de la propia tarea de investigación y, paradójicamente, solo es en esa clave que es posible pensar la etnografía “al incluir nuestro propio papel dentro del foco de investigación y explotar sistemáticamente nuestra participación como investigadores en el mundo que estamos estudiando, podemos desarrollar y comprobar la teoría sin tener que hacer llamamientos inútiles al empirismo” (Hammersley y Atkinson, 1994, pág. 12).

El producto del camino recorrido se materializa en este texto, como etnografía. Un escrito que procura dar cuenta de la reflexividad puesta en juego a lo largo de todo el proceso y de las decisiones tomadas para encausar los riesgos y los méritos de ser quienes somos investigando en el campo de la formación docente en EF. Una producción que pone en diálogo y a disposición de la discusión pública, una interlocución teórica inspirada en la información construida a lo largo del trabajo de indagación y distanciada de él. El resultado: conceptualizaciones más pertinentes, que pretenden dar -mejor- cuenta del modo particular, local y complejo (Rockwell, 2009) en que se enseña a ser profesores y profesoras de EF en clases de PD.

## Capítulo 4. Qué es la Práctica. Definiciones curriculares y docentes

La propuesta de formación que se pone a discusión tiene por sostén una fuerte presencia de “otros afuera”. El “adentro” es la institución que forma pero cuando “sale”, cuando está afuera, se encuentra con “otros” interiores. En uno y otro caso, adentro y afuera, tiene valor la prescripción; pensamos así que siempre habrá múltiples “otros” que deben ser escuchados y pueden compartir un trabajo. (Edelstein y Coria, 1995, pág. 106)

El recorrido realizado hasta aquí procuró un análisis que progresa en complejidad al intentar, por un lado, distinguir la PD, presentada en clave histórica como unidad curricular que hoy ocupa un lugar central en la formación de PEF en Córdoba de *la práctica docente*, entendida como el oficio que cotidianamente los y las profesoras despliegan públicamente en la intimidad del aula; por el otro, ofrecer una trama teórica que permita capturar las imbricaciones de la práctica docente en la Práctica, a partir de los senderos metodológicos que decidimos recorrer y que expresamos en el capítulo anterior.

En el capítulo uno describimos los procesos locales de institucionalización de la formación docente en EF que le dieron sentido a la PD. En el segundo capítulo desarrollamos los modos en que entendemos la tarea pedagógica, al recuperar conceptos ligados a la transmisión, el oficio, la reflexión y la ética. En el tercer capítulo, compartimos las decisiones metodológicas que permitieron aprehender en clave etnográfica, la práctica en la Práctica. En este capítulo iniciamos la presentación de los hallazgos y pretendemos avanzar sobre la PD desde la perspectiva de quienes hacen PD en el aula. Para ello presentamos a las profesoras y al profesor que se constituyeron en referencia empírica del estudio realizado, nos detenemos en sus decires que describen la unidad curricular y los vinculamos con los enunciados del diseño curricular que enmarcan y orientan sus propuestas. Si bien el tema de este estudio se centra especialmente en lo que acontece *en clase* de Práctica, es importante dimensionar todo el dispositivo que se pone en marcha y que rebasa los márgenes del aula, para poder comprender mejor lo que allí dentro sucede.

### 4.1. Docentes de la Práctica. Recorridos, singularidades

Como sosteníamos en el capítulo anterior, los y las docentes son la referencia insoslayable en una investigación que pretende dar cuenta de los modos en que se enseña a enseñar EF en la formación. Protagonistas claves en la labor de transmitir un saber y un hacer, es necesario recuperar sus biografías y recorridos institucionales para comprender mejor su actual tarea.

El grupo de profesores de Práctica Docente III y IV que nos permitió ingresar a sus clases comparten algunas características. Son docentes de EF, tienen entre 45 y 55 años y trabajan en el PEF hace más de quince años. Tres egresaron del IPEF y uno de la Universidad Nacional de Tucumán. Tienen estudios de posgrado y experiencia en investigación y en algún momento de sus trayectorias han sido elegidos/as por sus colegas para formar parte de la coordinación o del consejo institucional. Coinciden en haber iniciado sus tareas profesionales, a poco de recibirse, como docentes de EF en instituciones educativas en los niveles primario y secundario, también en la modalidad especial y rural, desarrollando esa labor durante muchos años en paralelo con sus tareas docentes en la formación superior, que comienzan *a posteriori* del ingreso a las escuelas.

Un aspecto común entre el grupo docente de referencia es que vinculan su decisión de estudiar EF con el gusto de cada uno por las prácticas corporales, algunos/as más vinculados a los deportes de alto rendimiento y al entrenamiento, otros/as a prácticas en la naturaleza, los juegos, la expresión corporal. También coinciden en reconocer que en sus primeros pasos en la docencia enseñaban desde perspectivas más tradicionales para luego mudar a modos más complejos. Juan, Victoria y Antonia comparten en la entrevista:

Fue un proceso largo en la escuela, desde mis primeros años de una Educación Física muy tradicional clásica y llena de actividades, a un trabajo mucho más con foco en una propuesta autónoma de los estudiantes donde yo me sentía más contento, logré hacer posible esto de promover la autonomía y la construcción de conocimiento y un aprendizaje más productivo. (Juan. Entrevista)

Al principio en la escuela para mí enseñar era eso que yo hacía y había aprendido: vóley, hockey, gimnasia, y hacerlo muy bien, además, yo pensaba que enseñar era eso, y en algún momento hice un click y dije “yo me tengo que empezar a mirar...”, ya no concentrándome en aspectos solo motrices, sino pensar en cómo los afectaba como personas, como sujetos en relación con el otro. (Victoria. Entrevista)

Yo me acuerdo haber llamado a las maestras al patio para que vieran cómo la motricidad fina, la lateralidad, todas las cuestiones temporoespaciales yo las trabajaba en el patio. Por supuesto yo estaba en ese lugar teórico conceptual en ese momento, después me cambié de lugar. (Antonia. Entrevista)

En los relatos, podemos observar cómo sus prácticas de enseñanza en el patio escolar se encuentran atravesadas por las improntas epocales del campo de conocimiento y también sus transformaciones. Seguramente, la doble inscripción institucional que implicó dar clases en el profesorado a la vez que en la escuela provocó una suerte de permeabilidad entre esos escenarios que permitieron ingresar -en doble sentido- sus problemáticas específicas a clase.

Dice Victoria

siento que el haber estado en el patio y haber estado en el IPEF al mismo tiempo me dio un marco de realidad que valoro muchísimo. (Victoria. Entrevista)

Aquí es interesante destacar que el grupo de referencia también coincide en haberse desempeñado, en algún momento de sus trayectorias profesionales, como docentes de

escuelas asociadas<sup>11</sup> cuando, a la vez que daban clase en el PEF, abrían sus espacios de enseñanza escolar al recibir practicantes de otros/as docentes de PD. Escuela y profesorado se intersecan en clases -en el patio y en el aula-, provocando seguramente movimientos constantes en unas propuestas de enseñanza que, lejos de ser discrecionales, se volvieron públicas y objeto de análisis y discusión de otras cátedras.

Otra coincidencia es que los cuatro aceptaron constituirse en referencia empírica para la producción de una investigación de cuyos resultados da cuenta este trabajo. Al respecto, Antonia sostiene que

uno de mis intereses fue el de ser objeto, sujeto-objeto, hay una riqueza en la posibilidad de analizar aquello que me puede enriquecer en términos de aprendizaje, a mi clase puede entrar cualquiera... creo que también hay una elección ideológica de forzar ese lugar: no sé si a uno le dan tantas ganas siempre de tener gente mirando pero hay una elección ideológica y mucho tiene que ver con la búsqueda de coherencia entre lo que yo les esté diciendo que es válido y valioso a los estudiantes... yo no puedo decirles "vamos a generar un dispositivo metodológico creativo" y luego no hacer lo mismo con mi práctica. (Antonia. Entrevista)

El relato evidencia varias cuestiones. Por un lado, la necesidad de la profesora por sostener en la propia acción aquello que solicita; en efecto, entiende que sería confuso no dejarse mirar dando clase cuando ese es uno de los requisitos para transitar la Práctica, ser mirado por otros/as. Además, reconoce la posibilidad que la investigación brindaría para el análisis de su propuesta, un lugar incómodo pero necesario para poder aprender. Para Antonia, la oportunidad de volverse objeto de investigación encuentra puntos en común con aquello que pretende ofrecer a los estudiantes en su propuesta de Práctica. En coincidencia Juan sostiene:

Yo quiero colaborar, te quiero ayudar ofreciéndote alguien a quien pudieras entrevistar, me parecía una incoherencia decir que no, siendo alguien que sostiene la investigación como un trabajo que vale la pena, que nos permite a nosotros revisar cómo trabajamos, lo que hacemos y producir conocimiento y colaborar en este caso, lo que sería a tener digamos más información sobre cómo enseñamos y como llevamos adelante la formación de los estudiantes en la práctica y decirte que no. Igualmente sufrí mucho, yo soy una persona muy insegura y cuando estoy frente a otros mucho más insegura; sufro mucho por eso, creo que no lo vuelvo a hacer. *Risas* (Juan. Entrevista)

La relación entre el decir y el hacer, la oportunidad para aprender, la recuperación de la investigación como una tarea valiosa y la incomodidad que produce dejarse mirar son coincidencias que emergen también en el relato de Juan. Respecto de lo que significa constituirse en objeto de investigación, Clara lo comunica a sus estudiantes en clase:

Como colegas que compartimos espacios, nuestras clases, nosotros les vamos a pedir a ustedes que compartan sus clases, sus planificaciones, nosotros también entre colegas hacemos eso, a algunos nos

---

<sup>11</sup> El Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física refiere a las escuelas asociadas como "aquellas instituciones que participan como cofirmadoras en diferentes instancias de trabajos de campo" (DEGES y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2009, pág. 14) y en las que el estudiantado desarrollará su residencia en las Práctica Docente y Residencia III y IV.

parece que nos ayuda a aprender, ella va a estar registrando las clases, así como nosotros les pedimos que se graben ¿vieron? Nosotros hacemos exactamente lo mismo nos parece que eso nos ayuda después a poder mirarnos, a poder generar propuestas superadoras, interesantes. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

En línea, Victoria aprovecha nuestra tarea de indagación en su clase, para explicar aquello que los y las estudiantes deben resolver en la suya:

Lo que ella va a hacer es registrar y describir lo que sucede acá, que es lo mismo que tienen que hacer ustedes con el registro de las clases en la escuela, lejos de poner ustedes: “le explica mal una consigna” haciendo una valoración de lo que está haciendo el otro, deberían poner: “le explica la consigna” y escriben lo que dice lo más exacto posible... que es lo mismo que ella va a hacer en su investigación. (Victoria. Clase 1. 7 de agosto de 2017)

También Juan en clase dice al estudiantado:

Me gustaría que me hagan una devolución sobre cuánto cambié yo desde el momento en que ella llega a mirar mis clases... sería bueno que ustedes me devuelvan cuánto más esfuerzo, ocupación, y preocupación pongo yo ahora que me están observando, como les pasa a ustedes cuando los voy a ver a la escuela, es lo que les sucede a ustedes cuando los voy a observar en la práctica. (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

El grupo de profesores considera que la experiencia de ser investigado es una oportunidad para aprender. En sus discursos rápidamente vinculan la tarea de indagación con la que ellos les solicitan a sus estudiantes y por esa razón creen necesario abrir las puertas del aula, aunque sufran y se incomoden.

Otro elemento común que emerge con fuerza de las entrevistas es el reconocimiento de la tarea colectiva. Trabajar con otros parece una de las claves para explicar cómo es que armaron sus propuestas de Práctica y coinciden en que *buscar ayuda* fue fundamental. Clara nos dice:

Yo no quería agarrar las horas de Práctica, no me sentía capacitada. Apenas entré le dije a una profe: necesito ayuda, necesito si podés darme una mano porque yo no sé ser profe, y bueno me acompañó, me ayudó. Me ayudó digo yo porque fue, me acompañó, me hizo pensar un montón de otras cuestiones revisar mi estructura, fue una cosa muy solidaria. (Clara. Entrevista)

En consonancia Victoria sostiene en la entrevista:

Cuando tengo un problema pregunto a ver cómo lo resuelven otros, qué se puede hacer. Por supuesto que uno busca referencias, ¿no?... Cuando yo ingresé a la Práctica, éramos muchos los nuevos en ese inicio y con muchas preguntas, algunas parecidas a otras, entonces yo me empiezo a pegar, a ligar con aquellos que teníamos preocupaciones parecidas y en esto de compartir, yo compartí con todos los de la Práctica. (Victoria. Entrevista)

Juan también reconoce que la posibilidad de conversar con otros profesores de la Práctica fue una herramienta que le permitió armar la propuesta y Antonia plantea:

Eso sí he intentado hacer, aproximarme a profesores de todas las materias que conocía... los he invitado y también a invitar gente que no conocía y qué sé yo, te puedo hablar de Ivana en Ética, de Guillermo en Epistemología, de la Cari, he trabajado con Mario y con Juan en una clara intención de abrir el espacio. (Antonia. Entrevista)

Trabajar con otros/as, pedir ayuda, preguntar y conversar han sido algunas acciones que este grupo llevó adelante especialmente en los inicios de sus recorridos profesionales por la Práctica en el PEF. Ese trabajo inaugural es reconocido como efecto del esfuerzo personal, como es el caso de Clara quien además refiere a cierta falencia institucional y reclama por más encuentros entre pares. También Antonia apunta a la gestión institucional, que, entiende, debiera crear más espacios de encuentro:

Creo que el rol de la coordinación es un rol que ha quedado atrapado en lo administrativo, pero no por culpa de las personas sino por el monstruo que es la institución, entonces ahí hay un laburo académico que no tiene que ver con que yo personalmente quiera o no. (Antonia. Entrevista)

A diferencia de Clara y Antonia, Victoria recupera al trabajo colaborativo como resultado de una sinergia institucional que favoreció la tarea colectiva:

El trabajo colaborativo acá en el IPEF se sintió con mucha fuerza, eso me enseñó el IPEF después yo me sumé a esta idea y aboné a esta idea y desde que estoy siempre he participado, he trabajado y he apostado por esto. Más allá del director que esté, las veces que me han llamado, las veces que han preguntado quién quiere, me he sumado, también he tenido la oportunidad de que mis compañeros me elijan para ser coordinadora de Prácticas o coordinadora de la parte pedagógica o consejera. (Victoria. Entrevista)

Dar clases en el profesorado y en la escuela, dejarse investigar para intentar coherencia, buscar ayuda y trabajar de modo colectivo son singularidades que, según reconoce el grupo de profesores, tienen que ver con sus propuestas de enseñanza en la Práctica y en las que coinciden al recuperarlas en sus relatos. También acuerdan en la idea de que en la actualidad algo ha cambiado, la cual se plasma en un enunciado común que emerge de las entrevistas: *antes era diferente*.

Los relatos compartidos por el grupo en las entrevistas nos permiten visitar el pasado ya que estos historizan sus prácticas actuales (Rockwell, 2009). Sus palabras dan cuenta de un hacer atravesado por huellas de otros tiempos, con sentidos diversos y hasta contradictorios sobre el presente. En la conversación con Victoria, y al referirse a su recorrido institucional, ella reconoce un quiebre a partir de un hecho vivido en el año 2015:

Después de la toma yo empecé ese ensimismamiento, hay un antes y un después de la toma. Antes había como todo un trabajo colectivo, un esfuerzo tremendo de hablar con profesores de la práctica y de pensar, blablabla, hay un antes y un después me parece que en todo sentido ¿no? Políticamente en la institución y a modo también de desencantamiento, de tanto laburo, tanto esfuerzo... una de las cosas que aparecieron en la toma es que vos te podés deslomar laburando y ¿cómo es que estas personas pasan a ser referentes cuando todo el tiempo están boicoteando, se los llama a laburar y no laburan, en el trabajo colectivo no, y resulta que se empoderan de palabras, de discursos y los estudiantes detrás de eso? Y son esas mismas personas que no trabajan las que hablan y defenestran el mío. (Victoria. Entrevista)

La interrupción forzada de las actividades institucionales, que se concretó en la denominada<sup>12</sup> *toma del IPEF* durante aproximadamente un mes por parte del estudiantado (que reclamaba la cobertura de cargos vacantes -entre otras cuestiones-), provocó, al parecer, la ruptura de un lazo entre este grupo de docentes y la institución. Un quiebre que desalentó los esfuerzos personales por construir algo común. Victoria avanza en la entrevista:

Me sentí muy tonta, a partir de la toma empecé a ver que hay otras cosas que evidentemente se juegan, y que no tienen que ver con este romanticismo pedagógico que era el que a mí me mueve. Pero cuando tenés puesto esto de ayudar, estar abierto, la verdad es que empecé a sentir que tenía que cuidarme y que tenía que ver en quiénes confiaba. Creo que eso fue, y hasta el día de hoy siento eso, que tengo que cuidarme y que no necesariamente todos van a leer con buenos ojos lo que uno hace. Entonces digo, concéntrate en lo que sabés hacer y allá va. (Victoria. Entrevista)

En su relato, la profesora reconoce un nuevo entramado político institucional que, al parecer, no había existido antes, en el que comienzan a definirse posiciones diversas y en pugna. Descubre a un otro, quien es capaz de interpretar su trabajo con unos sentidos que no son los propios y de los que debe cuidarse como de un enemigo:

Esto que vos hacés con buenas intenciones, a lo mejor son leídos con intenciones o por intereses que nada tenían que ver con los tuyos, entonces ir a ofrecer ayuda para que piensen que estoy buscando algo, no ¿Querés ayuda? vení, ¿querés que hagamos?, bueno pensemos una propuesta, es como que todo el tiempo estás pensando en cómo se puede estar leyendo eso, no me gusta que me atribuyan cuestiones gratuitamente, no, me incomoda, sobremanera. (Victoria. Entrevista)

También Antonia diferencia en su relato un primer tiempo más propicio para el trabajo colaborativo y una época en la que comienzan a configurarse nuevos intereses. En la entrevista enuncia cierta desconfianza y un mayor resguardo de la tarea:

Cuando estaban las chicas, tanto Moni como Marcela querían innovar y en esa lógica abrieron la puerta para quienes teníamos algo nuevo para compartir, yo siempre he socializado todo el material que he construido toda la vida, vos me pedís algo a mí y te lo doy, pero nos pasó hace poco que pedimos a algunas colegas que tenían material y nos contestaron que no, fuimos a Tucumán y nos acusaron de recibir favores, ¡cuando nos inscribimos últimas! Entonces, hay una cosa personal ahí, yo creo que abrí el juego y luego me quedé con los interlocutores que me encantaron y me centré en hacer mi mejor esfuerzo por ofrecer algo que creo que es bueno. (Antonia. Entrevista)

Juan también reconoce dos momentos diferentes. Uno anterior, en el que dedicaba más horas de su tiempo a la tarea institucional, y el actual, en el que hay menos tiempo para la tarea docente:

Antes podíamos sostener distinto, ese tiempo en el que fue distinto fue a costa de invertir más horas de mi agenda personal, pero que excedían largamente las horas rentadas. Hoy hace falta alguien en la institución que haga de gestor de esos encuentros, si queda a merced de nuestras voluntades nunca podemos, muchas de las cosas que hemos sostenido históricamente ha sido partir de nuestros tiempos personales no institucionales. Sí es cierto que cuando yo empecé, había un tiempo en que hubo un tiempo. (Juan. Entrevista)

---

<sup>12</sup> Diversos medios de comunicación se hicieron eco de la situación, titulándola como “la toma del IPEF” (*El Doce TV*, 19 de mayo de 2015; *La Voz del Interior*, 20 de mayo de 2015)



En todos los casos se registra otro tiempo en el que la apuesta personal por la tarea colectiva como parte de un proyecto común era fuerte. Hoy los cuatro reclaman a la institución la tarea de articular o propiciar espacios de encuentro que paradójicamente fueron producto -en otro tiempo- de esas decisiones personales y que hoy parecen estar colocadas en otro lado.

Como puede observarse en el recorrido anterior, el grupo refiere a dos períodos de la vida institucional, uno ya pasado y más optimista en el que recuerdan su compromiso con el trabajo colectivo y en el que compartir las ideas, las dudas, las preguntas, las propuestas y las producciones con sus pares se constituía en una acción en busca de la construcción de un proyecto común. También reconocen otro momento, el actual, en el que eligen trabajar con quienes consideran válidos, y, a la vez que se repliegan, con alguna incomodidad, a resolver sus tareas docentes que ya no sólo implican dar clase en el PEF como en el período anterior, sino que se diversifican, como veremos más adelante.

Los dos períodos registrados, coinciden con los cambios institucionales que comenzaron a producirse a partir del año 2009 como efecto de la transformación del IPEF en una institución universitaria dependiente de la incipiente UPC. En el año 2013 se inauguró el ciclo de complementación curricular Licenciatura en Educación Física que implicó, entre muchos otros movimientos, el pasaje de un pequeño grupo docente con horas cátedra del profesorado, hacia cargos con dedicación en la licenciatura.

Ese movimiento institucional provocó una inédita distinción entre los y las docentes: los más, de profesorado (con horas cátedra) y los menos, de licenciatura (con cargos docentes). La diferencia se materializó en los reclamos sostenidos por quienes no fueron alcanzados por el cambio y que expresaban en frases como “acá hay profesores de primera y profesores de segunda” (registro acta asamblea 20 de mayo 2015) su desacuerdo. En mayo de 2015 un grupo docente se sumó a la toma del estudiantado al IPEF fortaleciendo la acción y en reclamo por sus derechos laborales que consideraron vulnerados al no recibir los privilegios que, desde su perspectiva, aporta el cargo docente en la licenciatura.

La toma finalizó el 3 de junio de 2015 con un acuerdo entre las autoridades de la UPC y el centro de estudiantes sobre el cogobierno institucional. Las clases fueron retomadas con normalidad como lo expresa la prensa escrita y televisiva de la época. Sin embargo, el episodio, que para el estudiantado pareció quedar como anécdota de su experiencia institucional, se constituyó, para el grupo de referencia en este trabajo, en un punto de inflexión que expresó la puesta en marcha de una nueva lógica, la universitaria.

En el lugar donde antes funcionaba un instituto de formación docente, hoy existe una universidad. La transformación de las condiciones objetivas institucionales redefinió las relaciones de fuerza entre los sujetos que la componen al poner en valor el capital cultural - como la titulación universitaria, los estudios de posgrado, la participación y dirección de equipos de investigación, el trabajo en capacitación y extensión- que los y las docentes de referencia fueron acumulando en el período anterior.

Poseer titulación universitaria y tener experiencia en investigación y extensión se constituyó en un capital fundamental en la nueva lógica que, para aquel momento histórico y contexto institucional, no provocaba diferencias sustanciales entre los y las docentes del profesorado, y, por ende, en la distribución del poder.

Las nuevas configuraciones institucionales ampliaron el campo de la EF, como puede observarse en la creación de la Licenciatura en EF que, al requerir docentes de la casa para su puesta en marcha, puso en evidencia que no todos/as lograban dar con el perfil necesario. Lo que con anterioridad se constituía en una apuesta personal por “seguir formándome para aprender y mejorar la propuesta de enseñanza” (Clara. Entrevista) se convirtió en una condición objetiva para posicionarse mejor en el campo.

Podríamos anticipar que la mejor posición que hoy ocupan los/as cuatro docentes en la institución les permite disputar sentidos y legitimar con mayores márgenes de éxito aquello que consideran valioso en la definición de la EF al interior del campo de conocimiento (Bourdieu, 2007). Paradójicamente, refieren con cierta nostalgia a un tiempo pasado de supuesta *reciprocidad desinteresada*. Una noción de interés, como inversión o libido, que implicó acordar a cierto juego social en el que “vale la pena luchar por lo que allí se lucha, que es posible tener interés por el desinterés” (Bourdieu, 2010, pág. 12) y que se verá reflejado en sus apuestas áulicas.

En la actualidad, todos los casos de estudio ocupan cargos de gestión. Además, dan clases en la Licenciatura en EF y algunos comparten entre sí la tarea en la misma cátedra. Una singularidad más que los convoca: la única unidad curricular a la que no renunciaron para acceder a otros cargos institucionales es la PD.

Hasta aquí hemos mostrado algunos aspectos coincidentes entre quienes decidieron abrir sus aulas para permitir que el estudio que compartimos efectivamente suceda. También un pequeño recorrido temporal por aquello que en sus relatos valoraron a la hora de pensarse profesores/as de PD, en el cual destacan las transformaciones vividas en sus propuestas de

enseñanza en la escuela a tono con las discusiones epistémicas en el campo, la posibilidad de aprender en la experiencia y de constituir sus propuestas en referencia de indagación, la necesidad del trabajo colectivo, la posición de poder que hoy ocupan y la añoranza de unas reglas de juego que ya no existen más. En el próximo apartado avanzaremos sobre sus ideas acerca de la PD, espacio que no abandonan y que consideran como la unidad curricular más importante de toda la carrera.

#### **4.2. Qué es la Práctica. Documentos y docentes nos cuentan**

Del grupo de profesores, dos dictan Práctica Docente y Residencia III y dos Práctica Docente y Residencia IV, cada uno con más de 10 años frente a la unidad curricular. Al referirse a la Práctica sostienen:

La Práctica es el eje neurálgico de ese aprender a enseñar en el aula, donde se ponen en juego los saberes que uno va adquiriendo... los estudiantes sienten que la Práctica es la verdadera práctica de la Educación Física, si bien tienen otras aproximaciones en otras materias, en la Práctica es donde hacen sus primeras experiencias en el nivel, es un espacio clave en el que se procura que ahí acontezca la recuperación, resignificación de todos los saberes que van construyendo a lo largo de la formación ... es ese espacio en el que los estudiantes se ponen en el papel de enseñante con la ventaja de que es inicial y que están acompañados y tenés los profes de la Práctica y de la escuela que te pueden ayudar, también el espacio para saber si te gusta... es un espacio de concreción y un proyecto de articulación en la formación docente, es el lugar donde deberían sintetizarse los saberes porque articula, no quiere decir esto que otros espacios no lo hagan pero creo que acá inexorablemente tiene que estar ...creo que la Práctica es la que hace la diferencia en la formación. (Antonia, Clara, Juan y Victoria)

La idea de las profesoras y del profesor acerca de la Práctica se encuentran en línea con lo que se sostiene desde el diseño curricular para el PEF de la provincia de Córdoba. En él se explicita que la PD, con presencia en todos los años de formación a partir de una unidad curricular en cada año, vertebrará el plan de estudios y articula los contenidos que aportan los campos de la formación general y la específica. Además, el documento sostiene que las unidades curriculares que conforman el campo de la PD son los espacios específicos destinados a la enseñanza de la tarea docente en un contexto real de acción (DEGES y Ministerio de Educación, 2009).

Documento curriculares y profesores/as coinciden en entender que la PD es el lugar central de la formación, el espacio en el que se ponen en juego, se recuperan y se resignifican los saberes que trae el estudiantado. El espacio en el que los y las estudiantes tienen por primera vez la oportunidad de colocarse en un lugar cuidado de enseñantes durante un tiempo prolongado en un ejercicio constante de articulación entre la teoría y la práctica, y en el que, especialmente, se vuelve sobre esa práctica docente para resignificarla con herramientas de la investigación. Al respecto Clara afirma:

El enfoque que sostiene el diseño es bien explícito y a mí me parece que es central porque no da lugar a dudas de qué Educación Física pretende... hay una cuestión muy interesante en este plan de estudio que es la investigación sobre la propia práctica y lo interesante es que a nosotros profes también nos invita a pensar en nuestra propia práctica desde la investigación. (Clara. Entrevista)

En el análisis de registros, de las entrevistas y del diseño curricular, llama la atención la similitud entre aquello que dicen los discursos legales y las palabras del grupo de profesores, en las que, como se describe en el párrafo anterior, podemos encontrar los sentidos que el documento expresa. Es interesante que, al ser consultados/as por las vinculaciones entre sus propuestas y los diseños, el grupo de profesores expresa que las definiciones sobre la Práctica que aparecen en el documento son resultado y síntesis del proceso de transformación que se produjo en el plan de estudios anterior (del año 2001) y que coincide con el período que reconocen como de trabajo colectivo y colaborativo, antes descripto. Al respecto Juan y Victoria nos dicen en la entrevista:

Al diseño hoy casi ni lo miro, lo que pasa es que en ese diseño participamos fuerte, porque si bien ese diseño fue construido no colectivamente pero sí, entiendo yo, a partir de y recuperando la voz de los profes que ya veníamos trabajando desde el plan anterior en la Práctica, desde el enfoque que este diseño plantea, así que nos refleja. (Juan. Entrevista)

Estos nuevos diseños lo que hacen es dar fuerza a esa idea que en mí ya estaba presente ¿no? Entonces lo que considero es que sintetiza este modo particular de lo que venía haciendo, reflexionar sobre la propia práctica. (Victoria. Entrevista)

También Antonia refiere al plan de estudios anterior como referencia y origen del diseño curricular de 2009:

En ese diseño del año 2000 hay todo un esfuerzo por correrse de la instrumentalidad y yo creo que ese documento a mí me permitió ingresar el formato de investigación que curiosamente luego aparece como mandato en el documento de 2009 y esa propuesta fue posible porque el equipo de gestión era ese equipo en ese instante. (Antonia. Entrevista)

En el capítulo uno mostrábamos cómo la propuesta curricular del año 2001 fue resultado del trabajo mancomunado de los docentes del IPEF que debieron llevar adelante una transformación en soledad, en un contexto de crisis económica y social en el que el discurso del *ajuste* de la gestión provincial colocaba en el universo de las posibilidades el cierre de instituciones y la pérdida de puestos laborales.

En el plan de estudio 2001 podemos encontrar por primera vez a la PD presente en todo el recorrido formativo, desde primero a cuarto año. Las decisiones curriculares nacionales que lo definieron evidenciaban el impacto de las discusiones teóricas que se venían produciendo desde la apertura a la democracia en el campo de la didáctica como expresábamos en el capítulo dos. Sin embargo, las definiciones teóricas que llegaron a las instituciones no fueron acompañadas por dispositivos que orientaran la tarea de transformación hacia esos sentidos construidos en otros niveles de decisión.

Los y las docentes, en urgencia por producir un nuevo plan de estudios, y con cierto margen de libertad generado por el abandono jurisdiccional, lograron construir un espacio de cuidado entre sí y plasmar, en las propuestas de PD de aquel plan de estudios, aquello que venía siendo tema de discusión, como la reflexión sobre la propia acción, la centralidad en la enseñanza y la necesidad de despejar el objeto de conocimiento específico de la disciplina. Es interesante observar cómo ese hito institucional se constituyó, para los y las docentes de referencia, en una razón en la que valió la pena invertir la propia energía, y que dio sentido y valor a la tarea compartida.

#### **4.3. Definiciones institucionales sobre la Práctica. Reconstruyendo un *modus operandi***

Dar clase en un contexto real de acción es lo que diferencia a la PD de otras asignaturas y le da singularidad, como puede leerse en el diseño curricular para el profesorado de EF de la provincia de Córdoba cuando explicita a la residencia como el

período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales (...) que favorezca la incorporación de los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente y, en relación al mismo, recuperar, profundizar, e integrar los saberes y conocimientos incorporados a lo largo del trayecto formativo. (DEGES y Ministerio de Educación, 2009, pág. 58)

El diseño curricular expresa el interés por que el estudiantado ingrese a las instituciones, recupere y actualice los saberes de las demás asignaturas en el diseño de propuestas de enseñanza y se incorpore a la dinámica escolar, dando clases de EF a un grupo de niños, niñas o jóvenes en el patio. Sin embargo, no explicita cómo resolver esas acciones.

Un documento que da letra para desentrañar los modos particulares en que la Práctica se resuelve en el IPEF es el Reglamento de Práctica y Residencia (2018). Un instrumento de circulación interna que recupera las regulaciones jurisdiccionales como el Reglamento Orgánico Marco para las Instituciones de Formación Docente (Resolución Ministerial N.º 750/11), la Resolución Ministerial N.º 93/11 que formaliza las prácticas docentes en los institutos, y las discusiones que desde 2011 (momento en que el reglamento interno fue requerido por el Reglamento Orgánico Marco) se realizan en el colectivo docente que conforma la Práctica por esclarecer los deberes y derechos de estudiantes y profesores.

Las precisiones sobre el modo en que se lleva adelante la Práctica pueden reconstruirse también a partir de las conversaciones entre docentes y estudiantes en clase, tarea que no aparece con tanta claridad en la entrevista. Al ser consultados sobre el dispositivo de la Práctica, profesoras y profesor la describen de modo superficial, dan por supuesto que todos sabemos de qué se trata o, tal vez, porque consideran que lo central se juega en otros sentidos, como desarrollaremos más adelante.

La PD ofrece la *residencia* como una instancia obligatoria por la que todo el estudiantado debe transitar para aprobar la unidad curricular. La diferencia sustancial que podemos encontrar, definida en los diseños curriculares, entre la Práctica Docente y Residencia III y la Práctica Docente y Residencia IV es el nivel educativo de destino. En el caso de la III, los estudiantes realizarán la residencia en escuelas primarias, en el caso de la IV, será en la escuela secundaria.

La residencia sucede en paralelo a las clases en el profesorado y no acontece si no es imbricada en la propuesta de PD. Al iniciar el año lectivo, los y las docentes de la Práctica definen la institución donde la realizarán. Los y las docentes de EF de las instituciones asociadas serán quienes acompañen cotidianamente las clases del estudiantado en sus patios escolares. Además, como sostiene el reglamento de Práctica, los y las docentes de Práctica “deberán realizar los acuerdos interinstitucionales necesarios, firmar los convenios correspondientes y presentarlos en tiempo y forma ante las autoridades escolares, junto con la documentación solicitada (listado de estudiantes, distribución horaria, etc.)”, según se puede leer en el reglamento interno del año 2018.

Aunque con singularidades, existe un consenso entre pares docentes que permite dar marcha a un dispositivo, un *modus operandi* acordado, para que la práctica suceda. Ese modo particular es resultado de una conversación histórica sostenida entre colegas de PD que, como decíamos más arriba, continuamente mantiene el Reglamento de Práctica y Residencia en estado de revisión y a la que se van ajustando los y las profesores/as que recién se inician.

A poco de comenzar las clases en la PD, el estudiantado, organizado en parejas pedagógicas (en algunos pocos casos se constituyen en tríos), comienzan a visitar las instituciones asignadas, con lo que inician su período de residencia. Durante aproximadamente un mes, observan las clases del/la docente a cargo del grado o curso en el cual desarrollarán su futura práctica docente.

El estudiantado comienza a dar clase a fines del primer cuatrimestre y/o principios del segundo. Sin embargo, para poder iniciar ese período deben presentar una aproximación diagnóstica institucional que se construye a partir de algunas entrevistas al equipo directivo, a los docentes de diversas asignaturas, además de a la/el docente de EF y al alumnado. Con el material recolectado producen un informe escrito que pretende acercarse a la lógica y a los modos en que se entiende la EF en la escuela que, según el/la docente de la PD con quien cursan, adquiere diversas características.

Los y las docentes de Práctica también coinciden en solicitar que el estudiantado presente de forma escrita sus propuestas de enseñanza dirigidas al alumnado de las escuelas en las que realizan sus residencias. Todas las propuestas se presentan como unidades didácticas, conformadas por el título (referido a la práctica corporal a la que se va a hacer referencia en el desarrollo de la planificación), la fundamentación (que debe consignar a qué refiere al contenido a ser enseñado, qué características tiene ese contenido, qué se pretende enseñar de él, por qué se quiere enseñar eso y para qué), los objetivos (uno general y específicos), los contenidos a priorizar (en algunos casos aparecen discriminados como procedimentales, actitudinales y conceptuales, en otros, son enunciados en la fundamentación) y el dispositivo de evaluación de la propuesta.

La construcción de las unidades didácticas se trabaja especialmente en la primera etapa del año, a partir del ingreso del estudiantado a las instituciones, del reconocimiento de quién será el alumnado destinatario de esa propuesta a diseñar y de la decisión sobre cuál será el contenido para ser enseñado, que en general queda en manos del docente de la escuela asociada. Durante el segundo cuatrimestre el diseño de unidades didácticas se complejiza y continúa siendo un tema central en el aula de la Práctica.

Cada estudiante da clases a un grado o curso, siempre acompañado por su pareja pedagógica y el/la docente a cargo de ese grupo. Mientras uno/a da la clase, el/la otro/a la registra de modo escrito, en la siguiente hora (también puede que suceda otro día), cambian los roles. El estudiantado ingresa a las instituciones aproximadamente en mayo y continúan su estancia hasta fines de octubre. El tiempo estimado de estancia efectiva frente al grado o curso es aproximadamente de julio a octubre, que se traduce en unas diez clases dadas por cada integrante del equipo, lo que les permite desarrollar por lo menos dos unidades didácticas.

Mientras el estudiantado realiza sus *prácticas*, arma las carpetas didácticas, que, como se expresa en el Reglamento Interno de Práctica, deben estar siempre con los/las estudiantes en

la escuela. La carpeta se conforma, básicamente, por las propuestas de enseñanza y las planificaciones diarias, los registros de cada clase y la planilla de asistencia a la escuela.

En una o dos oportunidades, y durante el tiempo en que el estudiantado está dando clase en las escuelas, los y las profesoras de Práctica se presentan en las instituciones y observan sus propuestas de enseñanza. En esos encuentros, en general, se solicita la carpeta y luego de la clase se inicia una conversación sobre lo sucedido.

Los registros que nombrábamos más arriba aparecen en el reglamento como una de las obligaciones del estudiantado en la PD. También son referidos con fuerza por el grupo de profesores de referencia empírica quienes solicitan un registro con características etnográficas.

A partir de los insumos producidos, como las unidades didácticas y los registros de clase, y al finalizar la residencia, el estudiantado debe presentar un informe final que recupere problemáticas de la experiencia vivida y las analice a partir de las conceptualizaciones ofrecidas en clase y la bibliografía sugerida. Los modos de aproximación a la problemática son diferentes según el/la docente de Práctica, en algunos casos esta debe estar documentada a partir de los registros realizados y se debe dar cuenta de ella con evidencia empírica. De este modo, el estudiantado acredita el espacio curricular.

Cada una de estas tareas es acompañada de alguna guía escrita, que delinea y da pistas para su resolución, además cada producción que realiza el estudiantado (diagnóstico, unidades, planes) es devuelto a sus autores con observaciones, preguntas y comentarios. La escritura se vuelve una herramienta central, el grupo de profesores y sus estudiantes producen escritos que permiten el análisis de la práctica docente. Un trabajo artesanal en el que entran en un diálogo particular un/a estudiante que pone a disposición sus ideas y construcciones a partir de la escritura personal, íntima y un/a docente que a partir de la lectura y la escritura insiste. Es interesante que todas las tareas solicitadas son escritas, un procedimiento al que casi no se le da centralidad en la entrevista ni en clase, como sí es el caso del análisis y la reflexión sobre la práctica docente.

Hasta aquí hemos realizado un detalle minucioso de aquello que implica la PD, que pretendió dar visibilidad a la labor que se despliega en el espacio curricular. Si bien por momentos adquiere cierta densidad descriptiva, interesó dar cuenta de sus características singulares e inscribir la tarea *de dar clases de Práctica* entre otras tantas involucradas, y que rebasan los márgenes del aula, como realizar los convenios institucionales; visitar las



escuelas mientras el estudiantado da clases; corregir unidades didácticas, diagnósticos e informes; leer registros; producir guías de estudio que faciliten la tarea, entre otras. De este modo, la PD se presenta como una unidad curricular de alta complejidad tanto para el estudiantado que debe resolver una serie de tareas necesarias, para dar clase en la escuela y para estar en clase de Práctica, como para los/as docentes que deben sostener una propuesta en el aula que a su vez sostiene otra, la del patio.

Si bien el diseño curricular coloca en el centro de la escena a la residencia como la experiencia más significativa en el recorrido de formación de los futuros profesores de EF, la investigación realizada en el aula pone en evidencia que *dar clase de EF en la escuela* no es la preocupación central de los y las profesores/as.

Junto con la planificación y los registros, que los estudiantes *den clase en la escuela* se constituye en uno de los requisitos explicitados por el reglamento interno, producto del acuerdo común entre los colegas de PD. Sin embargo, en los relatos singulares de las profesoras y el profesor, las tres exigencias parecen constituirse en una herramienta, una oportunidad. Como veíamos más arriba, cuando el grupo de profesores intenta caracterizar la Práctica en la entrevista, la primera indicación es la construcción de propuestas para dar clases de EF en la escuela; sin embargo, en sus relatos pronto abandonan esa referencia para profundizar en aquello que les parece fundamental. Al respecto Clara sostiene:

Si bien el diseño curricular es la guía, yo acomodo todo para habilitar al otro para que se pueda apropiarse de modo consiente, no es la terminología pero sí que le sirva no en términos utilitaristas, que le sirva para formarse como sujeto, que pueda tener decisiones críticas y hacerse cargo, que puedan ser artífices de su propia realidad, que tengan otras maneras de pensar, puede ser distinta a la mía no importa, la verdad que estaría bueno que sea distinta a la de uno, pero que tengan la posibilidad de cuestionarse, pensarse de disentir de preguntar, tomar decisiones y hacerse cargo de esas decisiones responsablemente lo cual implica investigar y estudiar. (Clara. Entrevista)

La profesora ilumina en el relato su preocupación: hacerse cargo, tomar decisiones, cuestionar, apropiarse y construir otros modos de pensar a partir de la investigación. Intenciones que se acercan a pensar la enseñanza como transmisión y que requieren de un sujeto capaz de transformarse con aquello que le ha sido entregado (Diker, 2008; Frigerio, 2004). Antonia avanza en esa línea aproximándose a los modos en que provoca esa transformación:

Creo que la experiencia de la práctica hace la diferencia cuando permite hacer una interpelación y cuando de alguna manera tiene una chance de conmover al estudiante, una chance de ofrecerle algo que en otros espacios no le podemos ofrecer y eso no es por dar clases en la escuela, sino por la posibilidad que les da investigarse dando clase... en mi lógica yo sé que la práctica reflexiva es un enunciado fuerte pero yo siento que si no leen y si no hay un dispositivo que te permita una objetivación eso no sucede. (Antonia. Entrevista)

Interpelar y conmover son, para Antonia, las maneras en que es posible provocar la diferencia. Para ello es necesario un dispositivo que permita objetivar la propia acción para poder investigar-se, porque de otro modo la reflexión quedaría sólo en un enunciado. Al respecto también Victoria nos cuenta:

No quiero perder la oportunidad de problematizar y que se vayan con algunas inquietudes, algunas preguntas que son centrales en la docencia y que seguramente van a ayudar a resolver esas tareas sin perder el foco de a dónde querés ir y qué querés enseñar, si en ellos queda prendida la mechita de esta preocupación de que la clase sea un espacio para todos, que puedan participar genuinamente y puedan ser protagonistas, después cómo resolvés la clase, vas probando, pero eso es un problema menor. (Victoria. Entrevista)

Claridad sobre el objeto que se pretende enseñar, problematización de la enseñanza y construcción de propuestas que alberguen a todos/as son las preocupaciones que emergen del relato y que orientan la propuesta de Práctica de Victoria. Al respecto Juan nos comparte:

Hoy a mí me interesa que tengan una cabeza diferente sobre la enseñanza, que cambien esa lógica tradicional que traen de la Educación Física, con una idea de la autoridad intentando sostener la enseñanza a través de la construcción de un vínculo amoroso, respetuoso y eso sí se ve, yo recuerdo a los primeros practicantes allá en los 90 a estos sí se nota, vamos a tener profes por lo menos lo que veo en la práctica, más considerados, con más paciencia. (Juan. Entrevista)

Transformar las ideas que trae el estudiantado sobre la EF ligada a sus formatos disciplinadores y formar docentes más amorosos, respetuosos y pacientes parecen ser las inquietudes de Juan en la Práctica.

Hasta aquí podríamos afirmar que Antonia, Clara, Juan y Victoria son cuatro docentes de Práctica a quienes les interesa provocar un acontecimiento formativo que, en los términos de Simons y Masschelein (2014), sucede en clases y con amor, como veremos más adelante. Al respecto sostienen que su pretensión implica salir “constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y el estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad” (Simons y Masschelein, 2014, pág. 48).

Dar clase, estar en clase, construir propuestas de enseñanza, hacer registros rigurosos y analizarlos a partir de la bibliografía sugerida se constituyen, como veremos en el próximo capítulo, en una serie de tareas para provocar la formación como transformación. Una tarea que para el grupo de profesores se constituye en un *impossible*, un imposible que se sostiene en el aula y que también se expresa en los modos en que cada uno entiende ese espacio de encuentro. Al respecto Juan refiere a su clase

Intento constituir a la clase como un taller, intento recuperar sus preocupaciones cotidianas para darle algún tipo de tratamiento, primero colectivamente, analizar la situación que ellos exponen usando alguna teoría que nos ayude a entender eso que traen como problemático. Mi pretensión, que creo casi

nunca funciona, es que haya un trabajo entre pares con sus colegas en esta experiencia de enseñante aprendientes, que colaboren en ese análisis a través de algún aporte, alguna hipótesis explicativa, alguna pregunta que acerque al que está exponiendo su situación, que lo ayude a mirar y entender y una vez que intentamos dar una suerte de comprensión del problema, trabajar más en una fase propositiva, la idea es que sus colegas puedan aportar desde sus experiencias personales para dar alguna ayuda, sugerencia, idea, estrategia casi nunca funciona, pero mi idea es ponerlos en situación de taller permanente. (Juan. Entrevista)

La clase pretende la forma de un debate entre pares, colegas los llama Juan, que casi nunca funciona. Pero el profesor insiste. Solicitar la palabra, forzar hacia la posición de enseñante, construir ideas, pedir argumentos, densificar los problemas a partir de lo leído. Y que lo que allí suceda valga la pena:

Para mí una clase tiene que ver más con algo que tiene que ver con el contenido y no me refiero a contenido en términos curriculares, sino que tiene algo ahí, un contenido que haga que valga la pena el encuentro, tiene que ver con para qué estamos reunidos el martes cuatro horas, tiene que ver con que estamos reunidos para tratar sobre la práctica, entonces eso que pase que valga la pena invertir ahí cuatro horas, que valga la pena en términos de que colabore a pensar y los movilice y los haga enojar no sé, pero que no pasen, no pasen así como si nada, ponerle humor que sea una clase alegre que el otro tenga espacio para decir, para proponer. (Juan. Entrevista)

Un encuentro en el que se invierte un tiempo. Una reunión que pretende movilizar con enojos y risas. Un lugar para pasar y quedarse un rato. Además, y siguiendo los sentidos de Juan para pensar su clase, y como sostiene Larrosa (2018), el aula de clase da un tiempo y un espacio para que quienes allí se encuentran se relacionen con un tipo de cosas específicas, esas que solo pueden encontrarse allí y que son los saberes, los contenidos de estudio, aquello que quien enseña ha decidido como necesario.

En esa línea Victoria sostiene que en clase su tarea se vincula con ligar y dar sentido, a lo que se trabaja de clase en clase de Práctica, con otros discursos teóricos y con los sentidos de su propia propuesta. Además, entiende la clase como espacio de producción:

Cuando vengo a dar clases pienso recuperar lo que veníamos haciendo para seguir como el hilo de lo que se viene proponiendo, aprovechar para volver sobre algunas ideas que son las que dan fuerza a la propuesta, aprovecho también para anclar esas ideas en determinados autores y también intento vincular eso con el sentido de lo que les voy a proponer para que hagan en ese momento o lo que están haciendo en relación a sus clases que es el análisis. (Victoria. Entrevista)

Ella reconoce dos momentos de la clase, el primero, más ligado a un esfuerzo de explicitación y relación con los sentidos de la propuesta, y el segundo, de producción que depende más del estudiantado. Al respecto sostiene:

La primera parte de la clase intenta ser así, para después particularmente ver qué problemas tienen y también la idea es que ellos tengan que producir algo, que tengan que trabajar entre ellos ahí en clase, pero ahora que estoy en la segunda parte del año donde ellos ya están con el análisis de la propia práctica no me sale tanto eso porque están como más preocupados por lo que tienen que hacer para poder acreditar. Por ejemplo, a mí me encantaría que laburen el análisis conmigo y no, no lo consigo, yo les digo a ver si necesitan alguna ayuda y es como que no y tampoco da obligarlos, creo que esos son procesos individuales y que en este caso lo que yo les estoy ofreciendo es de tenerme como a mano, como no lo estoy logrando entonces, por ejemplo, los llamo por grupos “contame cómo vas con el análisis ¿y? ¿pudiste?” (Victoria. Entrevista)

Como Juan, también Victoria propone y sostiene algo que no puede, no alcanza. Un espacio en el que el otro sea el protagonista y tome la palabra. Al respecto, Clara encuentra en clase un espacio para discutir y encantarse:

Sentarme con cada uno para poder explicar y discutir con todos en clase, esas dos cosas puedo hacer, en la Práctica se presta mucho a la discusión cuando hay posicionamientos diferentes y cuando se fuerza esto de que tengan su propio posicionamiento. La clase tiene que ver con la discusión, me encanta discutirlo en clases. (Clara. Entrevista)

Explicar, polemizar, forzar posicionamientos, hablar con cada uno. Una clase para sentarse a disfrutar. Otra clase, la de Antonia, es caracterizada por ella como un espacio de provocación:

Yo necesito conmoverlos, necesito que se mueven del lugar en donde están, por eso mis clases son una gran provocación, necesito que quieran leer para discutir conmigo necesito que puedan decirme lo que piensan y entonces hay tensión... a mí no me interesa que ellos construyan teoría sin anclaje me importa un carajo la teoría sin anclaje porque es una teoría que no tiene ningún sentido entonces mi esfuerzo, creo que todo mi en la clase tiene que ver con articular ver cómo esta profundización conceptual me permite ofrecer una propuesta más inclusiva más interesante más explícita. (Antonia. Entrevista)

Nuevamente emerge la preocupación por que los y las estudiantes se muevan de lugar, un movimiento que parece lograrse a partir de una situación incómoda. La provocación y la discusión en torno a un saber, junto a una tarea a resolver en clase, aparecen como una clave para que el acontecimiento de la formación suceda. Sobre los modos en que eso acontece en clase avanzaremos en los próximos capítulos.

En este capítulo nos aproximamos a la PD desde los decires del grupo de profesores que se constituyeron en referencia empírica para llevar adelante la investigación que aquí compartimos. Esto permitió trazar algunos hilos que anudan el pasado y el presente para comenzar a comprender la Práctica en los términos de sus protagonistas, visibilizar las condiciones objetivas institucionales que provocan, producen y se inscriben en esas prácticas singulares de enseñanza y observar cómo los sujetos se constituyen también en constructores del campo.

Iniciamos presentando sus recorridos institucionales y algunas singularidades comunes, la tarea docente en el PEF y la escuela de forma simultánea, el trabajo de investigación, el reconocimiento de sus colegas al ser elegidos representantes en el consejo o la coordinación institucional, los estudios posteriores a la graduación. Nos detuvimos en aquellos momentos históricos que, según sus relatos, hoy dan forma a sus prácticas docentes en la Práctica. Avanzamos poniendo en diálogo esos decires con los documentos que prescriben la PD y encontramos que las profesoras y el profesor se reconocen hacedores de ese diseño

curricular, producto de las problematizaciones que, junto a un colectivo institucional, venían colocando en las discusiones del plan de estudios anterior.

Al finalizar, iluminamos los fines que enuncian para su propuesta: conmover y movilizar para transformar, a partir de un dispositivo que recupera la acción, el estudio y la especificidad del conocimiento. En los próximos capítulos profundizaremos en los modos en que el grupo de profesores especifica en clase sus objetivos de formación para responder a nuestra pregunta de investigación: ¿cómo enseñan a enseñar EF?

## Capítulo 5. Transmitir el oficio en clase de Práctica. Conversar, exigir y analizar para reflexionar

Registramos la presunción de desafío en el entendimiento de que se supone transformación cualitativa, en tanto corolario de una crisis estructural y creemos no equivocarnos si afirmamos que el epicentro se encuentra en un proceso de formación del docente. Esta transformación no se inscribe en los tiempos súbitos del milagro, sino en el otro, el obstinado, cauteloso, el necesario para tomar conciencia de la persistencia de estructuras cognoscitivas que obstaculizan toda propuesta que sobrepase el *statu quo*.  
(Saleme de Burnichon, 1997, pág. 69)

En el capítulo anterior presentamos a quienes se constituyeron en referencia empírica de este trabajo, sus biografías y recorridos institucionales. Recuperamos los enunciados del diseño curricular que enmarcan y orientan sus propuestas y nos detuvimos en sus decires al describir la Práctica. Las profesoras y el profesor se reconocen hacedores de los lineamientos curriculares, como resultado de la tarea colaborativa junto con un colectivo institucional movilizado por un interés común. También recuperamos aquello que enuncian como los objetivos de sus propuestas: conmover y movilizar para transformar, a partir de un dispositivo que pone en foco la práctica de la enseñanza del estudiantado, para reflexionar sobre ella. En este apartado pretendemos dar cuenta de los modos en que sus objetivos se materializan en las particulares maneras de transmitir el oficio docente en clase de Práctica.

Como sosteníamos en capítulos anteriores, la clase de PD se constituye en el espacio privilegiado en el que se enseña a ser profesor/a de EF. En el intento por describir los modos en que eso sucede, y a partir de la indagación realizada, podríamos afirmar que se enseña enseñar EF a partir de una larga conversación que se abre para no cerrarse, en la que prima la presencia de la pregunta como herramienta de indagación, en la que se solicita un imposible, se construyen sentidos, y en la que, primordialmente, se analiza y se problematiza la clase diseñada y dada en las escuelas por el estudiantado.

La información construida revela que las profesoras y el profesor tienen mucho que decir y dialogar con el estudiantado. El análisis de las clases da cuenta de una presencia docente sostenida a partir de sus voces y, a pesar de que cada encuentro con los y las estudiantes dura entre dos y cuatro horas, encontramos pocos momentos en que descansen de esa tarea, ni siquiera cuando dan la palabra.

Los hallazgos también evidencian una línea de continuidad entre las propuestas docentes analizadas. Es interesante observar que cada desarrollo planteado en el aula depende de aquello que el estudiantado presenta, produce y trae a clase. A diferencia de aquellas clases en

las que quienes están frente al pizarrón, o en el patio, pueden prescindir de la palabra del alumnado para el desarrollo de sus propuestas, estos docentes muestran su incomodidad frente a los silencios o falta de interlocución. Se propone un espacio de encuentro que debería armarse entre todos/as y que, cuando esto no sucede, se tensa.

Las clases se presentan como un espacio de producción de conocimiento colectivo sobre el objeto específico que la EF ofrece en la enseñanza y sobre los modos en que ese conocimiento debe ser ofrecido al alumnado en las escuelas. En este apartado intentaremos describir y recuperar ese saber docente, un saber integrado a la práctica que se expresa en las condiciones reales del quehacer cotidiano en el aula (Rockwell, 2009). En ese sentido, interesa iluminar los modos en que las profesoras y el profesor reelaboran y especifican el saber pedagógico y echan a andar un dispositivo de formación.

Para esto, el capítulo se presenta organizado en cuatro apartados, el primero refiere a la Práctica como un espacio en el que siempre se intenta construir conversación a partir de la pregunta docente como herramienta de intervención privilegiada. El segundo refiere a las tareas que implica la Práctica; además de dar clase en las escuelas, el estudiantado debe estudiar, planificar y registrar sus clases, labores que parecen constituirse en un imposible de lograr. En el tercer apartado, el foco se coloca en aquello que las profesoras y el profesor enuncian como *el sentido*, es decir, las razones que sostienen las decisiones y acciones del estudiantado en sus clases de EF. Para finalizar, se recupera un momento de la clase que se presenta como nodal a todas las propuestas de los profesores, el análisis de la clase del estudiantado en clase de Práctica, instancia en el que las acciones docentes descritas con anterioridad se potencian y se sintetizan en torno al ejercicio analítico de una situación real de enseñanza.

### **5.1. La Práctica como conversación**

En las clases de Práctica observadas, la transmisión del saber y el hacer sobre la enseñanza se estructura, en general, en tres momentos. En el primero, se recupera lo sucedido en las clases dadas por el estudiantado en las escuelas de destino de forma oral o a partir de los registros de clase. En el segundo momento se retoma un tópico del desarrollo anterior para tematizar, en esta instancia se avanza en algunas conceptualizaciones teóricas que permiten objetivar el planteo, tomar distancia y problematizar lo sucedido. El tercer momento se caracteriza por un trabajo más individualizado, parecido al anterior, en el que las parejas pedagógicas analizan

sus propuestas con el/la docente. En general, este momento se realiza en paralelo con una tarea a resolver que se ofrece a todo el grupo, lo cual permite que, mientras se trabaja de modo más personalizado y con cuestiones puntuales, los demás estudiantes progresen en sus propuestas o en los análisis de sus clases. Este último momento más individual, está continuamente interrumpido por planteos de los/as demás estudiantes o por el/la docente que, al problematizar con el pequeño grupo, considera necesario retomar alguna idea con el colectivo en general.

Las propuestas de enseñanza del grupo de referencia que se despliegan en clase y se organizan a partir de los tres momentos descriptos, pueden vincularse con aquellos soportes didácticos tematizados por Edelstein (2011) cuando describe su dispositivo de formación, en especial con los núcleos conceptuales y los ejercicios analíticos de situaciones de práctica de la enseñanza, en los que nos detendremos más adelante. Es interesante destacar la relación, no solo porque Edelstein es una referente teórica en la práctica de la enseñanza del colectivo docente de Córdoba y del país, sino porque ha sido quien encabezó el último cambio curricular de la provincia para la formación docente, aquel en el que este grupo de profesores reconoce inscripta su voz, como se expresa en el capítulo anterior.

Vale registrar el detalle: un proceso de transformación curricular llevado adelante por Edelstein y equipo es reconocido por su tarea de producir documentos orientadores de la enseñanza que logran levantar los decires de los y las docentes de la formación para coconstruir un diseño que los refleja y a la vez colabora, al darles marco referencial y legitimarlas, con sus prácticas de enseñanza.

Las clases de Práctica observadas se construyen a partir de una larga conversación forzada por las profesoras y el profesor que, en general, tienen y distribuyen la palabra. El diálogo signa la clase de Práctica y se arma a partir de la pregunta docente. Una interrogación que irrumpe, provoca, controla y fuerza al estudiantado, a la vez que da la palabra, expone y debilita la propuesta docente. Entre las innumerables preguntas que el grupo de docentes realiza, encontramos aquellas que suelen dar inicio a la clase. Cierta retórica interrogativa les permite tomar la palabra por un tiempo más prolongado, en el que intentan articular las problemáticas reconocidas por el estudiantado cuando dan clase y algunas conceptualizaciones teóricas que procuran despejar y objetivar, para poder analizar y/o mejorar. La pregunta habilita un tiempo en el que las profesoras y el profesor continuamente explicitan y justifican la posición epistémica y didáctica de la Práctica.



En este tiempo despliegan sus saberes sobre el objeto específico a ser enseñado, sobre las implicancias metodológicas para la enseñanza de ese objeto y sobre la necesidad de análisis de la práctica para poder mejorar. Todos estos núcleos conceptuales centrales (Edelstein, 2011) desarrollados siempre en vinculación con las situaciones vividas en las clases dadas en las escuelas de destino. Si bien los desarrollos docentes de carácter expositivo están presentes en clase, encontramos pocos momentos en los que se aparezcan desvinculados de las vivencias y de las problemáticas que se levantan a partir de las clases del estudiantado en las escuelas.

Inmediatamente después que desarrollan la idea, las profesoras y el profesor realizan un tipo de pregunta que pretende, por un lado, que el estudiantado recupere y ligue con saberes construidos con anterioridad, por el otro, busca develar si están siguiendo el hilo de la clase y si pueden dar pruebas o pistas de que están comprendiendo. Al respecto Victoria en clase (en adelante, P, profesora; E, estudiante):

P: Aja, ¿quién hablaba de eso?

E: Lo vimos el año pasado

P: Seguro, Feldman hablaba de los distintos enfoques de enseñanza, cómo cada vez que uno enseña hay que tener presente el enfoque ejecutivo, ¿se acuerdan como eran los nombres?

E: Terapéutico

P: Terapéutico, liberador, bien ¿y en lo metodológico? Emiliano vos que nombraste lo metodológico, y fue interesante porque fijense que él dijo “la metodología” y no dijo el método, y cuando él lo mencionó ahora estaba dando cuenta que no fue ingenuo la manera de decirlo, lo dijo porque sabía lo que dijo, porque decía metodológico, lo quería decir. Porque, a ver, la metodología es una construcción que el docente hace; el método, el método tiene que ver con algo que está previsto de antemano (...) en todo podemos sentar posicionamiento, porque todo depende de que seamos conscientes desde donde lo estamos mirando, o qué estamos considerando. Con esto lo que quiero decir es, que cuando hagamos el análisis didáctico vamos a mirar esto y seguramente vamos a mirar muchas cosas más, porque si hay algo que también vimos en segundo año es cómo lo didáctico, cómo la enseñanza que tiene que ver con la didáctica, si hay algo que la caracteriza es su complejidad y complejidad que deviene de que es situada, es con otros, entonces cómo es situada depende de quiénes son los que están interviniendo en esa relación, en qué contexto. (Victoria. Clase dos. 14 de agosto de 2017)

Este tipo de diálogo redundante en el aula. Preguntas que develan el esfuerzo docente por que los y las estudiantes se hagan presentes mientras la clase avanza. Interrogaciones continuas que dejan poco espacio para estar en el aula sin comprometerse con lo que allí acontece. Al respecto Victoria nos dice en la entrevista:

Lo que hacemos con los practicantes es que entramos en una conversación donde yo tengo mucho tiempo la palabra, pero yo necesito la palabra del otro para, en función de eso, ir pensando, poniendo, acomodando, entonces solo a partir de la palabra del otro yo puedo saber de qué se está valiendo, por donde está yendo, cómo ayudar para que se entienda y ahí me doy cuenta también que con algunos entramos rápidamente en una conversación de par en par. Cuando el estudiante es callado no sé por dónde entrar (...) una conversación donde la centralidad tiene que ver con la enseñanza de la EF, lo que nos pasa, cómo somos en relación a la enseñanza de la EF a lo que estamos haciendo en la clase. (Victoria. Entrevista).

Como se puede observar, la pregunta docente les permite mantenerse cerca del estudiantado. Una interrogación que fuerza el decir y en algunos casos, muestra el silencio en clase. Es interesante observar, en las palabras de Victoria, cómo la pregunta se constituye en una herramienta que debilita la posición docente. Porque sólo es a partir de las palabras del estudiantado que puede avanzar. Además, porque a partir de la interrogación, da lugar al no saber, a la resistencia y la posible indiferencia. La pregunta expone a quien enseña a enseñar a la evaluación constante de su tarea y las respuestas dan pistas para seguir, débil y con menos certezas de éxito. Una paradoja que le da sentido a la profesión, cuando liga la manera en que se hace el trabajo de la enseñanza con lo que se produce al hacerlo (Alliaud, 2014). Una propuesta de enseñanza que gira en torno a la transmisión, en tanto efecto de la enseñanza si es que esta efectivamente sucede.

Hasta aquí podemos observar cómo las continuas preguntas docentes permiten articular algunos desarrollos teóricos con lo que sucede en las clases del estudiantado en las escuelas, actualizar lo que saben para complejizar los análisis y construir un diálogo que dé cuenta de que están allí y van siguiendo el tema planteado. En otros momentos, la pregunta parece poner al estudiante a pensar y a tomar la palabra. Antonia en clase:

P: ¿Qué deberían aprender estos estudiantes acerca de las destrezas?

E: El cuidado

P: ¿Qué más?

E: Las necesidades para hacer una destreza

P: ¿Qué más?

E: ¿Qué son las destrezas

P: Si yo estoy enseñando las destrezas, ¿qué sé de las destrezas?

E: Son movimientos no naturales que requieren una técnica

P: Bien, no naturales

E: Construidos

P: Son movimientos construidos, bien, y qué más ¿Qué saben de las destrezas? Digo, porque resulta, efectivamente son movimientos construidos, y ¿qué son?

E: Para qué sirven

P: ¿Por qué las estamos enseñando? (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Como se observa en las intervenciones de la docente, la intención es provocar procesos reflexivos que habiliten la construcción de propuestas de enseñanza más complejas. La conversación planteada, que toma la forma de un diálogo a partir de las preguntas y repreguntas de la profesora, va ofreciendo pistas acerca de lo que deben enseñar, orientándolos a que puedan enunciar el objeto de enseñanza y a reconocer qué mediaciones son necesarias para que puedan efectivamente transmitir aquello que pretenden:

P: Él quiere que comprendan por qué es importante tener la pelota. ¿Qué necesitamos para tener la pelota? -*Murmillos*- Piensen

E: Dominio de la pelota

P: Dominio de la pelota, ¿qué más?

E: La ayuda a tu compañero

P: Si. La necesidad de cooperar

E: Dar un pase

P: A ver... acá hay dos cosas: La primera es identificar que el dominio del balón no es una cuestión secundaria en el juego. Es una cuestión primaria pero no se aprende haciendo pases sin saber cuáles son las dificultades que tengo para hacer los pases.

E: Reconocer la necesidad de tenerla

P: Tal cual. Entonces ese es el objetivo más claro de la clase: reconocer la importancia del dominio del balón en los juegos de invasión. Entonces, listo ¿Qué hacemos al principio de la clase? -Silencio- ¿Qué juegos proponés? Estamos diseñando el itinerario. Ya sabemos que la clase va a tratar de que los estudiantes entiendan la importancia del dominio de balón. No nos vamos a parar y decir 'es muy importante que ustedes entiendan que el dominio del balón es muy importante' no alcanza con eso, ¿qué vamos a hacer? (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Si bien, frente a las preguntas de la profesora, los silencios son frecuentes o las respuestas acotadas, el estudiantado parece quedarse pensando la respuesta, que comienza a emerger al avanzar en las clases cuando logren tomar la palabra, como se pondrá en evidencia en próximos apartados. También Clara en clase interpela al estudiantado y sus propuestas:

P: Vos das Atletismo en primaria, vos decís “el salto *flop*”, ¿cómo debería enseñar yo el salto *flop*? ¿Te interesa que aprendan la técnica?

E: No

P: ¿Por qué?

E: Porque todavía no están preparados

P: ¿Por qué? ¿Tiene sentido la técnica en este caso? Tendrías que buscar el sentido, en este caso cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el *flop* ¿no? ¿Qué es lo que indicaría qué es lo significativo del atletismo?, ¿vos creés que eso que les estás dando va a generar que ellos tengan una idea de lo que es el atletismo? ¿Va a posibilitar eso? (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017).

La docente pregunta sobre la pertinencia de enseñar la técnica del salto y la respuesta de la alumna es no. A partir de la pregunta pareciera que la estudiante encuentra en su propuesta cierta inconsistencia. Los planteos de la docente invitan a la reflexión sobre el contenido, sobre las singularidades de ese saber y sobre las particularidades del sujeto a quien se pretende enseñar, interrogaciones que complejizan continuamente la tarea de la enseñanza que deben resolver en la escuela. A su vez, las preguntas parecen intentar una toma de conciencia y de posición estudiantil, al interrogar lo aparentemente obvio como posibilidad para desnaturalizar acciones y formas de pensar. Se trata de preguntas que introducen el pensamiento en la enseñanza y obligan a hacerse cargo reflexivamente de la propia posición en el presente (Larrosa, 1998).

En otros casos, las preguntas al estudiantado parecen dejarlos solos en el ejercicio de encontrar las respuestas o provocar otros efectos. Si bien el interés de la interrogación es procurar la reflexión, los y las estudiantes se muestran sin herramientas para poder responder las preguntas que por momentos se vuelven genéricas, no interpelan o corren el foco de análisis. En algunas clases, encontramos intervenciones en las que el estudiantado es invitado a revisar, a pensar y a reflexionar y, sin embargo, la pregunta queda abierta y con pocas pistas para recorrer ese camino analítico:

P: Tendrías que rever el objeto de conocimiento: ¿qué estoy enseñando? -*El estudiante la mira no dice nada, parece no entender*- Revisalo porque yo sé que te lo corregí, este trabajo te va a ayudar para eso

E: ¿Cómo hago? ¿Cómo armo?

P: Vos te respondiste, vos dijiste, 'para mí lo óptimo sería', la pregunta es ¿por qué es lo óptimo para vos eso? No me respondas, sentate y tomá la decisión, eso te ayuda a tomar una decisión fundamentada, el desafío ahora es poder generar una propuesta superadora y pensar en otra manera de enseñar, porque en esa que estás diciendo el mando directo no es el problema ¿cuál sería el problema? Eso lo tenés que descubrir vos ¿qué está generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro?, ¿está el otro? No esperes respuestas acabada, piénsenlo ahora lo que ustedes decidan fundamentarlo y después vemos. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Como se observa, las preguntas que se pretenden reflexivas ofrecen poco marco referencial y pocos recursos para ser resueltas. El estudiantado se queda solo con interrogaciones que los sobrepasan, quienes más bien parecen necesitar retroalimentación, señalamientos y explicaciones que orienten sus propuestas. En el esfuerzo por encontrar las respuestas, el estudiantado prueba réplicas que quedan anudadas a lógicas instrumentales o al intento por adivinar aquello que la profesora quiere escuchar:

E: Nosotros estamos pensando una unidad de manipulativas

P: ¿Qué es manipulativas?

E: Lanzar, picar

P: ¿Qué es eso? Prestá atención a todo el planteo que venimos haciendo en la cátedra

E: ¿Coordinación? Estamos viendo el contenido a ver por dónde podemos arrancar, qué podemos dar

P: ¿Y por qué enseñan eso?

E: Porque está en el diseño, lo dice ahí

P: No, vos ¿querés enseñar qué cosa entonces?

E: Lanzamientos dentro de las manipulativas, el lanzamiento ¿podría ser? Lo que no veo posible es darlo en cuatro clases a eso

P: Te hago una consulta, el lanzamiento, el lanzar ¿qué es?

E: Una técnica digamos

P: Forma parte de una habilidad, ahora ¿las habilidades se enseñan?, ¿se desarrollan?

E: O sea, no tiene sentido enseñarla

P: ¿Por qué no tendría sentido enseñarla? Eso depende de la perspectiva

E: Porque dentro de todo ellos ya pueden resolverlo por su lado ¿no?

P: Podría pensarse... a ver... el contenido ¿cuál era?

E: Lanzamiento

P: No, no conceptualmente

E: ¿Manipulativa?

P: No, conceptualmente ¿qué es un contenido?

E: Es lo que yo voy a dar o sea lo que el chico va a aprender

P: ¿Viste que hay una conceptualización que dice que es un recorte de la cultura? Bué, ¿qué es en eso de habilidades manipulativas que es lo cultural?

E: Lo cultural... no sé...

P: Bueno, eso es lo que tenés que dilucidar. Voy a enseñar prácticas corporales y eso no es algo que se desarrolla evolutivamente. Ahora, en las prácticas corporales, ¿se expresan esas habilidades?

E: Entonces, en conclusión ¿sí podría ser dado? (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

¿Qué es eso?, insiste en interrogar la profesora. La pregunta gira en torno a aquello que se pretende enseñar, recuperar su historia, su episteme y los debates en torno a ese contenido. El estudiante, lejos de responder en la clave que la profesora pretende, apresura respuestas para dar con lo que cree que se espera. El recorte refleja una situación incómoda para los dos actores, para la docente que no logra respuestas a lo requerido y para el estudiante que parece sentirse amenazado y expuesto. La pregunta que, en principio, se evidencia valiosa, también

muestra un aspecto no considerado en el marco de estructuras escolarizadas. Los márgenes del aula parecen diluir ciertas relaciones de saber-poder, que, sin embargo, se mantienen y actualizan en el encuentro docente-estudiante (Edelstein, 2011). En este caso, si bien parece que el interés es producir reflexión sobre la acción, la pregunta se vuelve para el estudiante una herramienta de control y alienación. En ese sentido, el diálogo que la interrogación abre da cuenta de los determinantes institucionales y produce efectos, a contrapelo de los pretendidos, en cierta ilusión de espacio entre iguales.

En otras clases analizadas, encontramos preguntas que intentan conceptualizar para objetivar la situación y provocar el análisis de ciertas naturalizaciones que signan las prácticas de enseñanza del estudiantado, sin embargo, no interpelan o discurren en otros sentidos:

E: En muchos casos los chicos no querían hacer nada, acusaban alguna dolencia sin certificado y la profesora anterior lo aceptaba, el profe nuevo, en cambio, los obliga a participar, se nota que es mentira

P: ¿Y para ustedes esos eran pretextos?

E: Tal cual, el profe les habló diciendo que no pueden correrse del lugar que les toca, que es Educación Física y deben participar de la clase

P: ¿Y podrían definir qué es participación? Eso estaría bueno para empezar el análisis

E: Me refiero a la participación activa sobre todo en la parte práctica, especialmente en dos casos particulares, uno está en rehabilitación y otra chica sin motivo no le gusta la actividad física y se queda afuera, no hace nada

E: ¿Y cuál fue la solución que viste?

E: Mientras estaba la otra profe eso pasó inadvertido, no nos dimos cuenta, después en la parte teórica ahí participan todos porque nosotros los

P: ¿Los obligan a participar?

E: Claro, con actividades escritas en las que tienen que remarcar aspectos de lo que estamos viendo entonces ahí sí, pero bueno la otra parte práctica no, seguimos con la forma que se estaba trabajando y ahora podríamos aprovechar y cambiar un poco las directivas y fomentar la participación. (Juan. clase dos. 29 de agosto de 2017)

El profesor pone en duda la posición del estudiantado a partir de las preguntas, discute el intento por forzar la participación de los y las alumnas en sus propuestas sin problematizar qué es lo que provoca la resistencia; sin embargo, el grupo sostiene el punto de vista, parece *no darse cuenta* del interés docente. La postura de los y las estudiantes deja ver un formato tradicional de EF, en el que lo importante es *hacer lo que solicita la autoridad*, en este caso el/la practicante.

En el planteo del estudiantado que emerge del recorte anterior, podemos observar algunas prácticas docentes en las que, a partir del uso de herramientas de sujeción como la actividad escrita -que seguramente se acredita-, se ejerce el poder sobre el alumnado. En el intercambio, encontramos un interés del profesor por problematizar cierto sentido común compartido entre el grupo, pero parece abandonar la tarea para dejar que la palabra emerja. Una autoridad que cede y da lugar a cierto autoritarismo que se naturaliza en el discurrir en clase, como una

verdad posible entre otras. Dar la palabra, una libertad que, en este caso, probablemente no produzca modificaciones en los otros, no provoque enseñanza.

Otro tipo de intervención que caracteriza las clases observadas es el uso de la pregunta como provocación. Como sosteníamos más arriba, las clases de las profesoras y del profesor se caracterizan por un intento sostenido para que el estudiantado se haga presente en el aula y ocupe el lugar de activos constructores de sus propuestas. En ese sentido, inquirir para incomodar es una herramienta muy utilizada. Antonia en sus clases realiza intervenciones que intentan movilizar a las y los estudiantes a partir de retomar sus intereses como docentes:

P: ¿Por qué no podemos salir de ese pensamiento? En realidad, la pregunta sería ¿es el pensamiento lo que nos traba? Porque yo digo: ¿Ustedes tienen ganas de ir a clases y ofrecer una propuesta rígida, disciplinadora? ¿Eso es lo que quieren ofrecer en las clases? No. No quieren ofrecer eso y lo han dicho acá muchas veces. ¿Y qué es lo que les obstaculiza? ¿Es la línea de pensamiento? No. Es la dificultad para materializar una propuesta que efectivamente ofrezca lo que ustedes quieren ofrecer... ¿Se entiende? (Antonia. Clase dos. 22 de agosto de 2017)

Transitar la experiencia que propone la docente implica salirse de la comodidad. Antonia lo hace evidente e interpela a sus estudiantes. Provoca para desequilibrar y los enfrenta con la necesidad de hacer conscientes sus decisiones. A las preguntas y los cuestionamientos se le suma un tono irreverente:

P: Todos ustedes quieren ser mejores profesores, lo dicen todo el tiempo, no quieren ser como los que tuvieron alguna vez, ¿o no? *-Silencio-* ¿O quieren ser profesores de mierda? *-Risas-*. Si quieren ser mejores profesores hay que interpelarse, ¿qué me lo impide? El miedo, el condicionamiento de la estructura escolar ¿Cómo voy a resolver eso? (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Las preguntas de la profesora pretenden desairar la indiferencia y despertar la curiosidad por aquello que trae y propone. Cierta arrebatada que intenta transformar el saber en objeto de deseo, colocarlo en el campo del otro y vivificarlo (Recalcati, 2016) a partir de una provocación que hace temblar la clase. Es interesante observar cómo las preguntas de la profesora son construidas en relación con las historias personales y los intereses de formación que los y las estudiantes parecen haber enunciado alguna vez en clase. Una propuesta que insta a revisar el pasado vivido que dicen no querer repetir, y así, introducir una discontinuidad que entonces sí permita abrir un devenir, una posibilidad de futuro (Larrosa, 1998).

También aparecen las preguntas como modo de control. En todas las clases observadas encontramos enunciados tales como:

¿Cuándo van a dar la próxima clase? ¿Para cuánto tiempo es esta unidad? [...] ¿Tienen los registros? [...] ¿Por qué no dieron la clase? ¿Tenés alguna desgrabación? ¿Cómo van acá? ¿Estudiaron lo que tenían para hoy? ¿Por qué faltaron a clase? ¿Qué sabés de tu compañero? [...] ¿Por qué llegan tarde? ¿Avisaron en la escuela que tienen campamento y no van? (Antonia, Juan, Clara y Victoria. Extractos de clases agosto y septiembre 2017)

A partir de las preguntas, las profesoras y el profesor realizan cierta vigilancia sobre las tareas solicitadas y el accionar del estudiantado en las escuelas y en clase de Práctica. Estas preguntas aparecen con mayor recurrencia en el último momento de la clase en el cual podemos identificar un control exhaustivo con respecto a la presentación de planificaciones, asistencias. Al respecto, Victoria en la entrevista sostiene:

No estoy preocupada por si tienen completa o no la carpeta, sino por cómo pueden ir siguiendo la práctica si no la tienen, por ejemplo el lunes tienen que traer los registros porque lo vamos a trabajar... bueno, entonces, es trabajo práctico porque y si no digo eso y cuando lo digo después me molesta estar viendo si lo tienen o no lo tienen de hecho no quiero mirar si lo tienen o no lo tienen, para mí lo tienen que tener para poder laburar, sin embargo también me doy cuenta que cuando les pido la carpeta muchos se ponen a ordenarla y me pregunto, por qué ahora y no antes, ¿entendés? Tampoco sirve que la tengan ordenada si después no laburan sobre eso... Lo hago más por una cuestión de ayudarlos a ordenarse. (Victoria. Entrevista)

En este caso, aparece el control para contribuir a la tarea de análisis y reflexión de la propia acción. Surge una pregunta que fuerza al estudiantado a producir una serie de documentos fundamentales para que aquello que los y las profesoras pretenden, efectivamente suceda. En este caso las preguntas les permiten ajustar las acciones en relación con los objetivos propuestos de la Práctica.

Hasta aquí, un primer plano interpretativo permite aventurar que el oficio se enseña en clase de Práctica en una larga conversación que se arma a partir de la pregunta docente. La interrogación es utilizada casi todo el tiempo y de diversas maneras. Las preguntas ayudan articular los análisis de las clases con marcos teóricos más generales desarrollados por los profesores o recuperados de los saberes que el estudiantado trae y que habilita cierto distanciamiento de las experiencias vividas. La interrogación les permite también saber si el estudiantado sigue la línea argumentativa propuesta en clase.

Al inquirir específicamente sobre las planificaciones diseñadas, se problematizan los objetos de enseñanza y los modos en que estos son ofrecidos en los patios de las escuelas. Paradójicamente, la pregunta debilita la propuesta docente al permitir su puesta en cuestión por el estudiantado, una oportunidad que a la vez ensancha sus sentidos, al ligar la tarea docente con la necesidad de alterar a los sujetos, de transmitir; acción solo posible de validar en el decir de quien es protagonista de la clase.

Aparecen las preguntas al estudiantado como provocación, con la intención de moverlo de lugar, de sacarlo de la comodidad que las prácticas naturalizadas proporcionan. Con la interrogación, las profesoras y el profesor fuerzan la reflexión sobre la propia acción, aunque no siempre se resuelve en esos sentidos. Al interrogar se develan relaciones de saber-poder que provocan respuestas estudiantiles a contrasentido de aquello que se pretende, por ejemplo,

cuando intentan descubrir la respuesta esperada. Otras veces abandonan al estudiantado en la tarea de intentar resolver los dilemas planteados, y este, por momentos, pareciera no tener herramientas suficientes para encontrar las respuestas.

En ocasiones, la pregunta docente habilita apresurados argumentos estudiantiles contruidos desde un sentido práctico que se instala como respuesta posible a los problemas de la enseñanza y que parece atender contra la posibilidad de transformación, en tanto que estos argumentos no son problematizados, ni visibilizados a partir de la intervención docente. También emerge una serie de preguntas docentes que expresan la preocupación por algunos problemas administrativos o las tareas solicitadas para la Práctica y son utilizadas como mecanismos de control en clase.

La enseñanza se traduce en clase en acciones docentes que ponen el foco en la transmisión. En este caso, las preguntas que recuperan y se entrelazan con la palabra estudiantil, reflejan un interés por encontrar algunas pistas que den cuenta de que alguien recibe aquello que se intenta dar. Las preguntas abren un intercambio en el que la posibilidad de que algo suceda solo se da junto a los y las estudiantes. Estos/as, lejos de ser significados como deudores de aquello que se les da, son a quienes se da a pensar y con quienes se construye una conversación que nunca cierra.

## **5.2. La Práctica solicita un imposible**

Nuestro ingreso a clase de Práctica coincidió con el período de residencia, una experiencia ineludible que el estudiantado desarrolla en las escuelas asociadas. Dar clases de EF durante un tiempo prolongado, junto a la resolución de una serie de tareas que acompañan la residencia, se constituye en el requerimiento obligatorio que los y las estudiantes deben resolver para aprobar la asignatura. Entre las tareas exigidas encontramos algunas que debieron ser resueltas en la primera parte del año lectivo y antes de comenzar sus prácticas en las escuelas, como la aproximación diagnóstica a la institución y la planificación de la primera unidad didáctica; y las que corresponden a la segunda parte del año, como son los registros de clase y la construcción de nuevas propuestas de enseñanza.

A las tareas mencionadas se le suma la necesidad de estudiar, como lo enuncian las profesoras y el profesor, quienes continuamente hacen referencia a la imposibilidad de producir diferencia sin lectura y profundización. De este modo, la Práctica se vuelve un espacio de alta exigencia para el estudiantado, en el que, mientras resuelve dar clase en la escuela, debe



estudiar y producir una serie de documentos escritos entre las clases de Práctica. Una pretensión que, como veíamos en el capítulo anterior y en palabras de los y las profesoras, casi nunca se alcanza, un imposible que sin embargo obliga a moverse de lugar.

### *5.2.1. Entre clases de Práctica. Estudiar, planificar y registrar para practicar la enseñanza*

Como desarrollamos en el capítulo anterior, la planificación se constituye en uno de los temas centrales de la Práctica. El diseño de propuestas de enseñanza es un contenido tematizado por diversos espacios de la formación docente por los que ya han transitado los y las estudiantes, sin embargo, las profesoras y el profesor retoman y complejizan el planteo didáctico a la luz de la efectiva concreción de esas propuestas en los patios de las escuelas. En ese sentido, las unidades didácticas que se deben construir no son un proyecto ideal, sino diseños que deben responder al contexto real de acción.

La planificación de la enseñanza es un contenido que se desarrolla en unidades curriculares como Práctica Docente II y Didáctica de la Educación Física, también en la Práctica Docente III y IV, en especial en la primera parte del año, ya que urge que los y las estudiantes logren construir sus propuestas en torno a los saberes de la EF pues pronto deberán comenzar a dar clases en las escuelas. El tema sin embargo no se resuelve, ni se supera, en esa primera instancia, sino que se retoma en las clases del segundo período del año, momento en el que el estudiantado se encuentra, por un lado, ofreciendo sus propuestas de EF en las escuelas, y por el otro, anticipando qué enseñar y cómo en la próxima unidad.

En el período observado, las cuestiones ligadas a los elementos que conforman la planificación (como objetivos, contenidos y fundamentación) cobran nuevos sentidos al efectivizarse en una propuesta concreta. Al respecto, Juan refiere en clase:

La escritura de los objetivos y los contenidos es lo que te permite intentar lograr mayor claridad sobre eso que querés enseñar, si no, no sirven. Cuando uno formula un contenido también formula el alcance de ese contenido. Vos decís fuerza y puede haber un libro enorme o un capítulo, ¿se entiende eso? (...) Por ejemplo, miren estos contenidos *-el profesor lee-* “disposición para cooperar con el profesor” es un conocimiento del que el estudiante debe apropiárselo y llevarlo consigo y hacerlo funcional a cualquier situación, sino el saber es solo válido para la escuela, tiene más que ver con un saber de alumno que con un saber que le permite comprender y resolver solo situaciones en la vida, ¿podría haber una apropiación de estas disposiciones si el profesor solo se preocupa por que el estudiante las despliegue para el cumplimiento de la tarea solo en la clase? (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

El planteo de Juan intenta profundizar en los sentidos que la unidad didáctica presenta. Despejar aquello que se pretende enseñar con claridad para que pueda ser concretado y que trascienda la experiencia escolar, para inscribirse en la vida cotidiana del alumnado.

Al decir de Antonia, el formato clásico para construir una planificación es necesario, pero no suficiente y la posibilidad de superarlo parece encontrarse en la problematización sobre la enseñanza que está ocurriendo en los patios de las escuelas asociadas. En esta instancia, el estudiantado se encuentra encarnando sus propias propuestas en la práctica docente, lo cual se constituye en una oportunidad para analizarlas y también mejorarlas, como veremos más adelante. Al respecto Antonia sostiene:

Lo que planificaron hasta ahora fue construido en la lógica de pensar la clase para un público estandarizado. Hago un plan, pongo objetivos, pongo contenidos y nosotros decimos 'es muy importante planificar, es una cosa muy importante'. Pero más importante que la planificación *per se*, es que sea tomada como un orientador del encuentro con los otros (...) venimos acá trabajando sobre las hipótesis, no funcionan todas las hipótesis porque no sabíamos bien qué queríamos enseñar ni a quién. Ahora que están todos dando clases me parece que hay mucha mayor comprensión de qué pretendemos que ustedes hagan y también qué queremos que miren para aprender. (Antonia, Clase tres. 22 de agosto de 2017)

En la misma línea, los demás docentes de referencia empírica privilegian una planificación que presente el objeto a ser enseñado con claridad, que atienda y contenga a quienes está dirigida la propuesta, que explicita las tareas que facilitarían la apropiación de un saber complejo y también, las intervenciones docentes que permitirán que eso ocurra. Al respecto Antonia sostiene:

¿Qué deberían poder hacer mis estudiantes para planificar una unidad coherente? Primero conocer el objeto que quieren enseñar, pero aparte de conocer el objeto ustedes tienen que pensar qué necesitan sus estudiantes para poder apropiarse de ese objeto de una manera no mecánica y una manera no mecánica involucra necesariamente que la otra persona entienda por qué se tiene que desmarcar o entienda por qué necesita dominar el balón. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Una propuesta de enseñanza, según Antonia, debe ofrecer oportunidades para que el alumnado pueda entender lo que hace. *Desmarcarse y dominar el balón* son acciones motrices que cobran sentido en el contexto de un juego con pelota y para su apropiación parece fundamental comprenderlas en el marco que les da sentido. Como se observa en el recorte, la planificación no se resuelve en la presentación de una serie de tareas motrices, es necesario además evidenciar los modos en que se trabajarán las diversas dimensiones de ese saber que se pretende enseñar. Producir una propuesta en la clave que coloca la profesora, implica que los/as practicantes se constituyan en expertos de ese saber a ser enseñado. Dice Antonia:

La coherencia solo es posible de construir cuando uno conoce el objeto de enseñanza, cuando conoce estrategias para enseñarlo y cuando sabe y tiene en cuenta quién es el destinatario de la enseñanza. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Según las profesoras y el profesor, un elemento central a atender en las planificaciones para poder recuperar, abordar y problematizar de modo complejo el saber de la EF son las intervenciones docentes, entendidas como las maneras en que se pone a disposición el saber.

Las intervenciones implican las actividades y tareas propuestas, también las explicaciones, las indicaciones, las preguntas, los gestos y los silencios que acompañan esas propuestas. Al respecto Antonia sostiene:

La actividad en sí misma no le dice nada al otro, ni lo ayuda necesariamente a aprender. Lo que favorece o no la comprensión acerca de lo que está haciendo tiene que ver con lo que yo le solicito al otro que haga, cómo intervengo. Por eso la anticipación es importante. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Cuando Antonia habla de anticipación, refiere a la necesidad de adelantarse a la situación diseñada e imaginar qué es lo que podría suceder. La profesora pretende que los y las estudiantes, además de suponer lo que va a ocurrir en clase y las probables respuestas que el alumnado construirá a partir de las tareas propuestas, elaboren con antelación intervenciones que faciliten la apropiación de aquello que han seleccionado como conocimiento a ser enseñado. En sintonía con Antonia, Clara solicita la escritura de las intervenciones en la planificación:

Yo te pregunto, ¿cuáles son las intervenciones que dan cuenta de que vos estás enseñando eso? Porque el juego, a ver, el juego por sí solo, porque yo lo juegue, no asegura que esté aprendiendo eso que querés que aprendan, es la intervención tuya la que genera el aprendizaje de cierta cuestión, entonces, ¿cuáles serían tus intervenciones sobre este juego? (...) Lo que yo te solicito es que vos escribas tus intervenciones para dar cuenta de eso que estás enseñando, (...) escribí cómo vas a enseñar, tus intervenciones, cómo lo vas a enseñar y qué solicitas al otro que realice, para dar cuenta de esto, cómo problematizás para que el otro pueda comprender. (Clara, Clase dos. 23 de agosto 2017)

El foco que las profesoras colocan en el diseño de intervenciones pertinentes para acercar el saber al alumnado y facilitar su apropiación, se constituye en una novedad para la enseñanza de la EF que, como vimos en el capítulo dos, se ha caracterizado por privilegiar el hacer corporal más que el saber sobre ese hacer. En esta línea, pensar y planificar las intervenciones docentes permitiría construir saberes sobre las prácticas corporales, traer a clase otros saberes ya vistos en EF u otras áreas, también establecer relaciones entre saberes y prácticas. En la clave planteada por el grupo de profesores de referencia, no alcanza con la planificación de actividades, como si su ejecución asegurara algún aprendizaje. Para producir conocimiento poderoso es necesario volverlas significativas, llamar la atención sobre ellas, poner en palabras la acción.

Además, la planificación de las intervenciones que los y las estudiantes anticipan que realizarán en sus clases, lejos de pretender control total de la clase, les permitiría prever situaciones de su práctica docente en las que la imprevisibilidad opera provocando respuestas no necesariamente elegidas por ellos/as, desde un habitus encarnado, no reflexionado.

Como se observa hasta aquí, la planificación se presenta como un complejo en el que se articulan forma y contenido para producir una propuesta de intervención (Edelstein, 2011).

Los requerimientos para resolver la planificación que privilegian Antonia, Clara, Juan y Victoria se distancian de los formatos clásicos, para avanzar en un diseño a modo de hipótesis, comprometido con quienes serán los protagonistas. Más que producir un documento con objetivos, contenidos y fundamentación correctamente enunciados, demandan un dispositivo que contenga un objeto de conocimiento claro y complejo, acompañado por una serie de tareas que, mediadas por la palabra, efectivamente faciliten su apropiación. Es interesante observar que a la vez que los cuatro docentes se alejan de un diseño instrumental que pretende controlar y secuenciar la situación educativa, se procura que el estudiantado, en sus propuestas, supere perspectivas mecanicistas y disciplinadoras de los cuerpos que no sólo hagan foco en la dimensión motriz de los saberes ofrecidos.

Vale detenerse en la sorpresa del estudiantado frente al modo en que los/as cuatro docentes enseñan a planificar. Si bien coinciden en sostener que es *un tema ya visto*, la tarea se vuelve novedosa al descubrir que no se resuelve con lo que ya saben. Los relatos estudiantiles en clase dejan entre ver que, hasta el momento, dar clase en la escuela era una actividad que se producía en paralelo o escindida de la planificación. El carácter inaugural que las propuestas docentes cobran para el estudiantado desata sus quejas a la formación y preguntan recurrentemente “¿por qué no lo aprendí antes?”.

Junto a la confección de las unidades didácticas, los registros de clase se constituyen en una tarea muy importante a resolver. El grupo docente hace referencia constante a ellos y los distingue como el material fundamental para poder analizar las clases y construir mejores propuestas. En clase se solicitan tres tipos diferentes de registro sobre una misma clase. En primer lugar, está el *registro etnográfico o denso* -como lo denominan- refiere al modo en que deben documentar lo que acontece en clase. En general, lo realiza la pareja pedagógica, quien debe seguir de cerca a su par mientras da clase, transcribiendo lo más fielmente posible aquello que se dice y sucede allí. También se solicita un *autoregistro*, un texto escrito que refleja aquello que cada estudiante vivió y sintió mientras daba clase, intentando no contaminar ese relato con los decires y pareceres del/la docente de la escuela y de su pareja pedagógica.

Por último, se debe realizar un *registro de audio*. En efecto, se solicita que algunas clases sean grabadas y luego transcriptas al papel, y se considera que este material es el mejor documento empírico. La tarea de registrar las clases en sus tres versiones es reconocida por los cuatro docentes como un ejercicio central que merece dedicación para lograr un buen

producto, necesaria para el ejercicio de análisis y reflexión. Al respecto, explican al estudiantado la razón de los registros:

Si la calidad del registro es buena, o sea, si refleja lo que aconteció en la clase, vamos a intentar un análisis del contenido del registro, vamos a intentar a recuperar algunos elementos sobre cómo se enseña, intentar descubrir qué supuestos subyacen a esa propuesta de enseñanza, qué problemáticas se identifican, dónde se pone el foco. (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

Lo que estamos tratando es de documentar de la práctica, para mirar que la mayor parte de las veces nuestras buenas intenciones no se reflejan en las intervenciones que nosotros hacemos. Entonces el documentar la práctica nos sirve, no para decir qué malos que somos y flagelarnos, sino para poner nosotros el foco y poder replantear a ver qué queremos enseñar, qué aparece acá. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Ahora el trabajo es de registro y descripción de lo que sucede en la clase para después analizar e inventar categorías, es decir producir conocimiento en función de ese registro de eso que sucedió... la invitación es a mirar los ofrecimientos que están haciendo, primero para ver si eso es lo quieren ofrecer y si vale la pena seguir ofreciéndolo, si no hacemos esto ¿de qué práctica de la enseñanza estamos hablando si no vamos teniendo en cuenta lo que nos va sucediendo es un recorrido que vamos haciendo? más allá de lo que tenía planificado para mi tercer clase, tengo que tener en cuenta lo que me pasó en la primera, lo que me pasó en la segunda para que la tercera esté más buena, para que la tercera responda mejor a lo que los niños necesitan, lo que estaría bueno para ellos también, doy mi clase, reviso lo que tenía previsto y mando para recibir una devolución. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

El grupo coincide en que el registro se constituye en una herramienta poderosa para que los y las estudiantes puedan reconocerse en sus prácticas de enseñanza y generar propuestas superadoras. La idea de partida es que, a partir de identificar supuestos, relaciones entre sus intenciones (expresadas en las unidades didácticas) y lo que efectivamente sucede en clase, y construir problemáticas es posible producir conocimiento acerca de las propias prácticas y mejorar lo que se ofrece en la enseñanza.

Como se puede observar hasta aquí, las profesoras y el profesor demandan un alto nivel de compromiso al estudiantado que, entre clase y clase de Práctica, debe planificar con consistencia conceptual y sentido, desarrollar la práctica en la escuela, documentarla, analizarla a partir de las lecturas realizadas y corregir sus propuestas, para ofrecer una nueva hipótesis que sintetice ese trabajo reflexivo en la cotidianidad de su residencia. Sin embargo, a las exigentes tareas solicitadas, le sigue una respuesta estudiantil que opera como obstáculo para lograr alcanzar los objetivos propuestos: la revisión de la propia práctica para mejorar los ofrecimientos de enseñanza.

### *5.2.2. Los no en clase de Práctica*

Los y las docentes de referencia, exigen unidades complejas, transcripción escrita de las clases y estudio. Muchos estudiantes no realizan los registros, presentan diseños instrumentales o estandarizados y no leen lo propuesto. Los y las estudiantes se resisten,

resuelven como pueden, como saben, como hacen siempre, porque parecen no tener tiempo, porque cierta pasividad de alumno/a que espera la sanción para actuar los/as atrapa, porque parecen no entender la relación entre la experiencia directa en la escuela y las tareas solicitadas, también porque no creen en la propuesta.

La densidad del trabajo solicitado provoca cierta ansiedad que se respira en clase. La cantidad de tareas a presentar por el estudiantado produce una tensión entre aquello inexorable que sucede cada semana: dar clase en la escuela y la necesidad de reflexionar sobre lo sucedido en la clase dada -a partir de los registros realizados- para armar la propuesta que sigue. El tiempo apremia, sin embargo, parece necesario demorarse para reflexionar. Una paradoja que refleja la relación entre el tiempo institucional -riguroso y urgente- y la lentitud del tiempo artesanal que reclama todo ejercicio de pensamiento (Sennett, 2008).

La minuciosidad y dedicación que se exige para resolver las tareas contrastan con el corto tiempo que los y las estudiantes tienen para cumplir en la clave solicitada y plantean cierta contradicción. En el apuro, y a instancias de acreditar, en muchas oportunidades no logran presentar las tareas a tiempo. Además, tienden a resolverlas desde un sentido práctico ligado en general a las marcas originarias de la EF, desde aquellas huellas inscriptas en el cuerpo que orientan sus acciones, en general instrumentales y muchas veces a contracorriente de sus deseos e intereses.

El sermón ocupa un lugar importante en las primeras clases del segundo cuatrimestre. Durante un largo período de tiempo las tres profesoras toman la palabra y refieren a diversas cuestiones que el estudiantado no está resolviendo o realiza de modo incorrecto. También se observa que, a medida que avanzamos en el análisis de las clases observadas, el reto comienza a desaparecer, en algunos casos al finalizar el año ya no hay referencias en ese sentido. Distinto a ellas, Juan realiza pocos reclamos en clase acerca de aquello que el estudiantado debe producir, a pesar de que en algunos momentos la falta de lectura, la no resolución de las propuestas de enseñanza o la producción de registros emerge en clase. La diferencia entre las profesoras y Juan es que, si bien solicita las mismas tareas, luego no las necesita para desarrollar su propuesta en el aula, como veremos más adelante.

Las profesoras reclaman por unidades didácticas que responden a lógicas instrumentales y no retoman sus señalamientos realizados como observaciones, comentarios y correcciones en esos documentos o en clase, por registros mal resueltos o no realizados, por falta de estudio, por falta de compromiso y responsabilidad, también por no pensar, no entender, no preguntar. Al respecto Clara refiere en clase:

Los estudiantes que ustedes tienen ya vienen teniendo Educación Física y parece ser que las propuestas de ustedes son inaugurales, sin embargo los de sexto grado ya vienen teniendo desde nivel inicial EF, y no solo eso, tienen acervo motor y otras trayectorias motrices que desconocen, sí importa, porque planifican, por ejemplo gimnasia, todo el tiempo con el rol, pero nunca se fijan que los chicos ya saben hacer del rol, entonces empiezan, hay que hacer primero: de cero, yo me imagino, pobres chicos, ¿qué aprenden?, ¿yo aprendo lo mismo siempre? porque para aprender tiene que haber un desafío, tienen que conocer al otro, eso porque no están pensando en el otro. Otra de las cuestiones es que no queda claro el objeto de conocimiento que están enseñando, por ahí están pensando juegos cooperativos, y no están enseñando juegos cooperativos, son otro tipo de juegos, siéntense, estudien, busquen, lean, clarifiquen. (Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Clara explicita desarticulación entre las propuestas de enseñanza y los sujetos destinatarios y fragilidad en el conocimiento sobre aquello que se pretende enseñar. En sus decires emerge una demanda hacia el estudiantado que debe moverse hacia una posición más ética para pensar la enseñanza. Antonia también evidencia la desvinculación entre las propuestas y lo que acontece en clase. También reclama por la falta de estudio:

Vos no tenés idea de cómo organizarlo para la enseñanza, ¿me entendés? Lo que ahí salta son solo actividades. Ustedes, como planifican por actividades y las actividades ¡no tienen contenido en sí! Ustedes no planifican en virtud del análisis de lo que pasó la clase anterior, al menos la mayoría de ustedes, lo que se ve es que responden a un formato burocrático, nada más (...) y es que no tienen conceptualizaciones de nada, porque yo lo que estoy diciendo es que ustedes tengan por ejemplo recursos conceptuales de la didáctica, ABC de la tarea docente, un material que ustedes no se molestaron en revisar (...) lo que hacen [en la escuela] es lo hace cualquiera que no está haciendo el profesorado, pero acá tenemos que hacer una diferencia (...) levante la mano ¿quién estudia? (...) el que no está leyendo está en bola, está desnudito como dios lo trajo al mundo porque no tiene recurso de enganche, las personas que están leyendo probablemente están entendiendo lo que yo les estoy observando, es probable que no van automáticamente hacerlo bien, ni esperamos eso, pero tienen el recurso para avanzar articulando. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Las planificaciones que construyen los y las estudiantes son, para las profesoras, propuestas que no atienden a los sujetos, tampoco se ajustan a lo que acontece en los patios escolares, producto de la falta de estudio. También son el resultado de una actitud pasiva y poco comprometida frente a las responsabilidades que implica la Práctica. Al respecto Victoria y Clara dicen en clase:

¿No se entendió que la práctica lo que buscaba era profundizar esos procesos autónomos y que nadie los iba a estar persiguiendo para entregar las cosas?, ¿que cada uno sabe qué tiene que hacer cuando van a la escuela? Si están esperando que les marquemos qué hay que hacer están en serios problemas, porque después de la clase de hoy en la que cada uno sepa en qué situación está eso no vuelve a pasar [refiere a la entrega de unidades didácticas]. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Paupérrimo, tratemos de asumir este compromiso, pensando que lo más importante es que hay un otro que tiene que aprender y es obligación de ustedes enseñarles y buscar los modos para que el otro aprenda, eso es lo más interesante. Yo ahí visibilizo al otro, ahí veo el compromiso que tienen con el otro, en sus planes, sus prácticas y ahí se ve que no están pudiendo complementar o unir las prácticas y teorías, como que un discurso va para un lado y la práctica para el otro. Los van a echar [se refiere a las escuelas] de verdad se los tengo que decir, los van a echar, pero además de eso, pobres chicos, ¿qué van a aprender? (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Como se observa, los llamados de atención también apelan a cierta indiferencia y apatía frente a unas tareas que parecen merecer acciones comprometidas y una disposición consciente del estudiantado a aprender para enseñar mejor. Los reclamos suben de tono:

Saben qué pasa, no vinieron, cada vez vienen menos entonces no están enterados, si ustedes no vienen pidan la tarea, parecen niñitos (...) ¿qué les está pasando que no pueden sentarse a ver sus prácticas?, ¿creen que no pueden?, ¿qué les sucede? La verdad nos gustaría saber qué está pasando (...) Argumentos pocos, se repiten siempre, se instalan como generalidades que no se articulan con las propuestas concretas. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

Lo que estamos haciendo nosotros es que nos pasamos media hora corrigiendo unidades y después la unidad que viene no toma la devolución -*Silencio*- yo me tengo que dar cuenta, la profe me vuelve a repetir lo del título, ya había una observación en mi unidad anterior y yo ni me di cuenta y la verdad, uno les hace comentarios y siguen haciendo lo mismo ¡Y se me quedan todos mirándome! (...) Ahora, háganse cargo de que no están haciendo un trabajo de refuerzo conceptual que es necesario y se lo vamos a requerir y yo en eso voy a ser absolutamente exigente (...) tienen que explicitar las dificultades que van teniendo, contar lo que les va pasando. Si nosotros no lo sabemos, no podemos ayudarlos a resolverlas, pero no dicen nada (...) No tenés evaluación, no tenés propuesta de clase, la primera unidad la tienen incompleta, fíjense las preguntas que les hice en la unidad anterior y a él no le impacta, no lo toma, no cambia nada (...) acá lo que parece fuertemente es una gran fragilidad didáctica, ustedes no saben lo que es un contenido, no saben lo que es una transposición didáctica, no saben qué es un objetivo. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

Dicen que creían que las íbamos a aprobar acá en clase; díganme, cuéntenme qué posibilidades tenemos de ver todas las clases hoy, cómo se les ocurre que en algún momento puede suceder eso, ¿yo ahora tengo que ver todas las clases de los que tienen que dar clase esta semana para aprobarlas?, ¿en qué momento? (...) Por un lado tenemos las reglas de juego escritas que nos dicen lo que podemos y no podemos hacer y si a esta altura no tienen claro eso ya no puedo hacer nada con eso. (...) Hay otras reglas de juego que son las que hemos ido construyendo a lo largo de la clase y claro, como no están escritas parece que ahí pueden moverse libremente (...) hay un profe ahí y hay estudiantes también ahí, toda una institución, ahora en la práctica, aquí somos todos profesores (...) y cuando me estás pidiendo que rompa el acuerdo me estás pidiendo que no sea coherente con lo que venimos haciendo. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Las expresiones de las profesoras dan cuenta del enojo y la incomodidad que provoca la respuesta estudiantil a la propuesta docente. Por momentos, la clase se constituye en un espacio de difícil encuentro en el que opera un oficio de alumno encarnado. Los y las estudiantes parecieran descreer de aquello que se les solicita o suponer que luego no será requerido en los términos del pedido que las docentes realizan, que a su vez son exigidos en la asunción de una posición de enseñantes.

Sin embargo, es interesante observar que las largas exposiciones sobre aquello que el estudiantado no asume ni logra resolver comienzan a desaparecer a medida que avanza el año. Parece que empiezan a comprender que aquello que las docentes pretenden puede redundar en sus propuestas. A partir de las preguntas docentes que imponen al estudiantado a estar presentes en clase, logran despertar su curiosidad, fuerzan la reflexión sobre las acciones de enseñanza (docentes y estudiantiles), provocan y controlan, junto a las explicaciones que continuamente justifican y argumentan sus decisiones; los y las profesores/as parecen impulsar el estudio, el pensamiento y la experiencia reflexiva, al volver significativa la tarea que los convoca, convertir el saber de la EF en un asunto que sí importa y dirigir su atención hacia algo. Los docentes con sus intervenciones tocan, activan, conmueven y provocan una apertura (Simons y Masschelein, 2014). Los profesores insisten.



En ese clave, es posible pensar que el oficio docente se enseña en clase de Práctica montado en un desfase entre las exigencias docentes al estudiantado y sus respuestas, que se demoran en llegar. El desacople muestra un proceso de reconocimiento docente que no viene dado *a priori*, sino que se construye en el andar. Encuentro entre un docente que deviene autorizado y un estudiante que, paradójicamente, y *a posteriori*, con su obediencia autoriza (Diker, 2008). Por momentos cierta sintonía llega a clase, lo que permite pensar que algo de la transmisión acontece.

También es interesante observar que las tareas exigidas no se vuelven significativas para el estudiantado por sí mismas y es sólo a partir del esfuerzo docente por señalar su valor que cobran vida. El ejercicio analítico sobre las clases dadas en las escuelas que los/as docentes proponen en clase (y que desarrollaremos en el próximo apartado) pretende una ruptura, una transgresión de los propios límites para ir más allá de quienes son. Para ello *hacen falta* el estudio, los registros y las planificaciones.

En la clave que las profesoras y el profesor proponen, la exigencia puede comprenderse a distancia de las dominantes prácticas escolares normalizadoras en las que se somete al estudiantado a la mirada vigilante y evaluadora. En los casos estudiados, la exigencia es, en tanto donación, confundida en un compromiso unívoco. Responsabilidad docente por dar y exigir que el alumnado responda. Exigencia orientada por una razón ética que ordena salir de sí y cuidar al otro (Berisso, 2015).

Una propuesta de enseñanza que, en palabras de los profesores, “casi nunca funciona” (entrevista Juan), “nunca alcanza” (entrevista Victoria), “es imposible” (entrevista Antonia), “es exigente” (entrevista Clara)” y no por eso limita, se contenta o recorta. Una propuesta artesanal que, al ofrecer y exigir, atrae, anima, impulsa y despierta el deseo estudiantil por hacer bien la tarea, un deseo que llega después.

Hasta aquí hemos retomado otro aspecto que emerge recurrente en el análisis de las clases de Práctica del grupo de profesores de referencia, la exigencia de una serie de tareas que se requieren y que parecen centrales en la propuesta, las cuales se suman a la singularidad de la Práctica: dar clase en la escuela. Estudiar, planificar y registrar son tareas fundamentales y complejas que, si bien son ya conocidas por los y las estudiantes son de difícil resolución porque necesitan de un tiempo reflexivo que parecieran no tener, también requiere de una actitud autónoma y comprometida con la tarea de la enseñanza.

En las respuestas apuradas de los y las estudiantes emergen sentidos prácticos encarnados y no revisados que provocan cierto enojo de las/os docentes, pero que a su vez se constituyen en una oportunidad de análisis, una tensión que se debilita a medida que avanzan las clases. El desajuste temporal entre la urgencia por solucionar la tarea y la demora que requiere la reflexión para poder resolverla no se remedia. La práctica solicita un imposible que nunca se alcanza, pero fuerza un movimiento para salir del lugar. Se trata de un deseo compartido que no se logrará, pero marca una dirección, un camino.

En las clases de Práctica se enseña que para dar clase en la escuela es necesario estudiar, planificar y registrar. Herramientas que permiten diseñar y poner en marcha propuestas de intervención valiosas, porque han sido pensadas específicamente para quienes están dirigidas, se ha profundizado en los significados que el saber que se pretende enseñar tiene y los modos en que ese saber debe ser ofrecido, y porque han sido revisadas, ajustadas y mejoradas a partir de un ejercicio reflexivo que fuerza a leerse a sí mismo, para producir una diferencia entre lo que somos y lo que devenimos.

En clase de Práctica se aprende que la enseñanza tiene que ver con ofrecer algo a otros/as y con los modos en que se ofrece y que en esos modos están inscriptas las historias personales, lo cual implica un compromiso con la revisión permanente. ¿Cómo lo hacen? Preguntando, forzando, provocando, acompañando y argumentando. También al debilitar la propuesta a partir de dejar entrar la palabra del estudiantado, considerado capaz de significar aquello que se le entrega en el ejercicio de la enseñanza.

### **5. 3. La Práctica produce sentidos**

Al preguntarnos por los modos en que los/as cuatro docentes de Práctica enseñan el oficio, otra recurrencia surge del análisis de la empírea y refiere al acento que colocan en aquello que enuncian como *el sentido*. Con insistencia, preguntan por los supuestos y las ideas que subyacen en cada una de las apuestas que los y las estudiantes realizan en la construcción de sus propuestas de enseñanza, también en las decisiones que toman al calor de la práctica. Algunos de ellos avanzan, no solo interesados porque el estudiantado pueda explicitar las razones de su práctica, sino también por que comprendan la necesidad de evidenciar y compartir con el alumnado en la escuela los sentidos que porta aquello que pretende enseñar.

En esa línea, reconocemos dos sentidos requeridos por las/os docentes al estudiantado que deben explicitar, uno epistémico, referido a la necesidad de argumentaciones consistentes que

expliquen sus decisiones, otro ético, el cual ilumina la urgencia de propuestas de enseñanza en las que el alumnado es considerado capaz de construir conocimiento y con derecho a saber de qué se trata eso que se le ofrece. A su vez, la pregunta por el sentido permite a las/as docentes revincular los elementos que conforman la planificación y que en algún momento -de la formación- perdieron (o no tuvieron) relación.

En el próximo recorte podemos observar un pasaje de la clase de Juan en la que intenta hacer entrar en diálogo el sentido de los objetivos planteados por un grupo de estudiantes en una propuesta de enseñanza de vóley, con los sentidos que porta esta práctica deportiva:

P: Pero, ¿cuál es el sentido de esos objetivos? *-Silencio-* El referente, el criterio, se desprende del objetivo que vos trazaste, ese objetivo fue planteado para ese grupo en particular. Debería ser un objetivo accesible a todos y cada uno, como decía María algunos tendrán más o menos posibilidades, dependerá de las habilidades, del acervo motor, de las experiencias previas. Ahora bien, si ustedes caen en la cuenta de que muy pocos de sus estudiantes pueden satisfacer el objetivo, quiere decir que estuvo puesto en función de los más hábiles, acá puse una cosa que borré, una cosa es proponerse el objetivo de ejecutar el manejo alto y estoy pensando en una cosa que ella no pensó y que es la técnica esta ortodoxa que ustedes plantean en el objetivo y otra cosa es que me ponga por objetivo golpear con las manos abiertas (se arma una discusión) ¿se entiende? golpear con las manos abiertas incluye varias posibilidades, el ejecutar manejo alto restringe a una configuración de movimiento, no hay mucho margen. (Juan. Clase tres. 5 de septiembre de 2017)

El profesor, en el ejercicio analítico de la propuesta, da sentido a la planificación. Muestra cómo los objetivos planteados por los estudiantes recortan y aíslan un conocimiento ligado a la correcta ejecución de una técnica y que esa decisión tiene más que ver con una lógica estandarizada y menos con las singularidades de los sujetos aprendientes. Juan evidencia que el camino que el grupo de estudiantes elige para la enseñanza, en este caso del manejo alto, acota y restringe las oportunidades de acceso al saber de su alumnado.

En un intento por complejizar el planteo de los y las estudiantes, el profesor muestra cómo, al inscribir esa técnica de ejecución solicitada en relación con la lógica de los juegos de cancha dividida, la propuesta podría cobrar otros sentidos. Con el uso de las preguntas, involucra en la reflexión a los y las estudiantes que comienzan a comprender la importancia de problematizar aquello que enseñamos y los modos en que lo hacemos:

E 1: Pero si es demasiado abierto puede ser cualquier cosa, ahí no habría involucrado un objetivo motriz puede ser una bolsa de papas

E 2: ¡No! motriz sí es

E 1: Me refiero a un objetivo motriz, digamos...

P: ¿Con sentido? se supone que tanto el manejo alto como el golpe con manos abiertas son habilidades que cobran sentido al resolver situaciones en una práctica determinada, estamos hablando de juego de campo dividido

E 2: O sea decir con las manos abiertas sin decir de determinada técnica o manejo, y decir arriba de la cabeza, mínimo, para ir cerrando que tampoco quede tan amplio, digo para que tenga algún sentido enseñar

P: Pero si eso es una habilidad que a vos te permite jugar un juego que no es el vóley que es otro de campo dividido y esa habilidad te permite alcanzar un punto y que el otro no la reciba bien, ¿por qué

no? en términos de ejecución o de acción o de la habilidad deberíamos tener en claro cuál es el sentido que le otorga esa habilidad, ¿qué es la habilidad en el juego?, ¿qué es?

E 1: ¿La habilidad o la técnica?

P: Pónganle el nombre que quieran, esa acción en el juego, ¿qué es?

E 3: Un saber hacer de la mejor manera posible

P: ¿En función de qué?

E 3: De la lógica del juego

P: ¿Y de qué más?

E 3: De las reglas

P: Listo, revisemos esa concepción de técnica, cuando se dice la mejor manera posible de resolver una situación, también soportaría el mismo análisis, ¿esa mejor manera es de acuerdo a un modelo ideal o es la mejor manera que he encontrado yo en función de mis habilidades y posibilidades?, ¿a mis características antropométricas, mis particularidades? como les quiera llamar. Ahora si yo intento que reproduzcan un modo estereotipado porque es lindo, porque es estético, porque es agradable y no sé qué otros valores le puedo agregar, estoy concibiendo ese conocimiento y la habilidad de un modo diferente a que si yo digo la habilidad es un instrumento para resolver problemas

E 1: Nunca lo había pensado así, profe, ¿no deberíamos haberlo aprendido antes? (Juan. Clase tres. 5 de septiembre de 2017)

En la conversación, es interesante observar que el profesor no abandona ni niega la idea de la técnica correcta, pero la despega de concepciones instrumentales y estereotipadas y la redefine, junto a los y las estudiantes, como aquella respuesta más eficaz en relación con el problema planteado por el juego y las posibilidades de ajuste a la regla de los sujetos involucrados. La técnica, y los modos de enseñarla, pueden definirse entonces a partir de develar cuales son los sentidos que el juego tiene y no *a priori* de ese saber. Un saber que los y las estudiantes deben reconstruir para así *dar sentido* a sus propuestas y que pone en diálogo forma y contenido. Esta tarea se vuelve posible a partir del ejercicio artesanal desplegado por el docente, que retoma, muestra, anuda, pregunta e implica al grupo en la labor de la enseñanza.

En las clases de Clara encontramos con recurrencia la pregunta, dirigida a sus estudiantes “¿cuál es el sentido?”. La interrogación es utilizada en general para que el estudiantado pueda reparar en los argumentos que sostienen sus decisiones. Sin embargo, parece que, en ocasiones, los y las estudiantes llegan a comprender lo que no deben hacer o decir y muestran más dificultades para construir respuestas con sentido:

P: Contame, ¿qué querés que aprendan con tu propuesta?, ¿cuál sería el sentido de que aprendan esto?

E: A correr

P: ¿A correr? A correr saben correr

E: No no, a correr no, lo que yo quiero que aprendan es la carrera, la carrera compartida, y yo había puesto biomecánica, pero lo había puesto como para enseñar un poco... si ya sé que es largo...

P: ¿Para qué?, ¿cuál es el sentido de la biomecánica, de enseñarle a un chico de 7 años?, ¿es corredor de atletismo?, ¿carrera compartida?, ¿para qué le sirve?

E: No, por eso yo había planteado mi primer clase, salir de la biomecánica y que vivencien eso y después, otra clase, como hablar un poco, hacerlos entrar un poco, explicarles y después ya si entrar en la carrera

P: Necesito que vos te enfoques en qué querés que aprendan, ¿qué deseás que aprendan del atletismo?

E: Lo básico, carrera

P: ¿Y qué es lo básico para vos?

E: La partida de una carrera, después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos  
P: ¿Lanzamientos? ¿Y la carrera? ¡Desapareció! ¿Qué es una carrera?, ¿qué habría que enseñar de ella?, ¿cuál es el sentido de la carrera?  
E: ¿Correr de modo correcto? ¡Nunca me habían preguntado esto!  
P: ¿Cuál es el sentido de correr de modo correcto?  
E: ¿Correr más rápido?  
P: Y, depende qué carrera...  
E: Claro, una carrera larga es aguantarla  
P: ¿Y después?  
E: La partida de una carrera después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos, salto en alto arriba, pensaba yo, porque en el colegio se puede hacer salto en alto, salto en largo no, porque ¿qué?  
P: ¿Por qué no?  
E: Se me van a matar los chicos... (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

La primera interrogación de la profesora por el sentido devela la construcción de una propuesta irreflexiva. Las preguntas ponen en evidencia la debilidad epistémica de lo planificado, en especial al mostrar la imposibilidad de enseñar a correr a quienes ya lo han aprendido. La solicitud de la profesora por el sentido y las razones de las decisiones que se toman también visibiliza que las opciones con las que el estudiantado cuenta para llevar adelante la enseñanza se vinculan, en general, con respuestas desde perspectivas tecnicistas. En principio, el estudiante solo puede referenciar a la carrera en sus aspectos biomecánicos y luego, acompañado por las preguntas de la profesora, comienza a reconocer sus características, sin embargo, la conversación cambia de foco y las razones se desdibujan.

Es interesante observar con los ejemplos que *los sentidos* develados a partir de la interrogación presentan cierta opacidad propia del sentido práctico que rige las prácticas sociales (Bourdieu, 2007). En esa línea, llama la atención la sorpresa que la interrogación por los sentidos provoca en los y las estudiantes, la cual pareciera inaugurar un tipo de interacción que evidencia la impertinencia de las razones construidas, una interpelación que también parece alejarse de las prácticas de enseñanza en la formación a las que el estudiantado está acostumbrado y en las que, hasta el momento, participaron con *sus sentidos* en un mundo de sentido común compartido. Una propuesta docente que, al solicitar los sentidos, fuerza la conciencia sobre el habitus que rige las decisiones y acciones estudiantiles y que parece distinguirse de aquello que el estudiantado transita en el cotidiano de la formación.

Las intervenciones que interpelan *los sentidos* son una herramienta didáctica que los/as cuatro docentes utilizan para volver sobre las planificaciones y las clases dadas desde una perspectiva reflexiva (como veremos en el próximo apartado). A su vez, el requerimiento devela también el posicionamiento epistémico de los/as docentes en el campo de la EF. Las

razones, los argumentos y los sentidos solicitados fuerzan a los y las estudiantes a tomar posición en el campo específico de conocimiento.

Es interesante observar que, en las clases de Práctica, se requiere al estudiantado asumir una posición epistémica en el campo específico. El posicionamiento solicitado no puede ser desde cualquier perspectiva entre las que conviven en la actualidad en la EF, como la tecnicista o psicomotriz (Aisenstein, 2006; Amuchástegui, 2004; Bracht, 1996; Rozengardt, 2006), sino que deber ser sostenido desde aquello que los/as docentes enuncian como *perspectiva crítica*. En tres de los cuatro casos, la construcción de propuestas de enseñanza para los niños y jóvenes de las escuelas deben ser resueltas desde este enfoque y, a la luz de él, *cobran sentido*. En estas tres propuestas, los y las estudiantes no tienen otras opciones para justificar sus decisiones sino aquellas que las profesoras requieren.

Al ser consultadas por esta decisión, Victoria y Clara sostienen en la entrevista:

Las propuestas que ofrezcan dentro de la escuela tienen que ser desde esta perspectiva, la propuesta de ellos va a estar buena si la ofrecen desde la problematización. Soy consciente que los fuerzo y someto en ese sentido. (Victoria. Entrevista)

El enfoque que sostiene el diseño es bien explícito, eso es central porque no da lugar a duda de cuál es la perspectiva de Educación Física se pretende que se dé para la enseñanza en las escuelas y qué educación física es. (Clara. Entrevista)

En el caso de Juan, la perspectiva se sugiere a partir de sus preguntas problematizadoras, sin embargo, la imposición no aparece con la claridad que emerge en los otros casos. Es interesante destacar que, en las cuatro propuestas, los/as docentes parecen batallar contra cierto sentido común sobre la enseñanza de la EF ligado a la salud, a la actividad física, al disciplinamiento y al rendimiento deportivo. Un esfuerzo docente por desarmar esas naturalizaciones a partir de la exigencia de la toma de una posición que discuta la tradición en el campo de conocimiento y que emerge continuamente en los decires de los y las estudiantes como evidencias de las marcas fundacionales que ya se han abandonado en la teoría, pero no en las prácticas (Bourdieu et al., 2008).

En esta línea, el interés por los sentidos se plantea en torno a desnaturalizar lo naturalizado de la disciplina, a discutir la doxa que atraviesa a la EF como sentido común naturalizado y como creencia encarnada que produce conocimientos y prácticas (Galak, 2013). También en la lógica que Edelstein (2011) plantea, al intentar “profundizar bajo la superficie, para descubrir valores, presunciones y juicios desde la autorreflexión” (pág. 28) a partir del diálogo en clase de Práctica.

En el aula de Victoria, la preocupación por los sentidos es central y estructura toda su propuesta. Al respecto, recupera en clase:

P: Si hay algo que encuentro como denominador común en las clases que han presentado es que ese sentido que ustedes colocan en la fundamentación respecto de lo que ofrecen como contenido luego no aparece en las clases. Si ustedes saben cuál es el sentido que le quieren dar a los contenidos o por qué ese contenido valdría la pena ser enseñado, ¿qué es lo que está sucediendo que después en las clases es insuficiente?, pareciera que alcanza con que lo sepa el docente, no así el estudiante. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Como Juan, Victoria pone en foco la relación entre lo diseñado y lo que efectivamente sucede en las clases dadas. El interés de la profesora por que los y las estudiantes mantengan cierta relación con lo planificado es acompañado por una preocupación por la necesidad de explicitación al alumnado en las escuelas sobre el sentido de aquello que se ofrece como conocimiento valioso. La profesora insiste:

P: ¿En la clase aparece el sentido? Cuando les proponés esto, ¿para qué se los proponés? ¿ahí estás haciendo foco en esto de la problematización sobre el hacer sobre cómo lo harían? La pregunta es ¿dónde aparece el sentido que tiene el juego, aparece en algún lado? Piénsenlo, la idea es no quedarse solo en el hacer, sino, por qué están haciendo eso... cómo podríamos movilizar estos aprendizajes, es decir, si lanzamos para llegar más lejos, llegar alto, ¿dónde aparece el sentido para qué lanzamos?, pero además estamos haciendo juegos de puntería, ¿qué necesitamos saber para lograr la puntería?, para que no quede en un mero hacer. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Las preguntas por los sentidos compartidos intentan que los y las estudiantes pongan en juego herramientas que complejicen el saber ofrecido. Así, la docente enuncia que aquellas propuestas que solo soliciten resoluciones en el plano motriz se constituyen en un *mero hacer*. Al respecto, pareciera entender, como sostiene Bracht, que en el saber de la EF pueden reconocerse dos dimensiones “por un lado, es un saber que se traduce como un ‘saber hacer’, un realizar corporal; y, por otro lado, es al mismo tiempo un saber sobre este realizar corporal” (1996, pág. 6).

También podemos pensar la preocupación de la profesora desde una perspectiva constructivista, desde la cual el aprendizaje se logra a partir de la participación comprometida del alumnado en el proceso. En este caso, compartir los sentidos abre un camino que implica al otro, al hacer explícita las razones docentes por las cuales se solicitan determinadas acciones, una dimensión del saber motriz que permite, a partir de la comprensión, saber más y mejor. Al respecto sostiene en clase:

P: Creo que tienen que conocer el sentido. Digo, además de que nosotros conozcamos el sentido de la propuesta, el otro tiene que conocer el sentido. Si el otro conoce el sentido tiene más oportunidades, tiene más oportunidades de saber para dónde ir, para dónde no ir, qué se está esperando de él. (Victoria. Clase dos. 14 de agosto de 2017)

En la misma línea, Antonia en clase analiza la planificación con los y las estudiantes. Allí vuelve sobre los sentidos de aquello que se pretende enseñar e ilumina otra de las dificultades

con las que se encuentran en el ejercicio de la enseñanza. En este caso, un saber débil sobre el objeto a ser enseñado que se presenta como un saber incorporado, del que ya se sabe y no es necesaria su reconstrucción epistémica y didáctica para ser ofrecido en las escuelas. Hay cierto pasaje acrítico del aula de formación a los patios escolares:

E: Primero hay que entender bien qué son los principios tácticos y para qué sirven

P: Muy bien, es cierto, y ¿quién lo tiene que saber?

E: ¡Los chicos!

P: Antes ustedes

E: Eso ya lo sabemos, en Juego Motor a full

P: ¿Y para qué sirven?, ¿cuál es el sentido de enseñar los principios tácticos? -*Silencio*-

P: ¿Para qué sirven?

E: Para entender la lógica del juego

P: ¿Y eso para qué les sirve? -*Murmullos*-

P: ¡Para jugar con mayor eficacia! yo digo ustedes están diciendo cosas que son pertinentes, lo que les estoy pidiendo a ustedes es que me expliquen de qué se trata eso

E: Lo que yo digo es que si me da esa definición yo entendería

P: ¿Vos le das la definición a los chicos y ellos ya comprenden y resuelven el juego? Te doy una definición que es poco específica y que básicamente no te dice nada que te ayude a comprender mejor de qué se trata, yo quiero que me digan algo a mí que tengo 14 años y que me ayude a comprender de qué se trata y cuál es el sentido de aprender eso que me ofrecen. (Antonia. Clase tres. 22 de agosto de 2017)

Antonia, Clara, Juan y Victoria piden sentidos a partir de preguntas que insisten. Por un lado, solicitan sentidos en torno al objeto de conocimiento y la construcción de propuestas de enseñanza que no atenten contra la lógica de ese objeto, ¿qué es eso que enseño?, ¿qué características tiene?, ¿con qué prácticas corporales se vincula?, ¿cómo lo enseño sin desvirtuar su lógica? Y, por el otro, requieren que los sentidos de esas propuestas de enseñanza sean puestas a disposición y compartidos con quienes aprenden al explicitar ¿qué es eso que aprendo?, ¿de dónde viene?, ¿por qué deberían aprender eso?

A su vez, las propuestas reflejan cierto posicionamiento en relación con los modos de entender la enseñanza de la EF en la escuela anclados en un paradigma crítico desde el cual se ofrecen objetos de conocimiento valiosos de nuestra cultura corporal (Aisenstein, 2006; Amuchástegui, 2004; Bologna et al., 2018; Bracht, 1996; Rozengardt, 2006) y fuerzan a los y las estudiantes a asumir la misma perspectiva para que, desde allí, reconstruyan sentidos. Los modos singulares en que los/as docentes producen conocimiento desde ese posicionamiento se evidencia en sus decires y haceres en clases, los cuales se desarrollarán en el próximo capítulo.

El grupo de referencia reclama sentidos epistémicos y éticos. La claridad sobre aquello que se pretende enseñar permite introducirlo y hablar de ello en clase con quienes son sus destinatarios/as. Las/os docentes exigen saber qué es lo que se ofrece y, además, hacerlo presente en clase para ayudar en *el pasaje del mundo* de las prácticas corporales. Ofrecer



prácticas corporales al experimentarlas, señalarlas y ponerlas en palabras, es ofrecer el mundo. Un sentido ético, una apuesta por lo escolar, que también desarrollaremos en el próximo capítulo.

#### **5.4. Traer la clase en clase**

Ofrecer la Práctica en la formación docente a partir de un formato que se monta en una serie de acciones y tareas -dar clase en las escuelas, realizar registros, planificar, estudiar- y en torno a ellas, armar una conversación sobre los sentidos que las propuestas de los y las estudiantes cobran al calor de sus prácticas, se constituye en la marca distintiva del dispositivo que este grupo de profesores pone a andar en clase.

El recorrido por la evidencia empírica y la reconstrucción de las clases de los/as cuatro docentes de Práctica deja ver cómo las diversas herramientas, recuperadas en los apartados anteriores, se entrelazan en aquel momento que se establece como el más importante de la clase: el análisis de la propuesta del estudiantado. Las tareas solicitadas, los modos singulares de intervenir, la necesidad de articulaciones teóricas y las preguntas que recuperan e interpelan los sentidos de las decisiones y las acciones realizadas se potencian entre sí y, al poner en foco las propuestas, habilitan la reflexión sobre la propia práctica.

La clase de EF que los y las estudiantes diseñan y ofrecen en las escuelas emerge en clase de Práctica de diversas maneras. La planificación trae la clase futura, la que vendrá, mientras que la lectura de los registros o el relato oral de lo sucedido recupera la del pasado, la que ya fue. De forma oral o escrita la clase pasada o futura se hace continuamente presente en clase de Práctica para ser interpelada y analizada en público.

En todas las clases analizadas, este grupo de profesores dedica un tiempo prolongado a trabajar con las propuestas del estudiantado, tanto dadas como diseñadas. En todos los casos, el ejercicio planteado se presenta de difícil resolución, se percibe una tarea docente ardua, reflejada en el seguimiento y sostén que ofrecen en cada conversación. Al estudiantado se lo nota incómodo, seguramente porque el análisis es, en la mayoría de los casos, en primera persona; también porque la tarea analítica les devuelve continuas preguntas que los implica en la construcción de una respuesta argumentada.

En el caso de Victoria y Antonia, el análisis se realiza a partir de los documentos escritos por los y las estudiantes para la Práctica. Diseño de unidades didácticas y registros de clase se

constituyen en el material privilegiado para iniciar la tarea interpretativa, a tal punto que Antonia sostiene en clase:

No vamos en ningún caso a analizar sus recuerdos de la clase, esa información ya pasó por un tamiz que ya decidió lo que está bueno y lo que no recordar, a los efectos de lo que queremos hacer acá las anécdotas de la clase no me interesan, solo lo que está escrito y documentado. (Clase tres. 22 de agosto de 2017)

El dispositivo que las dos despliegan se asemeja. Ambas inician preguntando quién quiere poner a disposición su registro o planificación para ser analizado junto a sus compañeros/as. Luego de solicitar una escucha atenta a todo el grupo, el/la estudiante designado/a lee su clase registrada. Al finalizar la lectura, las profesoras realizan preguntas o recuperan textual algún recorte de la clase.

Al avanzar en las clases de Práctica y cuando los y las estudiantes parecen haber comprendido la dinámica, las profesoras proponen realizar la lectura de los registros en pequeños grupos y luego trabajar con ese material construyendo preguntas y vinculando teóricamente. La tarea propuesta parece multiplicar las oportunidades de que cada estudiante transite por la experiencia de constituirse en objeto analítico. A su vez, el ejercicio solicitado, los/as coloca en el lugar de quien analiza. Forzado a ocupar la posición de lectores críticos, el profesor ya no se encuentra solo en la tarea de interpelar. Al respecto podemos observar, en la clase de Victoria, cómo ella fuerza esta posición y el modo en que recupera la tarea de los pequeños grupos para armar conversación con todos/as:

P: ¿Qué, qué encontraron chicos? ¿Cuáles son las intervenciones que se reiteran?

E: Más que nada imperativas. En relación a escuchen, a présteme atención y explicando la actividad

P: Recuerden que no queremos que nos den los datos ya masticados por ustedes, recuperen textual

E: Empieza así “tenemos que formarnos en grupos de tres mixtos” ella dice “necesito sí o sí grupos mixtos” y los chicos “no, no queremos, no queremos” y dice “sí o sí tienen que ser grupos mixtos”

P: Bueno, y ustedes ¿qué se preguntaron?

E: ¿Por qué necesitas grupos mixtos? No les queda claro a los chicos por qué necesita grupos mixtos, primero los ordena, pero no aparece la consigna

P: ¿Y cuándo da la consigna?

E: No llegamos a leer, pero hubiese sido mejor dar la consigna antes, tipo vamos a jugar a tal cosa.

P: Hasta acá aparece esto del no, pero ella no dice por qué no, ¿por qué mixto?, ¿qué teorías estarían como presentes en esa forma de enseñar?, ¿qué idea de alumno hay cuando no se le dan razones?

E: Claro en este caso sería que no se les está explicando por qué hacemos lo que hacemos, se está considerando que el estudiante no va a comprender o no necesita saber por qué

P: El que sabe soy yo, eso es suficiente. Hay una idea ahí de un estudiante sumiso, pasivo, reproductor. ¿Quién se les viene a la cabeza?, ¿quién habla de eso?, ¿dónde vieron algo de eso?

E: Educación tradicional

P: ¿Qué más? Autores, conceptos. Otra pregunta que se podrían hacer es ¿por qué ella hace esto? ¿Por qué será que tiene tanta preocupación por el orden en sus clases? ¿Con qué tendrá que ver? Habría que ver si ella es consciente de esto y si le gusta ¿no? cuando uno no sabe por qué hace las cosas, ¿por qué haces eso en clases? Tiene que ver con las matrices de aprendizajes ¿conocen ese concepto?

E: Si, con cómo aprendió ella

E: ¡Si! es que tiene sentido, nosotros aprendimos eso, que hoy en día estamos todos sensibles con la igualdad o violencia de género, que la mujer la consideran inferior o que el hombre es distinto

P: Ella estaría aludiendo en su propuesta a esa igualdad que vos decís, sin embargo, el modo en que lo propone sería contradictorio porque lo está imponiendo. Fíjense qué interesante, preocupada por la

igualdad impone la organización y esa no es la salida. Si vos trabajás con ellos y problematizás, si al problema lo problematizás con ellos, hay más posibilidades de que entiendan cuáles son las razones por las que vos decidís trabajar así, pero lo tenés que tener claro primero vos María

E: ¡Eso me pasó! en un equipo quedaron dos chicas y uno se quería ir porque decía que estaba desaparejo. Y yo le decía “¿Por qué pensás eso?” porque sí me decía. “No, pero ¿por qué?”

P: Si uno no problematiza con ellos es muy difícil que se den cuenta que en realidad lo que están haciendo es denigrar al otro, subestimarlos, haciendo esto que no deberíamos hacer, que es discriminar, entonces vos fijate cómo esto dio lugar a que podamos hablar de la autoridad, de la igualdad, lo mismo pueden hacer en clase, como detrás de una cuestión aparecen ciertas ideas ¿sí? (Victoria. Clase tres. 29 de agosto de 2017)

Es interesante observar cómo el registro escrito de la clase permitió volver sobre ella. Los y las estudiantes toman la palabra, realizan preguntas y avanzan en hipótesis. A partir de lo documentado, la profesora intenta articulaciones teóricas que recuperen conceptos que a su vez permitan construir propuestas superadoras. Además, arriesga otros posibles modos de resolver y potenciar la situación de enseñanza. Ella explicita la necesidad de *problematizar con el alumnado* para facilitar la comprensión de aquello que consideran importante de enseñar, en este caso la igualdad de género.

Problematizar con el alumnado se constituye en una de las estrategias que la profesora solicita realicen sus estudiantes en el patio. Una estrategia que se refleja en su propuesta de enseñanza cuando, con sus preguntas pone en evidencia la contradicción que emerge de la clase analizada, buenas intenciones que no se logran concretar en una propuesta de intervención que, por el contrario, fortalece aquello que la estudiante pareciera no pretender: la imposición de autoridad.

Otra de las tareas que las profesoras solicitan en clase es poner en diálogo la planificación, los registros y la teoría, ejercicio que denominan triangulación. Al respecto Antonia explica:

Tengo la hipótesis, por un lado. Luego tengo mi autoregistro que dice que yo en esa clase estuve más preocupada por que los chicos se portaran bien. (...) Y después viene el registro de mi compañero en el que dice “los estudiantes preguntan sobre la triangulación y ella no responde o cambia de tema, otro estudiante pregunta, ¿y la triangulación?” Entonces, ahí la pregunta es ¿qué paso ahí?, ¿qué pasó con las intenciones? Y ahí me hace falta teoría para triangular ¿por qué?: en mi autoregistro aparecen estas preocupaciones que dicen las investigaciones sobre las biografías de aprendizajes de los docentes ¿Qué dice Gloria Edelstein cuando empieza a investigar qué nos pasa a los maestros cuando empezamos a enseñar? Ella dice que lo primero que recuperamos son nuestras experiencias de aprendientes y no lo que aprendimos en nuestra formación. Entonces ahí yo digo, puede ser que lo que yo acá tengo que hacer es ver de qué manera puedo salir de esta estructura que me está impidiendo de algún modo hacer alguna transformación en mi práctica (...) ¿cómo voy a resolver eso? A ver... el hacer este trabajo que estábamos pensando antes... y para eso necesitan la triangulación para pensar en la clase que viene. (Antonia. Clase uno. Martes 8 de agosto de 2017)

En este caso los y las estudiantes deben comparar aquello que diseñaron para llevar adelante su propuesta de enseñanza, sus intenciones, con lo que efectivamente sucedió en clase y fue documentado en los registros, sus acciones. La tarea solicitada es más compleja, como se observa en el próximo recorte. El ejemplo evidencia el modo en que se utilizan las tareas

solicitadas. Tanto la planificación como los registros cobran sentido al permitir el regreso a la clase pasada para, y ahora sí con más tiempo, revisar y reflexionar en busca de mejorar la propuesta:

P: En la planificación ella anuncia que van a trabajar acrobacias grupales, donde es muy importante las funciones, el portor, el ágil y la ayuda. Ahora bien, cuando leemos el registro ¿hay alguna mención para roles y funciones? En las intervenciones que ella leyó, ¿cómo se relacionan con lo que ella enunció?

E 1: Solamente está en cumplir las actividades

E 2: Lo que propone es que los chicos hagan lo que ella dice

P: A ver, ¿cómo sería? Recuperemos textual, leé las que leíste recién

E 3: *-Estudiante lee el registro-* “Tengo que trabar la panza, llevar el pupo hacia la espalda, miren ahora, tengo que levantar la cadera hacia arriba. Bueno el que hizo las tres series ahora levanta la pierna.”

P: Alto ahí. No es que no sea importante lo que ella está poniendo en foco, ¿qué estamos diciendo?

E 2: Que no concuerda con la planificación, que se olvidó de enseñar lo que quería, roles y funciones

P: Si ella tenía la intención de trabajar eso, deberíamos poder ver en el registro intervenciones que son facilitadoras de la comprensión de roles y funciones, y ¿qué pasó? hay una intervención al inicio de la clase, cuando ella les pregunta si se acuerdan de las acrobacias grupales, ella intenta traer a la clase el tema y ligar con lo que ya vieron. Pero luego pareciera por lo que quedó documentado, que las intervenciones que siguen no están alineadas con lo que se dijo, en el medio hay otro foco que apuntan a las acciones específicas que están haciendo los estudiantes y no a lo que ella enuncia como tema. Eso es lo que ustedes señalan, ¿es así? Flor, leé tu autoregistro, la última parte

E 3: “Terminé la clase satisfecha porque se trabajó en la entrada en calor que era sobre todo lo de la postura de la columna, para que no se produzcan lesiones en las acrobacias. Se pudo ver un cambio ya sea físico, en las posiciones de la clase anterior, pero también en la que ellos podían corregir a sus compañeros entendían qué estaba bien o mal. Se trabajó también en los diferentes roles dentro de las acrobacias, al comienzo de la clase los nombré y los expliqué.”

P: ¡Momento! ¡Qué interesante! Ella cree, según su autoregistro, que se trabajó en la posición correcta, en los roles, en cuidados, pero no encontramos una sola intervención en el registro que haga mención a ello, ¡es maravillosa la mente! Ella decidió que iba a trabajar sobre los roles en las acrobacias grupales, y lo que hace es mencionarlo. No aparece registro sobre las intervenciones sobre la seguridad, que ella cree que la trabajó como acaba de leer en el autoregistro. No aparece registro de las intervenciones de trabajo en equipo, que ella recupera como dada en el autoregistro. Vale preguntarnos, ¿nosotros nos creemos que pasan cosas que en realidad no pasan? ¡Sí! Este ejercicio es para que ella lo piense y decir, “listo para la clase que viene podría repensar la actividad, por qué es importante que todos tengan claro el rol de la seguridad, por qué sería importante tener en cuenta algunas condiciones de los portores para no lastimarse y cuidar a sus compañeros, por qué es más importante que el ágil sea una persona que es más liviana que tenga más confianza”. Pero esas intervenciones ahí no están, y quizás deberían estar en la próxima clase. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Como sosteníamos más arriba, las propuestas de Práctica analizadas se organizan en torno a una serie de tareas que habilitan una conversación muy específica y que gira en torno a la enseñanza y sus sentidos. El análisis de los registros de clase, así como el trabajo de triangulación entre planificaciones y registros, dan de qué hablar, de qué conversar. Esos momentos de la clase en los que las tareas convergen junto a las preguntas por los sentidos de lo que allí acontece, así como las recuperaciones teóricas para intentar pensar más allá de lo pensado, potencian el tiempo compartido y ensanchan los márgenes de la clase.

Otros modos de recuperar la clase en clase son los propuestos por Juan, en los que el análisis se realiza sobre relatos orales de la planificación o de los recuerdos de la clase ya sucedida:

E 1: Vos decís que dentro del mismo contenido estén articulados el procedimental, el conceptual y el actitudinal, todas dimensiones diferentes del mismo contenido, todavía el actitudinal no sé cómo

meterlo, propongo que sobre lo que estamos trabajando, usted nos ayuda, nosotros estamos viendo fuerza explosiva ese podría ser el conceptual, el procedimental, ejercicios que involucren ese tipo de fuerza, ¿y el actitudinal?

P: Pensemos, ¿qué disposiciones debería tener un estudiante para trabajar mejor un ejercicio de fuerza?

E 2: Compromiso, como que nos olvidamos que debe ser un contenido enseñable

P: Compromiso, mhm, bueno ¿qué sería una disposición comprometida?

E 3: En la fuerza explosiva hay que poner todo, yo lo entiendo, pero es re complicado de poner

P: La voluntad, el empeño, la predisposición, si ponen “disposición para” resuelven la formulación más técnica, pero lo importante es que entiendan sobre qué actitudes quieren sostener esas prácticas

E 1: Suponete que les proponés trabajar con un compañero, no entiendo bien

E 5: Yo lo pienso más como responsabilidad, estar atento porque te podés lesionar

E 3: En la fuerza es muy importante tener presente la consigna, hay que poner toda la intención

P: Esperen que no entiendo, esas pautas -*Los chicos hacen preguntas entre sí, hablan entre ellos*-

P: Pensemos trabajando en un ejercicio del flex y se lo toman para la joda, tratan de hacer menos, se ríen, se empujan, el profé lo observa, es típico, les pregunta: ¿qué estás haciendo? y el tipo le contesta bien y después le dice haber hacelo y el tipo ¡lo hace bien! ¿Qué estaría faltando? faltó lo actitudinal, cómo se dispone el aprendiz para que se realice bien, para lograr el efecto o evitar lesiones, por ejemplo

E 5: No tiene que ser una cuestión mecánica, solo movimiento y nada más

E 6: No entendí

E 2: Trabajar sobre la actitud, porque si evaluamos sin trabajarlas dejaría de ser un contenido

P: Nos corrimos un poquito, pero vale. Deberíamos recuperar el tratamiento que Devis Devis hace sobre esta temática vinculada a las prácticas saludables, ¿se acuerdan que había un enfoque más mecanicista? Entiendo que todos ustedes pretenden que los estudiantes aprendan y porten estos conocimientos fuera del aula, en sus vidas, a eso me refería con trascender. Eh, me perdí -*Silencio*-. ¡Ah! tal vez el trabajo solamente enfocado en la repetición de los ejercicios, sin significar lo que se hace, no alcanza

E 4: Transmitirles el verdadero motivo de por qué se enseña eso

P: Bien, con la posibilidad de construir saberes fuertes, ¿se acuerdan el concepto de Arnold?

E 1: Vos acabás de decir de cambiar la perspectiva, nosotros tenemos un circuito -*el estudiante tiene el plan de clase en la mano y lee rápido*- esto de las devoluciones, vos acá me ponés cómo y por qué, ¿yo te lo tengo que especificar, pero sería sobre la práctica, esto sería cambiar la perspectiva? o ¿sigue siendo lo mismo? Después de este comentario de la perspectiva mecanicista ¿debería darle un giro a todo el plan de clase que no esté enfocado a esa perspectiva o agrego aportes desde lo teórico o verbal?, ¿agregamos unas preguntas para reflexionar?

E 1: No entiendo, en la entrada en calor hay juegos de velocidad más lúdico, no es todo tan técnico

P: No entiendo, leé la perspectiva mecanicista, con mayor desarrollo, vos solo estás viendo una parte

E 1: La vi hace un ratito y lo más importante dice qué es la condición física -*lee del texto, no se entiende*

P: No no, habla de la creación de hábitos saludables no solo de la ejecución y la repetición y de la

E 1: ¡Ah! no hay reflexión. Lo que decís es que, ¡con momentos de pausa y reflexión de la práctica, cambia la perspectiva! por ahí se entendió así pero no era la idea. (Juan. Clase uno. 23 de agosto de 2017)

En la conversación recuperada, se observa una fuerte participación estudiantil, ellos tienen mucho que decir. También una serie de interesantes ideas que el profesor coloca a medida que avanzan las preguntas e intercambios: las dimensiones del contenido a enseñar y el valor de resignificarlos, la necesidad de propuestas que trasciendan lo escolar, la urgencia por superar aquellas que solo hacen foco en la repetición y la ejecución sin sentido, para avanzar hacia la construcción de un saber fuerte. Sin embargo, una afirmación que repiten estudiantes y docente va recorriendo el relato: *no entiendo*. Pareciera que la referencia oral a la clase futura o pasada deja entrar a la conversación variadas intervenciones que mantienen la discusión en la superficie y provocan confusiones.

A pesar del esfuerzo del profesor por problematizar, el diálogo finaliza en el mismo lugar que inició: un problema por hacer entrar *lo actitudinal* en la formulación de la planificación. El

estudiantado continúa preocupado por convertir la clase propuesta para la escuela en la clave que el profesor solicita, sin reparar en las razones de esa exigencia. Al adosar pausa y reflexión *como la parte que le falta* a sus clases, los y las estudiantes logran el cambio requerido. Al agregar un tiempo dedicado a *la reflexión* en sus clases, el estudiantado logra transformar sus propuestas sin reflexionar sobre ellas. La paradoja muestra la fuerza con la que opera la lógica de la práctica (Edelstein y Coria, 1995) y en la que quedan atrapados/as. Una lógica que no refleja la que pretende el profesor.

El recorte muestra cómo las preguntas, las articulaciones teóricas y la necesidad de construir argumentos que validen la toma de decisiones que los y las estudiantes realizan a la hora de planificar se constituyen en herramientas para revisar la propia práctica y provocar reflexión. En este caso, y si bien son requeridos por el profesor como parte de las obligaciones de los y las estudiantes para la Práctica, los registros de clase no son recuperados como material analítico, lo cual limita la propuesta.

A diferencia de los/as demás, Clara utiliza los relatos orales y la documentación de las clases como referentes para el análisis de las clases en clase. La mixtura nos permite observar que entre los dos modos de abordaje existen diferencias nodales. Cuando intercambian oralmente se puede notar cómo los y las estudiantes se van acomodando a las intervenciones de la docente en un intento por no quedar expuestos/as ante los errores en los que ella se detiene:

E: Sí, en la planificación voy a eso, juegos preliminares, de iniciación, sí.

P: Bueno, ¿quieres llamarlos así?, ¿cuáles diste?

E: Ahí los tengo, qué se yo

P: ¿Cómo serían?

E: Por ejemplo, en el salto, les di el relojito, que yo tengo, una soga y voy girando, y que ellos vayan saltando la soga, eso lo pongo en salto, por ejemplo.

P: ¿Qué enseñanza de actividad atlética es esa?

E: Salto

P: ¿El salto? ¡No! Ese es un juego que requiere que los chicos salten, pero si quieres enseñar salto le tenés que enseñar dentro de lo que es, salto en alto, salto en largo.

E: Claro, salto en alto. Eso es una tarea, después voy complejizando y ahora estoy en la técnica

P: Y ¿por qué deberían saltar en alto con la técnica?, ¿qué les enseñás de la técnica?? ¿flop? ¿el barrel?

E: La del salto en alto nomás

P: La técnica del barrel roll para el salto en alto, sostenete en salto en alto, un chico de 7 años, ¿es necesario que tenga aprendido eso?

E: No, no, como para que conozcan, no es que la enseñe tal cual a la técnica. (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

Como se observa en el recorte, el estudiante responde las preguntas intentando acertar a aquello que la profesora espera, pareciera hacer un esfuerzo por adivinar la respuesta correcta. El ejercicio oral no permite profundizar la discusión, como vimos en el caso de Juan, porque el estudiantado no consigue superar un análisis instrumental, o en el de Clara, porque están más preocupados por no quedar expuestos. En los dos casos, los y las estudiantes logran

evadir las respuestas a buenas preguntas o simplifican el planteo docente, con resoluciones tecnicistas.

Cuando el análisis se realiza a partir de lo documentado en los registros, los y las estudiantes tienen menos posibilidades para relativizar sus acciones y decisiones. La letra escrita permite leer sus intervenciones con cierta crudeza y expone la clase dada en el patio de un modo más cercano a aquello que efectivamente sucedió:

P: Leé textual todas las intervenciones -*La estudiante comienza a leer*

E 1: “¿Se acuerdan lo que vimos la clase pasada? Carreras ¿se acuerdan lo importante que es el tema de las rodillas? vamos caminando con las rodillas, haciendo pasos largos y rodillas alto. Rodilla, rodilla, rodilla. Eso es una pista de atletismo, son 400 metros que marcamos y están divididas en 6, ¿saben cómo se llaman las 6 divisiones? Carriles, ¿sí? Es carrera individual, taco, taco ¿Se acuerdan las voces de mando de largada? A sus marcas, listos, ya. Y si yo digo ‘ya’ y si largó alguno antes queda descalificado, en realidad queda descalificado directamente, pero nosotros vamos a hacer una advertencia, si se repite se descalifica, vos tenés que ir así, mirá.”

P: Hasta ahí, miren qué poquito leyó y todo lo que vamos a poder analizar ¿Cuál sería el tema?

E 1: Carrera -*Risas*

P: ¿Por qué los chicos entenderían carrera?, ¿qué cosa de las carreras estaban enseñando?

E 1: Básicamente estábamos haciendo carreras

P: Si bien usas mucho la palabra "carrera" y en función de ese registro ¿qué enseñaron de las carreras?

E 2: Las líneas, cómo se larga, cómo te descalifican

E 3: Eso es el reglamento

P: Bien, esa es una de las cuestiones, sobre las líneas, ¿es la carrera lo que enseñaste? Digo, algunas intervenciones hacen énfasis en partes del cuerpo la rodilla específicamente, ¿eso qué es?

E 2: Hay una parte que dice, “rodillas arriba” eso hace referencia a técnica

P: Eso es lo que vos estás suponiendo, pero yo que leo ese registro, no lo veo, qué pensarán los chicos cuando decimos “rodilla, rodilla, rodilla” ¿en la técnica?

E 3: Ella dice, vamos a ir caminando con las rodillas bien altas hasta la línea, haciendo pasos grandes

P: Rodilla, rodilla, rodilla, porque yo te pregunto, ¿qué aprendió el chico?, “y... que esto son las rodillas”. Digo, ¿qué aprendió del enunciado “rodilla, rodilla, rodilla”? Yo estoy escuchando esa descripción que tienen. En realidad, estamos mirando como son las intervenciones, para saber más acertadamente que enseñé y apareció “rodilla, rodilla, rodilla”, entonces, uno piensa de nuevo ¿qué enseñé?, ¿qué de la carrera estaba enseñando? y lo que sigue ¿cómo tendría que enseñar la próxima para que efectivamente enseñe carrera? En otro momento recuperas el tema de reglamento, ¿tenías planificado trabajar reglamento? (...) en el registro vos hacés referencia a la clase pasada y hacés preguntas, ¡pero parece que todas las contestás vos!, ¿los chicos pudieron decir algo? Si vos te ponés en lugar del estudiante ¿qué están aprendiendo?

E 1: Carrera

P: No, según las intervenciones a levantar rodilla: ¿qué están aprendiendo de la carrera de atletismo si yo les digo que levanten la rodilla?

E 1: Que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera

P: Que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera porque lo dice el profesor, es importante ¿por qué? para los chicos, ¿se explicitaron las razones?, ¿hay intervenciones en ese sentido?, ¿qué es lo importante de saber de la carrera? Digo, ¿qué es lo bueno que el otro aprenda respecto de la carrera de atletismo? Ustedes, ¿lo tienen claro?

E 3: Capaz hubiese sido mejor preguntar, “chicos ¿recuerdan qué es zancada?” retomar el contenido de las clases anteriores desde lo que ellos saben y se acuerdan preguntando “¿por qué hacemos el paso largo y no corto? ¿Se acuerdan la importancia de elevar las rodillas?, ¿por qué será mejor elevar las rodillas?”

E 2: Para mí lo que quiere decir la profe es como que hiciste énfasis nada más en la parte de “levantar la rodilla” y la carrera no es eso solamente

P: (...) el ejercicio es pensarse, ¿cuál es el sentido de lo que hacemos?, ¿por qué hacemos lo que hacemos? eso nos permite pensarnos, y preguntarnos ¿qué es lo valioso de la carrera de atletismo? (Clara. Clase tres. 30 de agosto de 2017)

A partir de la lectura del registro de la clase dada que textualiza las intervenciones realizadas, la profesora fuerza a la estudiante a leerse a sí misma. La contundencia de la escritura permite imaginar aquello que niños y niñas escuchan en la clase de EF. La aspereza con la que se presenta la evidencia llama la atención del estudiantado que ya no puede relativizar lo sucedido, pone en contexto y habilita análisis más ricos. La palabra dicha, con tiempo para ser analizada, desnuda las naturalizaciones que atraviesan los patios de las escuelas. Evidencia del valor que el registro escrito implica y esta es razón por la que el grupo de docentes de referencia parece insistir en él.

A lo largo del recorrido propuesto en este capítulo, hemos pretendido poner en evidencia aquellos modos de hacer clase de cuatro docentes cuando intentan enseñar a enseñar EF en la formación. Emergen del análisis sus modos de intervención, entre los que resalta el uso de la pregunta como herramienta que la mayoría de las veces fuerza la reflexión, pide argumentos, recupera conocimientos y permite articular conceptos e ideas a la luz de los problemas de la práctica docente.

Casi todas las preguntas que los y las docentes realizan muestran también cómo la interrogación produce vacíos. La pregunta insistente hace espacio y obliga al estudiantado a pensar lo aún no pensado. Una práctica que además vincula el vacío provocado con un “no-saber no ajeno en absoluto al saber” (Recalcati, 2016, pág. 64) y que reconoce en la carencia de saber, la posibilidad de su ensanchamiento.

En otros casos, los menos, la interrogación es utilizada como control y ajuste a las exigentes tareas que los/as docentes solicitan. Planificaciones complejas y múltiples registros de clase que muchas veces no son resueltos por el estudiantado en los términos requeridos, porque no tienen tiempo, porque no logran salir de la lógica de la práctica desde la cual resuelven la enseñanza de la EF en las escuelas, como ellos/as aprendieron.

En clase hay algo de qué hablar y es sobre la clase en la escuela. Es aquello diseñado y ofrecido en el patio lo que se constituye en tema central. A partir de allí se arma una conversación sostenida por las/os cuatro docentes que, con sus preguntas y explicaciones hacen circular la palabra. En algunos casos la rigurosidad de la tarea obliga un decir atado al tema, los/as profesores/as no sueltan el foco analítico y obligan continuamente a volver sobre él. En otros casos, el habla discurre por diversos caminos, parece que son los y las estudiantes quienes marcan el derrotero, ellos/as dicen más y la conversación se vuelve confusa y superficial.



El análisis de la clase en clase se constituye en la instancia central del dispositivo de enseñanza del grupo de profesores de Práctica observado. En ella, los diversos modos de hacer clase cobran sentido al entrelazarse en busca de provocar reflexión y desarmar la lógica de la práctica que parece modelizar las propuestas de los estudiantes. Las preguntas que solicitan argumentos y razones, los registros que permiten distanciarse de lo acontecido, las planificaciones complejas que procuran vincular contenido y forma son, cada una, herramientas que fuerzan la reflexión. Sin embargo, es interesante observar cómo estas herramientas se potencian entre sí cuando el análisis se realiza sobre un registro de clase. La lectura de la letra escrita en clase de Práctica produce una experiencia pedagógica que atraviesa a quienes participan de ella y hace vibrar el aula.

La textura de lo dicho en la urgencia y al calor de la práctica docente que acontece en el patio escolar llega a la clase de Práctica para ser escrutada, interpelada y desarmada en un tiempo lento, reflexivo y respetuoso en el que parece todos/as aprenden. Es allí donde sucede la transmisión, un acontecimiento que inicia al colocar la lupa en la práctica individual para avanzar en un pasaje en el que *lo propio* se inscribe en *lo común* compartido. Allí hay una transformación.

A lo largo del ejercicio analítico sobre la empírea construida, una imagen paradójica de la enseñanza del oficio en clase de Práctica se reitera. Una propuesta que se impone con fuerza con pretensiones de autonomía estudiantil. Una invitación a la transformación en unos términos epistémicos y no otros. Una provocación hacia la búsqueda pautada con rigurosidad. Una oferta que promete un imposible. Un imposible que provoca continuos movimientos. Un espacio íntimo en el que se hace pública la práctica docente.

Un contrasentido que siempre atraviesa el dispositivo pareciera intentar introducir en la formación docente una experiencia traumática y a la vez positiva para esa formación. Antonia, Clara, Juan y Victoria saben que su propuesta es de difícil resolución, que en muchos casos provoca resistencia y rechazo entre el estudiantado, sin embargo, y a contrapelo, insisten, porque también saben que más tarde y en diferido, emerge la belleza de la enseñanza (Recalcati, 2016).

## Capítulo 6: Efectos de la transmisión del oficio docente en clase de Práctica

El profesor de Educación Física debe ser un profesional de la educación que vote por esa apuesta colectiva que es la escuela. Esta sigue y seguirá siendo un lugar privilegiado de reunión. Un lugar, en el sentido de instancia, acaso no acotado en un espacio, sino acotado de manera significativa. Privilegiado, pues allí se destaca a los sujetos y a cierta cultura (*skolé* significa ocio, que en Grecia se refería a la cultura de los hombres libres, a la contemplación). De reunión, pues la educación es una dimensión del estar con otros, de la comunidad, o, si se quiere, de lo universal imprescindible: el respeto a la vida.  
(Furlan, 2005, pág. 121)

En el capítulo anterior intentamos delinear y describir los modos particulares de tres profesoras y un profesor cuando enseñan el oficio docente en clase de Práctica. En la empírea construida encontramos una serie de decisiones y acciones que comparten entre sí y se distinguen al especificarse en el aula. Cada uno hace existir la enseñanza en el coincidente uso de la pregunta como herramienta que posibilita conversación, en la exigencia estudiantil como parte de la responsabilidad docente, en la necesidad de construir sentidos y compartirlos y en el análisis problematizador en clase de Práctica de la clase ofrecida en el patio. Una práctica docente que, en el acto de enseñar, articula forma y contenido y se vuelve a sí misma aquello que se da en la transmisión. En clave artesanal, profesores y estudiantes hacen docencia.

Si bien los modos de transmitir el oficio se traducen en una serie de acciones docentes ya descritas en el capítulo anterior, la enseñanza no se reduce a ellas, sino que, a partir de ellas, se esparcen otros sentidos. En este capítulo nos detendremos en las adherencias que quedan impresas en el objeto que se entrega. Como sostiene Frigerio (2004), aquello que se reparte no es sólo un saber o un conocimiento, hay algo más que se da con lo que se ofrece. Parece que algo se fija a lo que se da, parece que los docentes expanden la cosa, con un valor agregado que instituye novedad.

En el primer apartado intentaremos recuperar los saberes docentes construidos en relación con la EF crítica, los modos singulares en que el enfoque que los cuatro sostienen sobre la disciplina específica se articula en las propuestas de enseñanza, propias y de sus estudiantes. Cada decisión didáctica se inscribe en una episteme que no viene dada, sino que emerge en el andar, producto de la sutil relación entre saberes teóricos y experiencia docente, un saber de una cualidad diferente a la del saber pedagógico, un saber del campo específico construido en la práctica que se presenta menos objetivado y se mantiene a reserva en la tarea cotidiana de la enseñanza en la formación superior.

En el segundo apartado, el foco estará puesto en el esfuerzo docente por articular el diseño de propuestas en EF con el sentido de la escuela. Lo escolar se constituye en una plataforma para pensar, diseñar y llevar adelante cualquier propuesta de enseñanza en EF que debe alinearse a un proyecto institucional que procura formar a las nuevas generaciones con participación activa y crítica en la vida democrática.

Por último, el esfuerzo estará colocado en dar visibilidad a un plus que distingue las propuestas, aquello que se da de más, que sobrepasa la discusión didáctica, epistemológica y ética, para introducir el amor. Un amor como política de cuidado, de reconocimiento, apuesta y lucha, que intenta torcer los determinantes sociales e institucionales que anticipan el fracaso asegurado de la imposible educación, y que se erige en la dignidad docente frente a la tarea mal/bien lograda, en tanto oportunidad de reflexión y transformación. Amor por el oficio docente y un interés explícito por afectar al semejante.

### **6.1. Hacer teoría fruto del oficio. Saber y emancipación**

En el capítulo anterior mostramos cómo los casos de estudio reclaman continuamente por los sentidos que subyacen a las decisiones y acciones estudiantiles al planificar y dar sus clases, también la necesidad de compartir esos sentidos con sus alumnos y alumnas en las escuelas. La exigencia procura que el estudiantado logre más claridad sobre aquello que se enseña, *un sentido epistémico*, lo cual les posibilita problematizar el saber en clase con quienes son sus destinatarios, *un sentido ético*.

También sostuvimos, en capítulos anteriores, que la Práctica ocupa un lugar estratégico en el plan de estudio de la carrera, un espacio en el que se articulan y sintetizan los contenidos que aportan los diversos campos de la formación en procura de construir propuestas de enseñanza destinadas a efectivizarse en un contexto real de acción por el estudiantado. Si a esta singularidad del espacio específico de formación, en el que la recuperación y reflexión teórica es una práctica deliberada y dirigida a tener consecuencias en la acción docente, se le agregan las historias profesionales y personales, los encuentros entre docentes, estudiantes y escuelas asociadas, las condiciones institucionales, y los conocimientos teóricos del campo de cada profesor, resulta una mixtura que produce un saber muy específico sobre el campo de la EF a la luz de su enseñanza concreta en clase de Práctica y para la escuela.

En este apartado nos detendremos en ese saber específico de la EF construido al calor de la clase. Un saber que sostiene las propuestas del profesor y las profesoras, argumentos que

justifican la decisión de enseñar y forzar la enseñanza desde una perspectiva que denominan EF crítica, los cuales no siempre emergen de modo explícito. El recorrido nos permitirá recuperar las ideas, las conceptualizaciones y las significaciones teóricas sobre el campo de la EF construidas a lo largo de sus recorridos profesionales, que se afirman en la materialización de sus propuestas de enseñanza. Una singular fabricación de conocimiento fruto del encuentro en clase, un espacio público en el que se delibera y en el que se valida el conocimiento producido sobre la enseñanza de la EF escolar.

Las profesoras y el profesor sostienen en clase que la perspectiva crítica en EF se articula con las definiciones curriculares que enmarcan la práctica y esa afirmación se constituye en una de las argumentaciones que utilizan para explicar la posición adoptada y la decisión docente, perturbadora para el estudiantado, de que la propuesta de enseñanza a transitar en clase y en el patio será desde un enfoque específico.

Al respecto sostiene Antonia:

P: La perspectiva que elegimos y que los obligamos a transitar no es un capricho o la elijo porque es la que a mí más me gusta, es la que más se acerca a los postulados de los diseños curriculares de las escuelas y del profesorado, esos que nos dicen a qué tipo de sujeto debemos formar y qué le debemos enseñar, ustedes van a ser docentes, agentes del estado y la perspectiva crítica es la que mejor responde a ese ideario. (Antonia, Clase dos. 15 de agosto de 2017)

Como vimos con anterioridad, en tres de los cuatro casos, la asunción de la perspectiva crítica desde la cual los estudiantes deben enseñar EF en la escuela es una condición que no se negocia. Al respecto Clara sostiene:

Lo que uno tiende es a forzar a que el estudiante sostenga este enfoque y te dicen “no” y yo te digo “sí y si no te gusta te vas: hacé la Práctica en otro lugar”. Creo que esa es una particularidad, ser intransigente. Uno podría pensar que es incoherente con el enfoque que se sostiene, pero, sin embargo, no es incoherente en tanto y en cuanto vos lo vas a sostener, después ellos podrán elegir dónde se quieren parar, pero si vos no lo pasás ¿cómo vas a elegir algo que vos no conocés? Es nuestra obligación, elegí *a posteriori*, pero primero conocé por qué. Si no, lo que hago es repetir aquello que saben y dicen otros, y no es que no me juegue la contradicción de debería o no debería, igual me inclino por que debería, más fácil sería no decirles nada, pero no me parece justo. (Clara. Entrevista)

Las palabras de la docente evidencian la incomodidad que implica asumir y explicitar la posición que se sostiene y se fuerza, para todos los y las participantes de la clase. Una postura que se toma con mucha convicción, a la cual se apuesta como una cuestión central que sostiene la práctica y sobre la que siempre se vuelve para explicarla, porque el estudiantado encuentra en la obligación una imposición que parece contradictoria a la misma propuesta. Al respecto un estudiante en clase:

E: Pero si me obligás a pensar desde esta perspectiva, no soy libre ni autónomo

P: Exacto, te obligo para que seas libre, pero después. La libertad va a llegar después, cuando luego de aprender y vivenciar la enseñanza desde esta perspectiva, puedas elegir desde dónde te querés parar para pensarte como profesional de la Educación Física. (Victoria. Clase tres. 29 de agosto de 2017)

En los dichos de la profesora encontramos un argumento que explica la decisión. El conocimiento es aquello que da herramientas para que los sujetos puedan elegir, una posibilidad que amplía los márgenes de libertad. También problematiza una idea de sentido común que liga la libertad con la posibilidad de que todo esté permitido y a la que se le impone un límite, un horizonte ético, como veremos más adelante. Al respecto Antonia avanza:

P: No sean ingenuos, lo que nos diferencia de otras cátedras es que nosotras continuamente explicitamos el lugar desde el cual hablamos y hacia dónde vamos, todas las cátedras fuerzan a partir de su posición de poder la perspectiva que sostienen, por ahí lo que les hace ruido es que nosotros lo decimos y parece que por eso la imponemos, al final todas se imponen. (Antonia, Clase dos. 15 de agosto)

Las razones se repiten en clase, continuamente las profesoras vuelven a argumentar la decisión frente a las quejas del estudiantado que se encuentra con una exigencia a la que no puede responder. El reclamo llama la atención si consideramos que se encuentra cursando los dos últimos años de formación. Salvo contados casos, en sus dichos los y las estudiantes sostienen que, si bien han escuchado referencias sobre la perspectiva crítica en EF en otras cátedras, es la primera vez que vivencian qué significa enseñar posicionados desde allí.

Las implicancias teóricas para pensar la EF desde la perspectiva solicitada parecen haber sido desarrolladas con fuerza en la primera parte del año, en esta instancia la perspectiva emerge en el análisis de las propuestas de enseñanza:

P: Cuando defino qué enseñar, la propuesta debe estar centrada en un enfoque sociocultural, ¿sí o no? Ahora yo pregunto, si la mayoría de ustedes enseña habilidades motrices, ¿las habilidades motrices cuando no están inscriptas en las prácticas corporales de la cultura, a qué enfoque corresponde?

E: Sociocultural

P: ¿A cuál?

E: Sociocultural

P: ¿Es sociocultural la habilidad motriz cuando no está inscripta en una práctica corporal de la cultura?, ¿por sí sola? Las habilidades, ¿se enseñan o se desarrollan?

E: Se desarrollan

P: Se desarrollan ¿yo tendría que enseñar lo que se desarrolla? Porque si se desarrolla, ¿para qué la enseño?, ¿o qué enseño?, ¿aquello que se desarrolla o que está inserto en la cultura?

E: En mi cole, me dijeron que tengo que dar habilidades motrices, pero en el sentido de dar hándbol, ¿está bien?

E: Por ejemplo, una carrera es algo que uno desarrolla naturalmente, pero si uno enseña, por ejemplo, atletismo en el colegio, uno la quiere perfeccionar

P: Ahí está, vale aclarar que lo que se desarrolla es el correr no las carreras. En ese sentido las carreras son del atletismo y el atletismo sí es una construcción cultural. Las habilidades motrices las ponemos en juego en diferentes prácticas corporales de la cultura, como bien dijo él, las ponemos en el atletismo, pero el sentido que toma por ejemplo el lanzamiento en atletismo, no es el mismo sentido que toma el lanzamiento en el hándbol, por ejemplo, tirar una piedra, digo, tiene distintos sentidos, el sentido y el significado es lo que lo inscribe, digamos, es lo que lo diferencia, más allá de todo, esto implica que debería de entender cuál es el sentido y significado de lo que están aprendiendo y en realidad eso queda en la nada. (Clara. Clase uno. 16 de agosto)

Las intervenciones de Clara se detienen en analizar un contenido que, con frecuencia, es propuesto por el estudiantado para ser enseñado en las escuelas, *habilidades motrices*. Las habilidades motrices refieren a patrones básicos de movimiento como correr, caminar, gatear, lanzar, rodar, y se constituyen en aquello a lo que el estudiantado recurre en primera instancia para planificar la enseñanza; también porque, como ellos sostienen, así es solicitado en las escuelas asociadas. Así, encontramos en las primeras clases observadas muchas discusiones sobre la pertinencia de enseñar a correr o lanzar, como hemos visto en la empírea recuperada en el capítulo anterior.

En la conversación analizada, podemos observar cómo la profesora intenta vincular las habilidades motrices que el estudiante pretende enseñar con alguna práctica corporal, entendida como recorte de la cultura, para que cobren sentido. Desde una perspectiva crítica, estos patrones de movimiento no se constituyen en saberes valiosos en sí mismos si no es a partir de los significados que portan al interior de una práctica específica. Tal como sostiene la profesora, los movimientos implicados en una habilidad motriz dependen de la práctica corporal en que están inscriptos -no es lo mismo correr para llegar antes a la meta que correr para evitar ser atrapado o como parte de una composición coreográfica- y es desde allí que se entiende la necesidad de contextualizar el movimiento corporal, para poder enseñar habilidades motrices.

El recorte es interesante dada la frecuencia con la que emerge el interés del estudiantado por enseñar habilidades motrices y la rapidez con que estas profesoras y profesor recuperan argumentos que las desacreditan, porque los niños y las niñas ya las desarrollaron antes de llegar a la escuela o porque cobran diferentes sentidos según la práctica en la que estén inscriptas y por ello no debieran ser tematizadas didácticamente por fuera de esa práctica. La contundencia de la explicación desarma uno de los contenidos que para el estudiantado parecía representar mejor a la EF en la escuela. También deja ver un discurso institucional que aún circula con fuerza y que refiere a propuestas que hacen foco en acciones, con pretensiones de neutralidad y con intenciones de reproducción correcta.

En las clases de Victoria encontramos variados ejemplos que dan pistas para la construcción de propuestas de enseñanza y dejan ver una perspectiva crítica para entender la EF:

P: María está dando un hermoso ejemplo de qué sería problematizar la propuesta en términos de ejecución, cómo resolver problemas motrizmente, pero en relación a los sentidos ¿qué sería problematizar los sentidos? Tiene que ver con lo que están diciendo, pero quiero que me cuenten prácticamente cómo se les ocurre, ¿qué podrías hacer para problematizar ahí? Porque justamente la problematización no viene sola, si hay algo ahí que marca la diferencia entre...

E: A través de las actividades, teniendo en cuenta sus contenidos, poner en juego al sujeto para que empiece a formarse autónomamente a partir de las actividades

P: ¡Hablás como pedagogo! ¡Hermoso! Pero eso, ¿cómo se hace?, ¿cómo se traduce en acciones?

E: Con las preguntas que vamos a hacer

E: Con intervenciones

P: Entonces lo que uno debería hacer son buenas intervenciones, ¿qué sería una buena intervención que problematice al otro? Problematizar el sentido implica dar lugar a que aparezcan otros sentidos y los hagamos dialogar, discutir, ¿cómo se hace para problematizar un sentido?

E: Preguntas que lo hagan debatir con el compañero acerca del tema

E: O preguntar cómo resolverían determinada actividad y no dárselo resuelto

P: Igual seguimos centrados en la resolución motriz y nos está faltando cómo se podría hacer para problematizar los sentidos y de ese modo facilitar la construcción de saberes sobre eso que estamos haciendo. (Victoria. Clase uno. 7 de agosto de 2017)

Las mediaciones de la profesora ayudan al estudiantado a materializar sus propuestas a partir de reconocer *las intervenciones docentes* como instrumento fundamental para problematizar y construir sentidos que amplíen los alcances de la experiencia motriz. Las preguntas que con insistencia realiza la profesora, como observábamos en el capítulo anterior, se vuelven herramientas centrales a la hora de pensar propuestas de enseñanza para las escuelas. Interrogación que vuelve sobre el objeto enseñado, la práctica concreta, para que hagan lugar a las percepciones y sensaciones provocadas en la experiencia motriz y desaten procesos cognitivos que la problematicen.

Un contrapunto a la idea de pensar la EF ligada sólo a la acción es la que coloca Juan en clase cuando, a diferencia de perspectivas más hegemónicas en el campo, privilegia el conocimiento sobre la acción, más que la acción en sí misma:

P: Cuando yo aprendo a ejecutar el rol, me apropio de un conocimiento sobre cómo se ejecuta para poder ejecutarlo mejor, pero también conozco cómo ejecuto yo el rol y al mismo tiempo me permite conocer mis posibilidades, qué tan flexible soy, que tan ágil soy, qué tan fuerte soy, que tiene que ver con el conocimiento de sí mismo o con el autoconcepto. Otros autores hablan de la relación que tengo yo con respecto a las prácticas corporales o motrices que yo realizo (...). La Educación Física también enseña qué son los deportes, qué es la gimnasia, qué es el entrenamiento, las capacidades motoras, cómo se entrena, enseña acerca de las prácticas, las acciones, las destrezas, lo que tiene que ver con la cultura corporal, nosotros transmitimos la cultura corporal, ¿no es así?, ¿me siguen en el razonamiento?

E: ¿Está mal?

P: Por ejemplo, ustedes enseñan desde la dimensión conceptual, los conceptos de las capacidades motoras a través de experiencias prácticas, ¿por qué? No, no está mal, porque eso tiene que ver con uno de los conocimientos que tiene que promover la Educación Física y a su vez eso les va a permitir orientar las acciones y tener más conocimiento de sí mismo, va a poder decir “¡ah! yo tengo esas capacidades o las capacidades que yo tengo son esta, esta y esta me permite hacer esto y aquello y además conocerme a mí mismo y si la pongo en práctica a través de ejercicios y evaluaciones, de test, yo termino por conocer mi propia acción, conozco qué capacidades tengo yo, conozco cómo se manifiestan esas capacidades, conozco algunos conceptos sobre cómo trabajarlas y también conozco cuán veloz o lento soy”, ¿no? Sobre esto no hay mucho propuesto, pero no solamente ustedes, en líneas generales, pero esa propuesta que tienen de entrenamiento colabora mucho, lo que quiero decir es que lo que están enseñando son ideas y conceptos sobre las capacidades y la práctica de esas capacidades, el ejercicio que proponen viene a abonar ese saber y no al revés, casi les diría que ustedes no enseñan a hacer fuerza, estiramientos o coordinación porque para enseñar eso, una ejecución correcta que evite lesiones, que tenga en cuenta progresiones, etc., necesitaríamos de un tiempo que no existe en la escuela, porque tenemos que enseñar muchas otras cosas. (Juan. Clase tres. 5 de septiembre)

En el ejemplo, se pueden observar algunas ideas del profesor sobre el campo de la EF. Se trata de una disciplina interesada en propiciar la construcción de un saber sobre sí y las prácticas corporales y que, para lograrlo, es insoslayable que los sujetos transiten la experiencia en la acción, sin embargo, esto no es suficiente para alcanzar los objetivos que una disciplina educativa debiera proponerse. El planteo es novedoso en tanto el foco no se coloca en el hacer, aunque se lo reconoce como dimensión ineludible para la construcción de un saber que sí es significativo porque orienta la acción, permite anticipación, facilita un conocimiento de sí. A partir de allí es que se puede diseñar propuestas de mejora, que habilitan un saber de las prácticas corporales sobre las que el sujeto puede elegir participar, disfrutar y transformar. Al respecto, podríamos afirmar que el planteo asume un carácter de ruptura paradigmática, en la que el desafío de la propuesta docente es facilitar la enseñanza de una EF que ponga el acento en construir un saber sobre el hacer corporal (Bagnara y Fensterseifer, 2019).

Al respecto el profesor sostiene que “no hay mucho propuesto”, con lo que refiere a definiciones didácticas en el campo de la EF que atiendan a la construcción de saberes de sí y las prácticas corporales. Su afirmación refleja una problemática reconocida al interior de la EF crítica, en la que se evidencian avances en el plano discursivo y dificultades a la hora de operacionalizar propuestas en línea con sus objetivos, que efectivamente trasciendan las cuestiones ligadas a la ejercitación o el activismo. La falta de material bibliográfico que acompañe al enfoque propuesto también se evidencia en las clases de Clara:

P: Vamos con la premisa de esta cátedra, que lo importante, desde el atletismo, para nuestros alumnos es que en la escuela primaria puedan conocer y experimentar las carreras, los saltos y los lanzamientos, que los disfruten y que aprendan también qué deberían saber para correr más rápido o para aguantar la carrera porque es larga, que lancen o salten más lejos, pero ustedes ponen en la fundamentación “con este sistema damos la posibilidad a nuestros alumnos no solo iniciarlos en un deporte, sino que lo hacemos en plan de elevar su acervo motor, su velocidad y fuerza y su condición física, como su motricidad”, o sea, lo que ustedes hacen es mejorarles a los estudiantes ¡la condición física! ¿Qué tiene que ver con enseñar prácticas corporales?, ¿qué les parece?, ¿está bien la fundamentación? Todo esto ¿de dónde lo sacaste?

E: Del libro de los Mazzeo, ellos trabajan la enseñanza del atletismo

P: Bien, es cierto ¿eso qué posicionamiento sería?, mejorar su motricidad

E: Psicomotricista

P: Ah, ¿y nosotros que estamos intentando?

E: Sociocultural y ¿de dónde saco material?

P: ¡No hay! Bien, entonces, ¿eso sería coherente, o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando?

¿Para qué enseñamos atletismo como elemento de la cultura?

E: ¿Para qué enseño atletismo como elemento de la cultura?

P: Claro, porque vos acá me estás poniendo que lo enseñás, pero el para qué lo estás poniendo es en función de un enfoque psicomotricista

E: ¿Y cómo sería el atletismo un enfoque sociocultural? ¿Para qué?

P: Si vos entendés que el atletismo es una práctica corporal de la cultura, ¿por qué vale conocer eso? (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)



Los y las estudiantes hacen referencia a uno de los pocos libros que la biblioteca del PEF posee en relación con la enseñanza del atletismo, redactado además por dos profesores de la casa de estudios, muy reconocidos institucionalmente. El aporte bibliográfico, sin embargo, es desestimado por la profesora que entiende que la producción escrita no está en línea con la perspectiva de la cátedra. A ello se le agrega la falta de producción didáctica desde una perspectiva sociocultural, que la profesora, en el diálogo, le reconoce al estudiante. A la compleja tarea de armar propuestas, se le suma la de lidiar con los pocos aportes metodológicos escritos en el campo de la EF. Por momentos, la tarea docente se vuelve de difícil resolución, con pocas herramientas para sostenerse más que los argumentos propios contruidos en el momento de la clase, a partir del conocimiento, de la experiencia, de la interacción con el estudiantado y validados por el diseño curricular.

Es interesante observar cómo los profesores colocan a la escritura como cuestión central en el campo de la EF crítica, porque facilita volver sobre la acción y a partir de allí producir problematización con un interés transformador, como observábamos en el capítulo anterior. También, y en este caso, porque la escritura permitiría compartir propuestas didácticas en sintonía con el enfoque propuesto, que faciliten la tarea docente. Sin embargo, el reclamo por una producción bibliográfica, que parece no existir, denuncia palabras que no están.

Entre las dificultades con las que los casos bajo estudio lidian en relación con la producción escrita en el campo de la EF crítica, encontramos las referencias que Victoria realiza sobre algunos aportes didácticos, a los que cuestiona:

E: Profe, encontramos unas propuestas de España para enseñar juegos cooperativos que parecen buenas, hablan de los valores democráticos que se construyen en las clases de EF

P: Sí, van a encontrar mucho de eso, pero en realidad y aunque se llamen a sí mismas “críticas” habría que ver qué tan críticas son, fijense que siempre las prácticas corporales aparecen como medios para otra cosa y van a ver repetidas las palabras solidaridad, convivencia, compañerismo, respeto por el otro y ¿la enseñanza? ¡Nada! Una lista de actividades, donde la práctica corporal está desdibujada en pos de unos valores que son más morales. Lo que digo es que usan a la Educación Física para enseñar valores y en ese sentido hay una parte importante del cuento que quedó afuera y para nosotros es fundamental, la práctica corporal, eso que es propio de la Educación Física y entonces ahí, ya deja de ser crítico. (Victoria, Clase tres. 29 de agosto de 2017)

La profesora reconoce una profusa producción bibliográfica que se auto proclama *crítica* y se presenta como alternativa pedagógica innovadora. Sin embargo, alerta al estudiantado sobre propuestas que solo edulcoran el planteo apropiándose de palabras que se asocian al discurso crítico pero que en sus propuestas continúan reproduciendo moralidades hegemónicas que apenas rompen con las lógicas tecnocráticas instaladas en el campo de la EF y lejos están de un ideario pedagógico de emancipación.

En ese pequeño recorte, se expresa la capacidad reactiva del sistema que, para defenderse utiliza el mismo lenguaje con el que es impugnado. La incorporación de algunas palabras, debidamente neutralizadas y bajo referencia a la innovación, hacen pasar por crítico lo que, como sostiene Victoria, solo responde a algunos cambios respecto del contenido o de la metodología propuesta, que en nada cuestionan las estructuras tradicionales (Vicente Pedraz, 2016).

Como se refleja en los ejemplos recuperados a lo largo de este trabajo, las profesoras y el profesor enseñan a enseñar EF al estudiantado desde una perspectiva crítica que toma cuerpo, se materializa y encarna en cada una de las intervenciones docentes, cuando revisan, resitúan y complejizan las propuestas estudiantiles a la luz de aquello que, según interpretan, es central para pensar la enseñanza de la EF escolar. Una perspectiva desde la cual es necesario superar cualquier reduccionismo que pretenda interpretar el movimiento corporal como copia mecánica o técnica, para entenderlo como un producto determinado por el contexto social e histórico y con posibilidades de transformación.

Las intervenciones docentes fuerzan de modo explícito, en la mayoría de los casos analizados, la toma de posición estudiantil desde una perspectiva específica, para la elaboración de propuestas de enseñanza. El planteo docente impone a quienes integran la clase, profesores y estudiantes, el desafío por avanzar hacia una EF crítica que ligue argumentos y propuestas. El ejercicio es interesante porque quienes participan de la clase comparten la tarea de enseñar, unos en el patio otros en el aula, y la conversación los encuentra produciendo saber docente. Una aventura intelectual conjunta, bajo el signo de una igualdad en relación con la labor de la enseñanza: profesores que entregan lo que ignoran pero que en el acto de su transmisión construyen saber sobre eso que se da (Rancière, 2003), profesores que dan lo que no saben y pretenden que sus estudiantes repliquen esa lógica.

En ese sentido, solo es posible capturar las implicancias de una EF crítica cuando su materialización sucede en el acto de la transmisión. Y es que aquello que más saben los y las profesoras solo se expresa o se muestra en el ejercicio de desandar las ignorancias con otros. Una potencia que se desata a partir de la pregunta que desnuda la falta, invita a la herejía (Fensterseifer, 2001) y empuja a la búsqueda de respuestas que se construyen en el andar juntos, un andar reflexivo y dialógico. Porque el saber no se expresa en estos casos en el orden de *lo que se tiene*, sino y paradójicamente, en *una falta activa* que potencia la inquietud y la curiosidad (Berisso, 2015).

Un modo que llama la atención entre los utilizados por estas profesoras y el profesor para argumentar la perspectiva desde la cual pretenden desarrollar su propuesta y la del estudiantado en las escuelas, es el que refiere a aquello que *no es la EF crítica*:

E 1: Y... los valores que transmite

P: No, valores cualquiera transmite valores, la Educación Física no es eso, la música, el arte, todos transmiten valores, ¿qué es lo importante del salto?, ¿es importante que yo sepa las fases, el pique, el vuelo, eso?, ¿eso es importante?

E 2: ¿No?

E 3: Es como que, a su vez, yo siento que esta perspectiva en particular me acota

P: A ver ¿por qué te acota?, no entendí

E 3: Por ejemplo, capacidades condicionales no lo puedo decir, porque no está relacionado con el tema, como cultura

P: No está tan mal. A ver, escuchá esta parte, viste que vos decís acá a través de incrementar el acervo motor, elevar la condición física, mejorar su psicomotricidad

P: Bien, ¿eso qué posicionamiento sería?, ¿mejorar su psicomotricidad?, ¿y nosotros qué estamos intentando?

E 2: Sociocultural

P: Bien, entonces, ¿eso sería coherente de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando?, ¿para qué enseñamos atletismo? como elemento de la cultura

E 2: ¿Para qué enseño atletismo como elemento de la cultura?

P: Claro, porque vos acá me estás poniendo que lo enseñás, pero él para qué es en función de un enfoque psicomotricista

E 2: ¿Y cómo sería el atletismo un enfoque sociocultural?, ¿para qué?

P: Si vos entendés que el atletismo es una práctica corporal de la cultura, ¿por qué vale conocer eso? te vuelvo a decir, los objetivos que pusiste no refieren al atletismo mirá te lo leo, “incrementar el acervo motor de los alumnos”, ¿qué tienen que aprender del atletismo?; “favorecer el normal desarrollo psicofísico, ¿qué aprenden del atletismo?; “incrementar las capacidades motoras, fuerza, velocidad, resistencia”, ¿qué aprenden del atletismo? ¿Yo no quiero que termines en la técnica!, acá la carrera, ¿qué podés aprender de carrera? que sea valioso

E 2: Una carrera en posta, en grupo

P: Bien, eso es lo que tenés que poner, no poner la mecánica de carrera en partida, partida si querés también la podés poner, pero biomecánica y correr no, no te voy a decir que no, pero yo te expliqué por qué habilidades motrices no, si vos no podés inscribirlas en prácticas corporales y yo te tendría que decir que no responde al enfoque solicitado. (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

En la conversación, se observa una dificultad estudiantil por comprender la perspectiva de la cátedra, la cual es explicada a partir de *lo que no debe* ser enseñado desde la EF cuando se asume un enfoque sociocultural. La profesora explicita que no tiene que ver con la enseñanza de valores, tampoco con la psicomotricidad, ni con la mejora del acervo motor, la técnica y las capacidades. El recorte muestra cierta debilidad argumentativa y es reflejo también del pasaje en el que se encuentra el campo específico en las últimas décadas, como sostienen González y Fensterseifer (2010) entre el *ya no más* y el *todavía no*, haciendo referencia a cierto *no lugar* de la EF. En otras palabras, un momento de pasaje entre aquello que con claridad ya no se quiere que suceda en la EF escolar -una ruptura con una visión mecánica y biológica del cuerpo en movimiento- y lo que sí es esta disciplina escolar, aunque todavía no sabemos bien de qué se trata cuando lo intentamos definir.

En los casos de Antonia y Victoria, la perspectiva se define en línea con un enfoque de derechos, un horizonte ético y democrático. Como presentábamos en el capítulo anterior, las

profesoras hacen continua referencia al sentido de las propuestas. Victoria insiste a sus estudiantes en la necesidad de argumentar sus decisiones y compartirlas con sus alumnos en las escuelas. En la entrevista avanza sobre sus razones:

Cada vez que pensaba una propuesta, bueno, pero ¿para qué?, ¿cuál es el sentido de esto?, ¿cuál es la idea de que aprendan?, ¿que salten bonito solamente? Entonces ahí apareció con fuerza que el sentido tenía que ser sobre todo para el otro, que tuviera sentido para el otro, entonces, que me reconozca en mis posibilidades de hacer esto, que me enamore de esto, que me encante hacerlo, que lo disfrute... hoy me parece sumamente potente el peso que tienen los derechos humanos y el peso que tiene pensar la educación y el conocimiento como derecho y el estado que debe garantizarlo en la escuela y nosotros como parte de ese estado y digo, para mí es re fuerte y entiendo que hoy por hoy es uno de mis grandes fundamentos(...) la de una Educación Física pensada primero placentera, donde todos sientan que tienen lugar, que no es poca cosa, con otros que es maravilloso trabajar con otros, disfrutarla enamorarse, saber que de todo eso te gusta y ¡podes hacer eso! y no pensar que yo no sirvo para esto, en esto no sirvo pero de todo esto me encanta y que sean experiencias poderosas. (Victoria. Entrevista)

Una disciplina escolar que debe procurar un recorrido placentero que ligue el disfrute con la posibilidad de comprensión de aquello que se pone a disposición. En palabras de la profesora, la EF debería, además de garantizar a todos los sujetos el acceso a los bienes culturales, específicamente al de las prácticas corporales, asegurar un espacio que ofrezca esas prácticas corporales como experiencias imprescindibles para el buen vivir (Bagnara y Fensterseifer, 2019). En el recorte, encontramos también un reconocimiento hacia el otro, un sujeto con derechos que se constituye en aquel que da sentido a la propuesta y coloca una perspectiva ética para pensar la enseñanza. En esta clave, la enseñanza de la EF se realiza con el telón de fondo de una escuela republicana y democrática en busca de la formación de un ciudadano más crítico, reflexivo y emancipado a partir de un proceso dialógico y argumentado.

En esa línea Antonia analiza junto al estudiantado en clase:

P: Estaría bueno pensar por qué nosotros siempre proponemos las reglas y muchas veces no permitimos que las construyan ellos, ¿por qué creen ustedes que las llevan pensadas ya las reglas?, ¿hay alguno que invite a construir las reglas?

E: ¡Porque es más fácil! Tenés todo más controlado, igual yo la clase pasada planteé que pensarán una regla, uno de los equipos me dijo una regla re bien, re lógica en función del juego y el otro grupo me contestó que la regla era que el que perdía, dos cachetadas en la cara a cada compañero, casi me muero

P: ¿Y vos qué hiciste frente a eso?

E: Les dije que no, que esa no era una regla y que no estaba buena

P: ¿Y por qué no estaba buena? -*Risas*

E: ¡Porque está mal! ¡Cómo se van a pegar!

P: ¿Está mal porque ustedes dicen?, ¿quién dice que está mal? Te pregunto otra cosa, ¿no se te ocurrió preguntarles por qué habían puesto esa regla? -*Silencio*- Porque, digo, ellos ponen una regla que claramente es una provocación hacia vos

E: Sí. Igual me lo dijo riéndose, como que no le presté atención porque se estaba riendo

P: Está bien, tal cual. Pensemos, si frente a una situación como esa, lo que vos le preguntás es: ¿cómo esa regla me ayuda a jugar este juego? Y se me ocurre también, ¿qué significado tiene perder para que alguien merezca una cachetada, más allá que sea un chiste? O sea, no haciéndote cargo de la ridiculez de lo que están proponiendo sino solicitándoles a ellos que te expliquen porque están suponiendo que esto puede ser una cosa que les ayude a jugar, entonces ahí lo que se genera es más una posibilidad de apertura al diálogo por más que sea una situación digamos

E: ¡Patética!

P: Sí, efectivamente, ridícula. Pero me quiero detener en otra cosa, nosotros no estamos acostumbrados a dialogar *-silencio-*. Ni a dialogar desde el lugar de profesores, ni participar activamente desde el lugar de estudiante y esa es una oportunidad, para pensar juntos, como hacemos nosotros ahora, qué significa ganar y perder, porque la violencia sería una opción, ¿a alguien alguna vez le pegaron por perder? *-silencio-*, ¿por qué será el silencio?, ¿por qué Maca?

E: Porque a todos nos cuesta

P: Pero, ¿qué les cuesta?

E: Pensar... *-Risas*

E: Contar

P: ¿Por qué les costaría contar Macarena? Preguntando sobre esto que dice Facu que soy una interesada, ¿por qué Maca?

E: ¿Por qué nos cuesta contar? Y, por vergüenza, por miedo, supuestamente vos sos la autoridad, el mayor en la clase, igual los chicos estos cuando me contestaron eso en la clase, después me dijeron “no, no, mentira, no pensamos en ninguna regla” y yo les respondí “bueno si ustedes no pensaron en ninguna regla escuchen a sus compañeros que sí lo hicieron” como que no le di mucha...

P: Bueno pero ahí está bueno interpelarse, no para decir “uy qué mal Macarena”, sino para pensar, ¿qué cosas hacen que nosotros estemos más acostumbrados a ofrecer cosas cerradas y a direccionar cerrando oportunidades de diálogo en lugar de abrir y revisar con ellos qué estamos haciendo con eso que aprendemos?, me parece que ustedes como estudiantes también tienen como esta costumbre, este hábito de no sé si puedo compartir lo que me pasa por qué me van a decir, voy a quedar muy vulnerable, y si nosotros pensamos en la clase como un encuentro la idea es que todos somos vulnerables, estamos todos analizando cosas para mejorar. Entonces justamente la posibilidad de mirarla entre todos nos ayuda ¿o no? (Clase dos. 15 de agosto de 2017)

La conversación hace foco en un tema central en EF escolar, la enseñanza de los juegos y la diferencia entre construir sus reglas con quienes participan de él o aceptarlas como dadas de antemano, por fuera de los intereses de aquellos que las actualizan en la experiencia lúdica. Las intervenciones docentes iluminan las diversas formas en las que puede tematizarse el contenido para ser ofrecido al alumnado en las escuelas y reflejan un interés deliberado por problematizar aquello que se vive en el cotidiano escolar para desarmarlo y desnaturalizarlo con intenciones que, lejos de definir cómo deberían ser resueltas, pretenden interpelar los significados en el contexto en que se producen. En el ejercicio, la docente ayuda a ampliar el lente de análisis para comprender el mundo, conversa con personas reconocidas capaces de tomar decisiones y construir respuestas de forma autónoma, de iniciar procesos reflexivos sobre sus propias acciones como docentes y sobre la responsabilidad que implica la formación de conciencia moral y social en procura de construir ciudadanía que solidifique los valores democráticos a partir de la EF escolar.

Hasta aquí hemos intentado mostrar cómo, en clase de Práctica, y al enseñar el oficio docente, se vivifica y encarna una perspectiva teórica en el campo de la EF, aquella que las profesoras y el profesor denominan crítica o sociocultural y consideran como el enfoque que mejor expresa los intereses políticos e ideológicos delineados en los diseños curriculares tanto para la formación docente como para la enseñanza escolar, en busca de la formación de ciudadanía para nuestra democracia. Hemos revisado clases cargadas de un habla singular que, lejos de

aplicar reglas validadas por su eficacia para alcanzar resultados, instituyen teoría dando a la palabra un cuerpo de verdad que nunca se define como verdadera (Rancière, 2011).

La perspectiva desde la cual se ofrece y se fuerza la enseñanza se distancia de aquellas que privilegian solo el hacer corporal y hacen foco en el disciplinamiento, la búsqueda de *performance*, del desarrollo y de la mecánica del movimiento. Sus propuestas avanzan en la construcción de un saber crítico que garantice al alumnado en las escuelas el acceso a conocimientos sobre diversas prácticas corporales sistematizadas que representan el vasto universo de la cultura corporal para experimentarlas, conocerlas, apreciarlas y comprenderlas como producciones culturales, dinámicas, diversificadas y contradictorias; y a un saber de sí, que permita mayor autonomía sobre las decisiones y acciones sobre el propio cuerpo y el movimiento.

En algunos casos, las profesoras y el profesor, al intentar explicitar al estudiantado qué es la EF desde una perspectiva sociocultural, recuperan argumentos que colocan el acento en aquello que se considera indeseable o impertinente para su enseñanza en la escuela; en pocas palabras refieren a lo que no debe ser la EF escolar. Esos argumentos dan cuenta de cierta debilidad en el campo para definir y profundizar acerca de aquello que sí es la EF crítica.

Es interesante observar cómo el enfoque sociocultural cobra vida en el andar con otros. Estudiantes y profesores, en una tarea de deliberación conjunta, construyen artesanalmente saberes docentes con alta especificidad y pertinencia para el patio escolar. Un ejercicio que delinea el horizonte ético que emerge de las propuestas diseñadas en clase y dirigidas siempre hacia la escuela y en el marco de un enfoque de derechos. En este sentido, podemos afirmar que la perspectiva existe en tanto se concreta en propuestas de enseñanza en el aula y para el patio, no como resultados *a priori* de un diseño híbrido, ni como posibles aplicaciones del discurso teorizado, sino como producto del encuentro educativo en el que se vivifican los conceptos y se crean las condiciones para la producción de conocimiento. Una delicada relación entre teoría y práctica que exige una continua reflexión crítica sobre ella, para atender a las distancias que se abren por efecto de las prácticas naturalizadas, las fuerzas institucionales y los requerimientos administrativos. Una perspectiva crítica que encierra un movimiento dinámico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. No existe perspectiva crítica sin una práctica que la testimonee.

El recorrido hasta aquí realizado ilumina a estas profesoras y profesor haciendo EF crítica en su tarea cotidiana de enseñar el oficio en clase de Práctica. También nos hemos detenido en la demanda que realizan respecto de la falta de producción sistematizada de propuestas

didácticas en sintonía con el enfoque propuesto y que faciliten la labor de enseñanza. Ahora bien, si reconocemos que son ellos, los profesores de la Práctica, quienes en el ejercicio docente construyen el nuevo lenguaje de una EF crítica, les toca también la tarea de escribirse. A pesar de ello, demandan a un afuera de la clase la escritura de aquello que producen. Docentes que desconocen su autoría.

En ese sentido, creemos que las propuestas didácticas que se construyen colectivamente en la clase de Práctica se diluyen y pierden potencia al no quedar documentadas más que por aquello que se refleja en las unidades didácticas presentadas por el estudiantado. El conocimiento complejo producido en clase se arma y se disuelve en cada encuentro. El saber docente sobre la EF crítica encuentra un límite en los bordes del aula y lo pulveriza, en tanto imposibilidad de expansión y síntesis de esfuerzos, que siempre inicia en el mismo punto de partida. Una producción poderosa sobre el campo de la EF que se inventa cada vez, provocando cansancio y acaso frustración.

## **6.2. Hacer escuela desde la Educación Física**

En las clases observadas se cuelean continuamente referencias al significado de *lo escolar* y su implicancia para pensar propuestas de enseñanza de EF. El esfuerzo recurrente por ligar la EF con la escuela llama la atención, si consideramos que la disciplina tiene presencia curricular desde los inicios del sistema educativo argentino, también cuando recordamos que la Práctica es una unidad curricular que se inscribe en una institución formadora de docentes.

Sin embargo, al aguzar la mirada sobre los sentidos iniciáticos de la EF en el currículum, podemos comprender mejor las razones de la distancia. Como sostuvimos en el capítulo uno, el mandato fundacional de la EF se erigió en torno a la corrección y al disciplinamiento de los cuerpos, unas marcas de origen disciplinar que parece seguir reproduciendo y que la mantienen alejada del territorio educativo. Además, si recuperamos algunos de los trazos inaugurales de la institución encargada de formar a los docentes en EF en Córdoba desde 1946, agregamos más argumento.

El IPEF es una institución que, según consta en el decreto de su creación N.º 1347, estará destinada a la enseñanza, la orientación y el desenvolvimiento de la EF en todos sus aspectos y además tendrá por objetivo impartir la enseñanza para formar profesores de EF de ambos sexos y organizar cursos de perfeccionamiento para profesores especialistas e idóneos. Si bien la disposición expresa la creación de una institución formadora de docentes, es interesante

recuperar las palabras de quien fuera el primer director del IPEF en el discurso inaugural. En la alocución, Justo Vidal sintetiza la impronta moral, eugenésica y de orden biológico que configuró de modo particular la preparación de especialistas de la EF en Córdoba (Cena, 2010), como profundizamos en el capítulo uno. En esta clave, la formación de profesoras y profesores en el campo específico en Córdoba se erigió sobre un mandato de homogeneización, normalización y mejora de la raza.

Si bien en la actualidad no existen en la institución espacios de formación que sostengan discursos explícitos en los sentidos planteados en el párrafo anterior, las profesoras y el profesor de referencia reconocen ciertas prácticas que perpetúan las distancias entre un mandato escolar y la EF:

Si tuvieran [los estudiantes de Práctica] algunas cosas resueltas, pero no, llegan a cuarto con una relación superficial con el conocimiento, se la pasan pateando la pelota para que les salga bien y muertos de miedo por las pruebas que les toca pasar para poder aprobar, como que no saben nada de la didáctica. El planteo de los deportes o la gimnasia aportan poco porque no concilian con una perspectiva de derechos, lo que aprenden ahí en general sigue reproduciendo una EF del siglo pasado. (Antonia. Entrevista)

Antonia lleva adelante una tarea que no puede recuperar ni articular con otras unidades curriculares. En el relato expresa la distancia que ella entiende existe entre la perspectiva para entender el campo de la EF de las disciplinas específicas (Deporte Colectivo, Gimnasia, Atletismo, Movimiento Expresivo, Juego y Recreación) y la propia, en su caso en línea con un enfoque de derechos. Al respecto Clara agrega:

Las materias específicas lejos de aportar propuestas de enseñanza concretas, porque básicamente son ellos los especialistas en juego, en gimnasia, en deportes, nos la hacen más difícil, se olvidan de la escuela y lo que traen es más de alto rendimiento, nada que ver con nuestro planteo. (Clara. Entrevista)

Clara reclama a las unidades curriculares específicas aportes en relación con la didáctica de las prácticas corporales, las cuales en la Práctica son objeto por tematizar en las escuelas. Sin embargo, parece no encontrar las respuestas pretendidas y, por el contrario, lo que emerge como propuesta para la enseñanza desde esos espacios obstaculiza su tarea. Los recortes expresan la difícil relación existente, al interior del PEF, entre los discursos que se instalan en sus canchas, natatorios, gimnasios y patios, inclinados hacia narrativas más conservadoras (Bologna et al., 2018; Hisse, 2009) y los que acontecen en las aulas de Práctica. Al respecto, registramos en la clase de Victoria una situación que ilustra la convivencia paralela y contradictoria entre espacios de formación:

*Mientras el estudiantado habla entre sí, la profesora se apoya en la ventana que está abierta (el aula de Práctica se encuentra en el primer piso del edificio) y mira hacia el lugar donde se encuentra una cancha de fútbol. Me asomo también y se observa un grupo de estudiantes que están bateando pelotas de trapo, parece que estuvieran practicando*

P: ¿Qué están haciendo? -Pregunta la profesora a un estudiante que está cerca de ella-

E: Seguro están practicando para rendir un trabajo práctico de fútbol



P: ¿Y de qué se trata?, ¿qué tienen que hacer?

E: Tenemos 10 intentos para tirar la pelota para arriba, pegarle con el bate y tirarla lejos, autobateo, hay que meter 7 de 10, si no metes 7 autobateos estás desaprobado. Nosotros rendimos la semana que viene

P: Acá es cuando me doy cuenta de que todo mi trabajo no tiene sentido, es exactamente al revés de lo que planteamos acá, ¿cuál es el sentido de esa tarea?, ¿cómo se vincula con la enseñanza?, si así aprenden lo que tienen que enseñar es muy difícil plantear otras cosas, es como remar en dulce de leche. (Antonia. Clase tres. 22 de agosto de 2017)

La situación que se describe en el recorte anterior muestra la distancia que la docente siente que existe entre los modos de entender la EF de las unidades curriculares del campo específico y de las del campo de la práctica docente. Como refiere el estudiante, las dos asignaturas se cursan a la vez mientras transitan el cuarto año del profesorado, lo cual configura la experiencia de formación de modos singulares.

La imagen de un PEF que se presenta en dos versiones, la de adentro (las aulas de formación) y la de afuera (los patios de la formación), ayuda a comprender también las distancias que se abren en el espacio escolar entre la EF y el proyecto institucional. También grafica la convivencia paralela de discursos irreconciliables, si se coloca de telón de fondo la formación de profesionales de una EF alineada a un proyecto escolar que a su vez procura formar a las nuevas generaciones con participación activa y crítica en la vida democrática.

Es importante recordar que, si bien el PEF es una institución de formación docente, la EF es un campo profesional que rebasa los márgenes escolares. Gran parte del estudiantado y docentes (en especial quienes ocupan los espacios de la formación específica) llegan a esta casa de estudios con interés en el universo de los deportes, el entrenamiento o la recreación, por lo que la centralidad de la Práctica ligada a lo escolar que emerge de los discursos curriculares no lo es necesariamente para todo el colectivo institucional.

En este sentido, la construcción con el estudiantado de propuestas didácticas que resitúen a la EF en el territorio de la enseñanza escolar, es una ardua tarea que además debe desandar los discursos que llegan desde propuestas en la formación, que el estudiantado transita en paralelo con la propia, que olvidan a los sujetos del aprendizaje y el contexto en el que se produce, en una clave colocada, en general, en el rendimiento y la reproducción de movimientos correctos, con aspiraciones de supuesta neutralidad.

En este contexto, puede entenderse mejor la distancia -física y simbólica- que parece existir entre el patio escolar y lo que acontece bajo techo, más ligado a un proyecto institucional en el que, a pesar de los determinantes sociales que lo atraviesan y condicionan, la enseñanza de un conocimiento sistematizado para una mejor comprensión del mundo se encuentra en el centro de la escena. También es posible comprender la preocupación docente por articular la

EF a la escuela, frente a un estudiantado que presenta dificultades para planificar en clave escolar.

Como venimos sosteniendo, el punto de partida *escolar* para diseñar cualquier intervención en EF se constituye en una cuestión central en las clases de Práctica observadas. Un esfuerzo docente por restituir el sentido de la EF en consonancia con la responsabilidad social de la escuela. Al respecto, Juan refiere en la entrevista:

P: En la Práctica IV promovemos y trabajamos explícita y sistemáticamente la cuestión del vínculo y la relación con el otro, cómo construir una autoridad democrática, el respeto por la palabra, por la diversidad, una dimensión ética y política que no estoy seguro de trabajarla, o tal vez no me doy cuenta capaz tenga que ver con aquello que ocurre pero que uno no lo puede objetivar de alguna manera. Pero ocurre y me parece muy pretencioso

E: ¿Pero igual suscribir a eso?

P: Sí, sí, es como una utopía, como una posibilidad, un ideal, pero una utopía buena como decía Galeano, ir hacia un lugar bueno, entonces estamos constantemente volviendo sobre el sentido de la escuela y no solo al aprendizaje de las habilidades motrices solitas que no es lo mismo, que hay una enorme diferencia. (Juan. Entrevista)

En sus palabras, la propuesta de Práctica no tiene que ver con la transmisión de modos correctos para la enseñanza de habilidades motrices en los patios escolares. Sus límites se expanden orientados por el sentido de la escuela y se articulan con ideas ligadas a la democracia, la construcción de autoridad, la ética y la política. Palabras que invitan a pensar en la responsabilidad por la construcción de una ciudadanía sensible, capaz de transformar su mundo, el mundo.

En las clases observadas es interesante detenernos en los modos artesanales en que estas profesoras y profesor articulan el sentido escolar con la enseñanza de prácticas corporales. Al respecto, Antonia reconstruye junto al estudiantado el conocimiento que pretenden poner a disposición en la escuela:

P: Acá vos empezás con una serie de actividades, conejito, carretillas, pero antes aclaremos, ¿qué vas a enseñar?

E: Destrezas

E: ¿Qué son las destrezas? Si yo quiero enseñar destrezas, qué sé de las destrezas.

E: Y, son movimientos no naturales que requieren una técnica

P: No naturales

E: No, contruidos

P: Son movimientos contruidos, qué bien, y qué más. ¿Qué saben de las destrezas? Digo, porque resulta, efectivamente son movimientos contruidos, y ¿qué son?, ¿por qué los queremos enseñar?

E: ¿Y para qué sirven?

P: Eso, a ver... ¿para qué sirven?

E: ¡Para nada! -*Risas*

P: ¡Para nada! Genial ¿Será que las destrezas nos permiten disfrutar de nuestro cuerpo en posiciones no habituales? ¿Esa será una razón de peso? -*Silencio*

E: ¿Y eso está bueno? Se va a vincular con la gimnasia y a partir de ahí trabajar otra cosa o se puede vincular con cualquier otra disciplina. Para mejorar nuestra coordinación y fuerza y elasticidad

P: ¿Y por qué vincularla con otra cosa? ¿Disfrutar del propio cuerpo no es una buena razón? Pensemos en la escuela para ver si está bueno o no, ¿cuál es el sentido de la escuela?

E: Educar

P: Sí. ¿Y qué cosas se supone que las asignaturas hacen en la escuela?

E: Enseñan conocimientos

P: ¿Conocimientos para qué?, ¿cómo se relaciona entonces eso que dicen sobre la mejora de la fuerza con los conocimientos? La escuela tiene como misión habilitar a las nuevas generaciones para que se integren a la vida social con las mejores herramientas. ¿Qué contribuciones hace la EF a eso? ¿Cuáles son los conocimientos que se facilitan desde la EF? ¿Hay alguna otra disciplina en la escuela que pueda ofrecer eso? Me parece que esas preguntas son preguntas necesarias para que ustedes puedan pensar con qué van a construir sus unidades. Las destrezas son parte de nuestro acervo histórico y cultural, las expresiones artísticas que contienen destrezas están presentes en la historia de la humanidad, vale cuidarlas y atesorarlas por su valor. La segunda cosa que me parece importante, a esta altura más todavía, es que pensemos “bueno a ver, si vamos a enseñar un objeto de conocimiento como las destrezas que no es meramente la acción, sino que además tiene que ver con qué sabemos sobre eso”. ¡Y me parece que esa dificultad aparece claramente, no en el diseño, sino sobre todo en las intervenciones que realizan y que aparecen como contradictorias de lo que diseñaron! Es loco, pero parece que en el patio se les olvida el sentido de la escuela, ¿qué sujeto queremos formar en la escuela?, ¿uno que ejecute a la perfección lo que pedimos, repitiendo 100 veces la vertical contra la pared?, ¿uno que disfrute de hacer piruetas y entienda qué cosas tiene que mejorar para que le salga y que se sienta libre por el patio haciendo medias lunas? La segunda opción es más difícil, pero vamos por ella. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017)

En el diálogo, lo primero que se observa es el foco colocado en el conocimiento a ofrecer. Mientras que la estudiante pretende avanzar con las actividades, la profesora se detiene en aquello que se pretende enseñar. Un esfuerzo por volver sobre el saber para clarificar, despejar, historizar, relacionar y profundizar, porque la escuela tiene por mandato la transmisión y la producción de conocimientos y saberes y es la EF la única disciplina que lo materializa al tematizar en el universo cultural específico de las prácticas corporales.

Es interesante la referencia al disfrute como razón para argumentar la enseñanza. En palabras de los participantes del diálogo, las destrezas *no sirven para nada*; pero, mientras que para la profesora esa podría ser una razón válida, para el estudiantado parece no alcanzar. Los y las estudiantes muestran cierta dificultad para comprender la enseñanza por fuera de una lógica utilitaria.

En este sentido, y en línea con las propuestas recuperadas de la empírea que venimos analizando, podríamos afirmar que la EF crítica y escolar, según los planteos de las profesoras y del profesor, pretende un tiempo libre no productivo, lejos de aquel que se define en una lógica causal y al que no se puede tener acceso fuera de la escuela (Simons y Masschelein, 2014). La experimentación corporal de las prácticas corporales para alcanzar autonomía en la ejecución, la comprensión de las sensaciones provocadas, las relaciones con otras prácticas, su reconocimiento como expresiones culturales y sus sentidos, el disfrute en la experiencia de su práctica, entre otras cuestiones constituyen aquello que la EF debería ofrecer en un tiempo no utilitario al interior de una escuela republicana y democrática. Un tiempo escolar en la que una nueva generación de niños, niñas y jóvenes pueda reunirse en torno a un saber común a

disposición para explorar, vivenciar, disfrutar, mejorar, transformar, deliberar, discutir y argumentar. Una EF que puede abonar al sentido más estricto de la escuela.

Las propuestas de los profesores de Práctica pretenden profundizar el capital emancipador que las prácticas corporales traen, en tanto representan a la cultura y toda su complejidad y porque abren oportunidades para objetivar el cuerpo que en ellas emerge. Estas propuestas se distancian de una versión de EF escolar que domestica su especificidad y aviva cierto contenido productivo que la EF podría suponer (mejora de las capacidades, eficacia de movimiento, disciplinamiento, resultados deportivos). El planteo radical evidencia el alto valor que política y socialmente tendría la EF en la pugna cultural, en tanto el único territorio escolar idóneo que puede traer al cuerpo -ese blanco de poder de todo el aparato normalizador- para explorar los conflictos que se derivan de la variabilidad de los usos y significados, para desnaturalizar la estética hegemónica o la definición del bienestar y sus consumos y las modalidades de práctica física dominantes (Vicente Pedraz, 2016).

Al respecto, Antonia sostiene en la entrevista:

No podemos pensar en la Educación Física solita, tenemos que pensar en la escuela, si queremos pensar una escuela que efectivamente ofrezca algo valioso creo que tenemos que hacer una escuela que rompa con las estructuras encarnadas (...). Yo digo que la escuela debe tener otra lógica y creo que la Educación Física, desde un lugar con menos presión que la que tiene la Matemática o la Lengua, podemos generar movimientos, desde la Educación Física hacia la escuela, es medio exagerado pero la verdad es que uno mira la escuela y algo hay que hacer, y hay que aprovechar que los chicos aman Educación Física. (Antonia. Entrevista)

Siguiendo el planteo de Antonia, la EF desde una perspectiva crítica y radical, se constituye en una disciplina que podría hacer temblar las bases de una escuela mercantilizada, una asignatura que desde una posición subalterna puede restituir aquello que distingue lo escolar: la democracia, la justicia y la emancipación de los sujetos. También le reconoce cierta potencia puesto que posee una alta valoración entre el alumnado a la vez que ocupa un lugar poco legitimado institucionalmente, lo cual fortalece la capacidad de inventiva para resignificar la experiencia escolar, sin el peso del aparato burocrático que espera resultados, como es el caso de disciplinas como Lengua y Matemáticas, atravesadas por dispositivos externos de evaluación que miden el éxito o el fracaso. En esta línea, Victoria en la entrevista da cuenta de las repercusiones que las propuestas de los practicantes tienen en la escuela:

La gestión escolar valora la presencia de los practicantes y las propuestas, porque se nota que las conocen, se ve que las ven. De hecho, llego a la escuela y la directora me dice “¿cómo hacés?”, “¿cómo hacen los practicantes?” y “¿cómo hacen para que los practicantes?” y yo “¿cómo hacen qué?” Y no sé si es así, pero es como que reconocen que hay algo en las propuestas que es potente, en las dos escuelas en las que estoy ahora las directoras me dicen lo mismo y al principio eran bastante reacias, ¿no? Hasta que empezaron a ver las propuestas, ahora cuando voy a las escuelas es muy gracioso porque las vicedirectoras vienen y me hablan de los practicantes, hasta con sorpresa, de que hizo esto y tal cosa, hay una que me dice, “yo cuando viene tal practicante me vengo, me acerco a mirar lo que trae porque

todas las clases trae algo diferente, no sabés cómo se enganchan los chicos”. O sea, es interesante cómo gracias a que, a que hay practicantes, la EF pareciera ser que toma otra, otra visibilidad, no sé. O hay eventos en los que dicen “lo hago si es que cuento con los practicantes, porque yo sé que ellos van a planificar”, “yo sé que”, o sea saben que pueden contar ahí con una propuesta que va a estar buena. (Victoria. Entrevista)

Al recuperar la voz de la gestión escolar, Victoria reafirma la posibilidad de instalar una EF que haga diferencia y pueda ser inspiradora para pensar la institución en otras claves. Una invitación a recorrer el patio como territorio de inventiva pedagógica.

Es interesante observar que cuando las profesoras y el profesor intervienen en clase sugiriendo qué conocimientos enseñar, insisten en hacer ingresar algunas prácticas corporales que históricamente no han estado presentes en las clases de EF en las escuelas. En este sentido, llama la atención la propuesta de Juan que se distingue al exigir al estudiantado -y no sugerir como las demás profesoras en sus propuestas- unidades didácticas que tematizan sobre deportes alternativos o prácticas gimnásticas no hegemónicas. Así, aparecen en clase referencias a la enseñanza de deportes como el tchoukball, tripela, ultimate, también a las acrobacias grupales, el slackline y el parkour, todas prácticas corporales presentes en la cultura cercana al estudiantado, pero no tematizadas en la formación docente que transitan.

Los y las estudiantes deben investigar sobre un saber que no han aprendido en la institución y avanzar en el diseño y en la puesta en acción de propuestas didácticas que lo ofrezcan a sus alumnos en las escuelas. Al respecto en clase:

P: ¿Cómo les fue a los estuvieron desarrollando los deportes alternativos?

E 1: Al principio estuvo difícil, no querían saber nada

E 2: ¡Les pasó lo mismo que a nosotros! No queríamos saber nada -Risas-

E 3: Claro, es como que al no saber nada de eso no te dan ganas

P: Eso es muy interesante, no te gusta lo que no sabés, ¡hasta que lo sabés! Además, nos invita a pesar en el desafío que nos toca, enseñar lo que no saben

E 1: Sí, ¡pero nosotros tampoco sabemos nada de eso!

P: ¡Y estudien! ¿O en la escuela solo van a enseñar lo que aprendieron acá en el profesorado?

E 1: Igual después estaban todos chochos, arrancamos igual sin saber, medios perdidos y después pudimos hacer preguntas, pensar estrategias, analizar tácticas de juego, muy bueno, como nadie sabe mucho participaron re bien todos

P: Bueno, ese es uno de los intereses, que todos se hagan presentes, y eso no es común en nuestras clases

E 1: También estuvo bueno la participación de las chicas, como que nos sorprendimos, siempre nos cuesta que se sumen y esta vez no, además re bien motivadamente

P: ¡Qué sorpresa para ustedes! ¿Qué piensan de eso?, ¿qué les parece? Sin dudas las prácticas corporales no hegemónicas invitan a participar a quienes históricamente han quedado fuera de la clase de Educación Física, como las mujeres, tildadas de poco aptas a partir de su desempeño motor o falta de interés, sin embargo, esos argumentos acá se caen ¿qué les parece?, ¿qué pasó?, ¿de pronto se volvieron buenas para los deportes? ¡Historicemos un poquito! (Juan. Clase dos. 29 de agosto de 2017)

En el recorte se observan los efectos de la exigencia. Un profesor que confía en forzar al estudiantado a enseñar aquello que no eligen, con la certeza de que esa experiencia puede constituirse en una oportunidad de aprendizaje para todos y todas. En la clave de una EF

responsable de compartir los diversos signos de la cultura, ofrecer variedad y riqueza es una obligación. En especial cuando el conocimiento que se entrega no responde a la tradición disciplinar dominante, pero se conecta con las intencionalidades escolares. En estos casos, abrir el mundo inexplorado de las prácticas corporales no hegemónicas ofrece además experiencias más inclusivas en tanto el punto de partida pareciera compartirse entre los actores.

Vale detenerse, como el profesor, en la referencia a *las mujeres* en la clase de EF. Juan recupera la sorpresa de sus estudiantes y plantea la contradicción existente entre el enunciado de sentido común que tacha a las mujeres (y a quienes se les parecen) como no aptas para los deportes y aquello que sucede en la clase. En lugar de la argumentación biológica, desmantelada en la imposibilidad de explicar el fenómeno, invita al estudiantado a historizar. Recordemos que, como sosteníamos en el capítulo uno, la EF es una disciplina que, en el período fundacional, promovió y diferenció la oferta de prácticas escolares según estuviera dirigida a varones o a mujeres, echando a andar un aparato productor de cuerpos hegemónicos y generizados según los rasgos sexuales anclados en un esencialismo biologista. Recordemos la foto de 1916 (Figura 1, v. pág. 28) de aquellas, las maestras imposibilitadas en el despliegue de movimientos en clase de EF, y pensemos en sus afectos actuales, el fenómeno no puede desvincularse de las cicatrices históricas que surcan los cuerpos femeninos.

Como reflejo de la emergencia social actual y eco de las discusiones que la incorporación de la unidad curricular Educación Sexual Integral han provocado en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, las problemáticas de género ingresan a la clase de Práctica y, al tematizarse, se constituyen en saberes epocales (Cena et al., 2018) que ya no pueden desatenderse en la escuela, tampoco en EF. En este sentido, la oferta obligada de saberes no hegemónicos en los patios ensaya y crea otra EF escolar, una propuesta coeducativa que parece invitar y alojar a todas las personas.

La referencia de Juan a las mujeres en clase de EF nos recuerda la foto de las maestras de la escuela Alberdi participando de la clase de Romero Brest en 1916 en el marco de los Cursos Temporarios. Una imagen antigua que refleja un proyecto pedagógico de renovación en el que ellas también estuvieron incluidas, como en las clases del profesor.

En otra lectura analítica, la propuesta del profesor desubica al estudiantado al colocarlos frente al desafío de enseñar lo que no saben. Sin experiencias personales ni institucionales que impongan respuestas desde un habitus encarnado, son desencajados e impulsados a inventar.

Profesor, practicantes y alumnado avanzan construyendo conocimiento sobre una práctica corporal desconocida y sobre los modos de enseñarlo. Y en el andar, una propuesta didáctica acontece en el marco de una EF crítica y escolar, a contramarcha del discurso dominante. En sintonía, Clara en clase:

P: Yo te recomiendo lo siguiente, yo te sugiero que una posibilidad es malabares, enseñar malabares, es una. Si vos decidís enseñar malabares, primero andá a leer historia, si los malabares son siempre con pelotas o con distintos elementos, qué habilidades se ponen en juego cuando yo enseñe los malabares, se trata un poco de eso. Podés pensar otra, ¿eh? Yo te sugiero, pero podés pensar otra si querés, a mí se me ocurrió esa porque ¿cuántos chicos podrían acceder a ese conocimiento si vos no lo enseñás?, ¿cuántos conocerán lo que vas a enseñar? No digo que excluyan al fútbol, lo enseñan también, pero ojo, ¡no todo el año!, además tenemos que ver esto, la escuela es un espacio para que todos puedan tener acceso a saberes que en otros momentos no podrían acceder ¿sí? La escuela tendría que garantizar ese acceso a distintos saberes, que de otro modo quiénes no fueran en la escuela no lo pueden obtener, ¿qué otra práctica de la cultura que son valiosas tengo que enseñar en la escuela para darle la posibilidad a todos que aprendan y no que solamente lo pueda aprender aquel que va a un club? La escuela posibilita que todos tengan acceso al saber, al conocimiento, y ahí es donde nos tenemos que parar, desde este lugar, para poder pensar y decidir qué tengo que enseñar. (Clara. Clase dos. 23 de agosto de 2017)

El recorte visibiliza la responsabilidad que le cabe a la EF en tanto es el único espacio que ofrece problematizar y experimentar saberes de la cultura corporal. En este sentido, la oferta educativa de la EF en la escuela es irremplazable. La radicalidad del planteo da pistas para pensar cómo estos profesores enseñan el oficio docente en una disciplina específica como la EF, entre ellas emerge con recurrencia la necesidad de historizar, una herramienta central que permite comprender los sentidos de las prácticas corporales a partir de la recuperación de los contextos de su producción.

Hasta aquí, hemos intentado iluminar el continuo esfuerzo docente por articular las propuestas de enseñanza de EF y los sentidos de la escuela, engranaje central del dispositivo que se pone en marcha cuando el oficio se enseña en clase de Práctica. Las posiciones disciplinadoras o utilitaristas de la EF, que reducen la propuesta educativa a la gestión de ejercicios y actividades a reproducir al son del profesor, y que devienen de la matriz fundacional de una de las disciplinas escolares que mejor abonó a la edificación de una institución normalizadora, homogeneizante y productora de cuerpos generizados, destierran el sentido de lo escolar y paralizan sus funciones democratizadoras y de apertura al mundo. A partir de las propuestas de estas profesoras y profesor, ecos de aquellas voces locales que también en el período fundacional pensaron a la EF en Córdoba, y en consonancia con el sentido más educativo de la escuela, podríamos afirmar que esos efectos pueden neutralizarse al expandir el sentido de la EF crítica *en la escuela*. Escolarizar la EF podría significar, entonces, el ofrecimiento de experiencias y conocimientos como bienes comunes que posibiliten su relectura y su apropiación crítica.

Las propuestas en clase de Práctica vinculan la especificidad disciplinar con la responsabilidad social de la escuela y radicalizan el planteo al pretender ensanchar el espacio de la EF en la escuela, en tanto disciplina subalterna que puede discutirle desde adentro la narrativa hegemónica, conservadora, generizada y meritocrática que allí se eterniza. También abren un espacio en el aula que denuncia la perpetuación, al interior de la formación docente, de prácticas moralizantes, discriminatorias y exitistas, que van a contrapelo de sus propuestas y sin muestras de transformación o cambio. Los cuatro profesores parecen perder esta batalla cuando en el patio escolar emergen propuestas de enseñanza aprendidas en los patios de la formación y queda en el olvido todo el ejercicio de planificación. Sin embargo, esta pérdida se transforma en oportunidad y se vuelve ganancia cuando emerge en clase la posibilidad de reflexión y problematización. Una batalla que se pierde, pero que no se abandona y se gana en la exigencia de la Práctica.

Los profesores transmiten, en clase de Práctica, que la EF debe enseñar siguiendo el mandato de una institución educativa. Una institución que, como sosteníamos más arriba, procura la formación de una ciudadanía más crítica, reflexiva y emancipada. En ese sentido, las propuestas intentan desvincular a la EF de cierto utilitarismo funcional, buscan que la experiencia motriz tenga menos que ver con mejorar la fuerza, alcanzar resultados, producir cuerpos generizados o descansar de los esfuerzos de la vida moderna y más con procurar el buen vivir de los sujetos. Los profesores de referencia enseñan que la EF puede ofrecer un tiempo del no trabajo, enriquecido por vivencias en las más ricas y variadas prácticas corporales que nos representan culturalmente, para avanzar juntos hacia experiencias corporales que transformen la cultura hacia un mejor existir. Enseñan también que la EF puede constituirse en un espacio fundamental, en el ejercicio de dar visibilidad e interpretar las desigualdades, desmontar los discursos discriminatorios, desarmar -por lo menos en su tiempo no productivo- el ejercicio de la hegemonía cultural y la injusticia de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, que, sin vigilancia atenta, se multiplican en el cotidiano institucional. La EF construye escuela y da tiempo para disfrutar.

### **6.3. Amar lo que se hace. Afectar la enseñanza**

La lectura detenida, en especial en los recortes seleccionados como representativos de la práctica docente del profesor y las profesoras de referencia empírica, nos adentra en la comprensión más acabada de sus propuestas y nos permite aprehender mejor los sentidos de este apartado. Una dimensión difícil de capturar pero que se encuentra en las sutilezas del



intercambio, en la inflexión de la palabra, en la presencia corporal, en la convicción del argumento, en cada uno de los *no* colocados como límite, en las sensaciones que provoca la labor mal/bien lograda, en la cercanía del oficio con una forma de vida, siempre incrustada en las rutinas de la clase: el amor por el oficio docente y un interés explícito por afectar al estudiantado. Como hemos visto a lo largo del recorrido propuesto, el profesor y las profesoras eligen la docencia, quieren estar en clase, en especial en aquella que se despliega en la Práctica, espacio específico en el que se enseña a enseñar EF.

Como sostuvimos en el capítulo cuatro, el grupo de referencia es parte de la gestión institucional. Además, los cuatro se desempeñan como docentes en el tramo de licenciatura, una carrera que se ofrece en la misma institución que el PEF y que parece otorgar más estatus a quienes trabajan en ella. A pesar de sus tareas diversificadas y de mayor reconocimiento, al momento de la investigación, ninguno había abandonado sus horas de Práctica para tomar nuevos cargos, como sí sucedió con otras unidades curriculares del PEF a las que renunciaron o que licenciaron. El detalle se distingue cuando, frente a la pregunta por esa decisión, algo se altera en el encuentro. La referencia a sus elecciones moviliza ciertos sentimientos que se expresan en una respuesta corporal de difícil descripción. Las tres profesoras se emocionan frente a la pregunta, Juan hace silencio y devuelve otra, sorprendido:

P: ¿Por qué me preguntás eso? Las razones son obvias, me quedo porque debe ser así, porque la lucha es acá en el aula, en la Práctica. ¡Es que es así! ¡Acá es donde se produce el trabajo interesante! En el fondo tenemos esperanza de que algo cambie y apuesto y seguimos tratando de que eso cambie aún a partir de una lectura pesimista... Soy de pensamiento pesimista, pero de voluntad optimista. (Juan. Entrevista)

Juan parece elegir una tarea que desafía el fracaso asegurado y, a contrapelo de sus propias creencias, apuesta por un espacio en el que es posible provocar modificaciones. Es interesante que la elección se coloca en los términos del deber y la disputa. Para el profesor existen razones por las que pelear y en tanto docentes, enfrentar esa pelea es una obligación. La lucha se libra en clase de Práctica, no solo porque parece ser un lugar fecundo para el cambio, sino porque allí también se transmite un oficio vinculado al compromiso y la batalla. Un lugar, el aula, en el que, según parece, se renuevan una especie de sentido del deber y del hacer y una suerte de dignidad en la labor que se despliega (Larrosa, 2019).

En las palabras del profesor, encontramos además una necesidad por sostener coherencia entre los discursos y las prácticas, se hace urgente transformar y eso no se dice, se hace. Se hace en la Práctica. Un lugar en el que lo imposible otra vez se hace presente. Al respecto Antonia:

En otras asignaturas te preocupás por que aprendan eso que estás enseñando, acá mi preocupación es conmoverlos, es que se reconozcan como sujetos sensibles frente a las diferencias humanas, es que en la

Práctica se cocinan los huevos, yo creo que es justamente el espacio que tiene que sintetizar y de verdad creo que tengo una propuesta y creo que tenemos una propuesta que hace una diferencia. (Antonia. Entrevista)

La profesora plantea un horizonte ético para la Práctica, una propuesta y una apuesta personal con la que cree que es posible *conmover y sensibilizar al estudiantado frente a las diferencias humanas*. También deja ver una tarea que merece un esfuerzo que parece agobiar.

El amor por la tarea de la enseñanza se expresa de diversas maneras. En general, pequeños gestos, momentos tangibles pero efímeros o cierta intensidad corporal que, en su acumulación (Watkins, 2019), densifican la clase y arman una urdimbre difícil de registrar en palabras, aunque su presencia se siente con claridad. Mientras en el aula analizan una clase registrada, un estudiante le dice a Antonia:

E: ¡Pero, profesora, usted me pide mucho! Yo soy recursante, ¡nada que ver con mis compañeros! -  
*Risas, la profesora se detiene de espaldas al grupo y frente al pizarrón, se demora allí y luego gira para quedar mirando al estudiantado*

P: ¿Se acuerdan qué dije yo al principio del año respecto de lo que pienso sobre todos ustedes?

E: Que somos unos vagos, que no estudiamos. -*Risas*

P: No, eso lo dijeron ustedes cuando se describieron como estudiantes, lo que yo dije y lo digo siempre es que tengo la enorme convicción y certeza de que cada uno de ustedes puede responder con los más altos estándares a mis exigencias, nadie en esta clase no puede alguna cosa, ¿está claro? Quien se crea incapaz va a tener que lidiar conmigo. (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017).

El recorte muestra el reconocimiento de la profesora a cada una de las personas presentes en clase en los términos de la igualdad frente a la capacidad de aprender y conocer. Una apuesta docente que lejos de conectar con las dificultades de sus estudiantes o revalorizar la primera persona como imperativo de la época, se juega por un semejante entendido como un sujeto cualquiera y no determinado. Un amor que es político, en tanto sentimiento que puede reproducir o, como en este caso, transformar las desigualdades que atraviesan a las instituciones educativas. En este sentido, el recorte es conmovedor porque, a fuerza de creer en cada uno, se produce en clase un hiato que separa al estudiantado de un orden social y de las desiguales posiciones que en él ocupan (Simons y Masschelein, 2014) para inventar un lugar en el que los sujetos son reconocidos y en ese acto, ampliar sus horizontes de acción.

Antonia nos muestra que no hace falta saber quién es el otro para establecer un vínculo pedagógico que produzca diferencia. En ese sentido, la opacidad del público casi desconocido de la clase no es obstáculo para amar al prójimo y, por el contrario, la suspensión de ese saber posibilita armar una causa común que involucra a todos en el acto de la enseñanza (Abramowski, 2012). En la misma sintonía Clara solicita a sus estudiantes aquello que las profesoras y el profesor de la Práctica parecen hacer en clase, reconocer al otro:

P: Un recuerdo de la escuela que me acompaña siempre es el de caminar por el pasillo hacia el aula de mis alumnos y verlos desde lejos no pudiendo esperar adentro. Y escuchás los gritos de lejos

“¡gimnasia, gimnasia!”. Ustedes tienen que honrar ese amor que los está esperando con propuestas de enseñanza que tengan algo valioso para cada uno pero que además los abrace y los cuide. (Clara. Clase uno. 16 de agosto de 2017)

El relato de Clara es interesante porque recupera un sujeto sensible que históricamente ha quedado fuera de las clases de EF. Bajo el mandato disciplinador de los cuerpos, los afectos han sido sistemáticamente desterrados del patio y en su lugar emerge un individuo en su forma perceptible a quien, como sostiene Bourdieu (1986), el lenguaje cotidiano lo afirma físico y natural. En línea con lo anterior recuperamos una conversación en clase de Antonia:

E 1: Tenemos un alumno que nunca quiere participar en la clase, primero pensamos que no le gustaba que trabajáramos con saltos o que no podía, pero lo vimos en el recreo, jugando con los amigos y no tiene dificultades de nada

P: Lo primero que se les ocurrió es que tenía un problema motriz, pero parece que no es eso, ¿y qué otra cosa se les ocurre que podríamos hacer?

E 2: Ya le preguntamos a la maestra y ella dice que también tiene problemas en el aula

P: ¿Y no se les ocurrió preguntarle a él? *-Los estudiantes la miran sorprendidos se los nota incómodos*

E 1: ¡No! No se nos ocurrió, que feo

P: Imaginen si yo construyera un montón de supuestos acerca de ustedes sobre lo que yo creo que les pasa y no les pregunto a ustedes, ¿qué les parece? Problemas motrices no tiene, afectivos parece que tampoco ¿será que no se siente bien en clase y no puede participar? le preguntemos, ¿no sabemos nada! (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

El relato refleja una típica situación que se produce en clase de EF, un alumno no quiere participar de la propuesta. Los estudiantes revelan un habitus que prefigura la respuesta inmediata y en la que emerge un cuerpo fabricado por cierto discurso de sentido común naturalizado y legitimado desde la EF, con raigambre en perspectivas de aspiraciones científicas, que lo determinan a partir de su apariencia visible (talla, peso, volumen).

Las intervenciones de la profesora al estudiantado corren el velo patologizador del cuerpo para dejar entrar a clase a alguien como ellos, un semejante; también entrega palabras para llevar al patio, lugar donde parece que están ausentes, que rompan las distancias que la biología impuso al colocar, en lugar de niños y niñas, aparatos anatómofisiológicos a mejorar y domesticar. Es contra esta fisicalidad neutra contra la que estos profesores pugnan en el ejercicio sostenido de traer al aula las sensibilidades, los afectos, las emociones. En línea, Antonia en clase:

Es típico que el profesor les grite de afuera de la cancha “¡ocupá el espacio libre, mirá el espacio libre!” El otro no entiende nada porque no entendió antes para qué debía estar ahí, nosotros nada más lo ‘acomodamos’ como un muñeco y solo le dijimos “sos delantero”, ¡jaja! ¡Me río de janeiro! ¡Eso le dijimos!, ¡cómo si el otro pudiera interpretar qué significan esas dos palabras y adivinar qué estoy pensando yo! Lo que hay que facilitar a los estudiantes desde la problematización que están obligados a ofrecer es, decir “a ver, ¿qué necesitas vos?” Explicamos y le preguntamos. Enterarse, darte cuenta, para empezar a pensar que es necesario hacer todas estas cosas. Por eso la propuesta debe generar problemas más que decirle cómo resolver la actividad, yo les digo “vamos a hacer tres pases”, porque yo sé que así van a generar espacios en la defensa contraria, pero los chicos, ¿se enteran de eso? No. Podemos ofrecerles una intervención diciendo, “identifiquen cuáles son los problemas que tienen para hacer los pases”. Entonces yo te puedo decir que mi problema es que la Flor me lo tira mal, entonces vamos a trabajar en mejorar la dirección del pase, pero ahí hay una comprensión por parte de quien está

aprendiendo de que tiene que mejorar para resolver el problema que tiene. ¿Se entiende lo que les estoy diciendo? Luego afinamos la intervención, porque el problema en general no es que el otro no sabe, el problema casi siempre es mío, entonces construimos intervenciones en las que por ejemplo 'no se puede hablar de otros' solo vale hablar de mí. Y ¿qué pasa en clase cuando hago esto?, una cosa fantástica los chicos se reconocen, aprenden de sí y mejoran sus desempeños y son felices porque juegan mejor. Prueben, no tiene precio. (Antonia. Clase uno. 8 de agosto de 2017)

El recorte muestra un pasaje en el que se intenta abandonar a un individuo de la EF considerado un objeto que puede ser acomodado en el lugar correcto del patio, para hacer lugar a otro, que se constituye en el lenguaje. Dar y pedir palabras emerge como la condición de devenir sujeto capaz, no solo de visualizar problemas sino de reconocerse como tal. Una singularidad que emerge de las prácticas docentes analizadas en sintonía con la formación de ciudadanía para la democracia y que reconoce, en el acto de hablar, la apertura hacia una experiencia afectiva, en tanto afecta a todos quienes participan, docentes y estudiantes.

El profesor y las profesoras libran una batalla en clase al desautorizar continuamente la tradición en el campo de la EF que reproduce el discurso naturalizado sobre la naturaleza del cuerpo y expulsa el afecto del patio con intensidad y fuerza política. Como hemos observado con anterioridad, también lidian contra la posición pasiva con la que el estudiantado parece transitar su formación, contra la disolución de lo escolar como horizonte ético, contra la búsqueda de un método único con el cual resolver la tarea de enseñanza, contra una lógica institucional reactiva a las transformaciones, contra la distancia entre la teoría y la práctica. En esa clave, la clase se va configurando en un espacio en el que el agujoneo docente es constante y se expresa como resistencia inteligente al politizar y rehabilita el sentido ético de la práctica docente y el conocimiento. En esos enfrentamientos se devela una pedagogía amorosa y antipositivista que pretende producir afectación, filiación y humanización de la vida. Al respecto, Victoria refiere en clase:

P: Estamos entendiendo que la enseñanza es un modo de afectar a otros, lo que acá me convoca básicamente es afectarlos, tocarlos para que ya no sean los mismos frente a quienes serán sus alumnos en la escuela. (Victoria, Clase dos. 14 de agosto de 2017)

En sus dichos, avanzará explicitando el dispositivo que se pondrá en marcha para lograr su objetivo. La profesora explica al estudiantado cómo, en el análisis de los registros y planificaciones, es posible desatar un proceso de reflexividad sobre la propia acción, que perturbe e inquiete la mirada, para comenzar a *ver* esos otros cuerpos allí presentes y que aún no tienen lugar en la clase de EF:

P: Acá hay muchas variables jugándose, muchas subjetividades, historias y, como somos sujetos, personas que estamos ahí en esa relación, aunque no siempre presentes en el actuar docente (...), quien esté enseñando, impacta, afecta de diferentes maneras a sus aprendientes y vamos a intentar reconocer de qué manera estamos afectando al otro, y si esa afectación que estamos haciendo es la que queremos, para mejorarla, para ver si va en línea con lo que habíamos pensado (...). Entonces, del análisis que vamos a hacer de los registros, intentar objetivar lo que sucedió en la clase para analizarlo y en función

de ese análisis tener elementos que nos permitan revisar y mejorarlo. (Victoria, Clase dos. 14 de agosto de 2017)

Las exigencias cotidianas de la Práctica que describimos en el capítulo anterior van despertando el interés y el deseo de aprender y comprometen al estudiantado en el esfuerzo por realizar una labor bien hecha. La acumulación de pequeños gestos docentes que evidencian la continua preocupación por que la transmisión efectivamente suceda, producen una energía emocional que permiten al estudiantado imaginar que lo imposible, puede suceder.

Por momentos también se observa que los profesores en estudio abandonan la batalla, cuando no se sostiene en clase la tarea propuesta, porque los y las estudiantes están dispersos o porque aparecen otras preguntas que desvían el tema. En esas situaciones, los requerimientos incesantes de los docentes de que cada estudiante tenga *a mano* los registros y planificaciones para ser problematizados en clase pierden sentido. Como vimos en el capítulo anterior, la posibilidad de que algo se transforme se apoya en cierta disciplina y respuesta a las exigencias, son las tareas las que permiten a los y las estudiantes hacerse presentes, son las que hacen posible el interés y la atención. Como sostienen Simons y Masschelein (2014), es necesario que la acción docente exija las tareas requeridas, eso concede una nueva oportunidad al estudiantado, en tanto es reconocido como capaz de resolver la demanda. Sostener la exigencia y batallar contra el desinterés coloca el foco en todos y en nadie en particular, un punto de partida amoroso que no desconoce la individualidad, pero asume la igualdad como condición de inicio. En ese sentido, exigir es reconocer al semejante en sus infinitas posibilidades, exigir es también interrumpir un destino y cuidar que quienes están en clase no desvíen hacia lo inexorable.

Como vimos en el capítulo anterior, el procedimiento privilegiado por el grupo de referencia empírica para afectar la enseñanza es el análisis de la propia práctica. Mirar-se y analizar-se en clase es un ejercicio que se propone en el cotidiano, una apuesta docente que cobra nuevos sentidos cuando el profesor y las profesoras son quienes disponen al análisis público su propia práctica. Al respecto Antonia en clase:

P: ¿El foco de la clase?, ¿dónde estuvo? Porque yo puedo venir y enunciar, “hoy vamos a trabajar el análisis de la documentación”, como hago casi todas las clases y luego hacer el foco en otra cosa, como muchas veces me sucede, ¿se acuerdan la clase pasada? Yo decía que íbamos a hablar de triangulación y hablaba de otra cosa, ¿cuántas veces me dijeron que vuelva al tema?

E: Como tres

P: Como tres o cuatro veces ¿y qué hacemos con los registros? Gracias a ellos puedo verlo y mejorar un poquito ¡Verás claramente que esta clase ha sido pensando en un acto reparador de la pasada! -*Risas* (...) Entonces, a ver, el ejercicio no es para estigmatizar a nadie, acá lo único que estamos haciendo es lo mismo que hacemos nosotros con nuestra propuesta, la prueba es que nosotros también estamos

documentando nuestra práctica. ¿Para qué podría servir, para qué me sirve a mí que Macarena me tuvo que decir tres veces la clase pasada que volviera sobre el registro?

E: Para saber qué hay que trabajar, para no perder de vista el foco

E: Para aprovechar el tiempo que tenemos en enseñar

P: ¿Ustedes dicen que pierdo el tiempo y no enseño lo que debería?, ¿me están criticando? -*Risas* (Antonia. Clase dos. 15 de agosto de 2017).

En el intento por ilustrar lo que se pretende que el estudiantado realice en el análisis de los registros de clase, Antonia coloca su propia práctica en el centro de la escena. En ese ejercicio, además de exponer al estudiantado cómo la documentación de su accionar en clase le permitió revisar para mejorar, se revela errando. La profesora muestra las dificultades que tiene para sostener el tema que pretende desarrollar y se ríe de aquello que no puede. También evidencia sus intentos por mejorar la propuesta, un acto de reparación que redundará en mejores oportunidades de aprendizaje para sus alumnos. Al respecto, Victoria comparte en la entrevista las razones por las que también muestra su práctica en la Práctica:

P: Creo que los ayuda cuando les cuento “nosotros también metemos la pata” y les cuento lo que a mí me pasó, creo que eso me expone más y genera empatía con lo que están viviendo en las escuelas (...) eso que me pasó en ese momento a mí me ayudó, o sea fue un moco, pero después me permitió pensar otras cosas más allá del dolor y ¡bienvenido sea! Pensar esto, cómo no necesariamente los errores es la manera que intento se entienda esto de que de ninguna manera estamos acabados, me da la impresión de que por ahí ellos piensan de que lo tengo todo resuelto porque estoy ahí parada y lejos de eso (...) Lo que hago ahí es mostrarme vulnerable, gestos mínimos, como esos pequeños momento bisagra y que después marcan la diferencia, bueno ojalá ayude, no sé cómo pegará del otro lado. Sí creo que ayuda a mostrarte como lo que somos digamos, vulnerables todos. (Victoria. Entrevista)

Otra vez el error se evidencia como oportunidad para aprender siempre y cuando se vuelva sobre él para reconocerlo y reflexionar. Pero lo más interesante del relato es ese movimiento docente con el que irrumpen la clase y sitúan su experiencia como testimonio ejemplificador de *malas prácticas* que provocaron transformación. Profesores que desacralizan su lugar al compartir con el estudiantado sus aventuras de enseñanza en las que se equivocan, sufren, aprenden y se ríen de sí mismos. Entonces la sospecha, como sostiene Berisso, de que el acontecimiento de la transmisión sucede cuando, frente a las estáticas buenas formas del discurso correcto, se producen desajustes del habla, como efectos disruptivos “donde el lenguaje adquiere la tonicidad de un músculo, cobra consistencia y sensibilidad corporal” (2015, pág. 28). Un acto de habla que se convierte en acontecimiento cuando logra captar a otros y los arranca de su lugar, en la lógica del rasgo igualitario (Rancière, 2011), en este caso es el rasgo de la vulnerabilidad de la práctica docente.

El esfuerzo docente por mostrarse vulnerables y forzar la apropiación de un dispositivo que permita capturar naturalizaciones en las propias prácticas para desarmar sus *sin sentidos* y restituir en su lugar otras, más justas y amorosas, sedimentan en el cuerpo estudiantil tendencias disposicionales que también comienzan a guiar la práctica, un proceso afectivo que

permite imaginar la transmisión en la enseñanza de nuevos y buenos hábitos (Perrenoud, 2007).

Los efectos del afecto a veces pueden ser capturados por los profesores de referencia. Ese reconocimiento permite visibilizar cómo los logros estudiantiles son la razón por la que eligen quedarse en la Práctica. La imposible transformación parece suceder y emerge el orgullo por el trabajo propio bien realizado, una apuesta ética al futuro que vale la pena hacer (Sennett, 2009). Al respecto Victoria:

P: Cuando ellos hacen propuestas en las que no son ellos los que resuelven, sino que logran hacer lugar a diferentes respuestas vuelven maravillados, hasta ahora no me ha pasado que vengan preocupados, al contrario, se sorprenden y creo que eso hace que valga la pena también

Entrevistador: Y, ¿cuál es la maravilla?

P: ¿La maravilla?, que lo disfruten que digan “profe mirá lo que encontré”, es maravilloso, que se sientan absolutamente capaces, protagonistas, que en ellos está la respuesta y no afuera (...) El estudiante que yo siento que es crítico pregunta, reconoce lo complicado que es la práctica porque puede mirar distintas cosas, de encontrar sentido, hacer relación, cosas que yo tuve que aprenderlo en función de un ejercicio. Cuando veo que en el otro fluye, me fascina y me enamora esa relación con el conocimiento no sé cómo decir (...) cuando veo a los practicantes con los chicos de la escuela me parece hermoso, los veo ahí construyendo y preguntando y los niños participan y ponen la palabra, no sé si ellos se dan cuenta, pero ya está. (Victoria. Entrevista)

Construcción de propuestas que alberguen la diferencia, búsqueda, disfrute, protagonismo y autonomía se constituyen en la maravilla de una didáctica que comienza a desaparecer porque ya no es necesaria, al restituir al estudiantado un legado: el de soñar ser docentes.

En el ejercicio de transmisión del oficio y la resistencia sostenida, estos docentes polemizan, producen fricciones e instalan el conflicto como el modo *normal* de estar en clase de Práctica. Pequeñas revueltas que se desatan y que parecen requerir de un plus de arrojo para sostenerlas. Al respecto Antonia sostiene:

No se puede hacer menos que esto en la Práctica, menos es irrespetuoso para los chicos, pero igual ya estoy cansada porque estoy vieja, es una remada porque siempre hay que empezar como de cero. (Antonia. Entrevista)

Un oficio atravesado por sentimientos fascinantes y abrumadores que también insisten en emerger. Una experiencia afectiva que cansa y también enorgullece, activa y potencia la tarea de este grupo que emprende con firmeza la imposibilidad de poner en juego dimensiones afectivas en la transmisión del oficio docente y que, en el ejercicio de la enseñanza, hace visibles las ingobernables sensibilidades que atraviesan la clase, volviendo viable la transmisión. Una práctica pedagógica que en cada acción amorosa “intenta transformar el callejón sin salida en una ocasión de relanzamiento y transformación” (Recalcati, 2016, pág. 43).

Las profesoras y el profesor de Práctica transmiten el oficio docente incrustado en una trama de emociones y afectos que vivifican el encuentro, con una intensidad corporal que se siente en clase, difícil de capturar y describir en palabras. Un habla singular que desautoriza los modos neutros, correctos y esperados para dejar entrar a un sujeto sensible que ha quedado fuera de las aulas de formación y de los patios de las escuelas. Enseñan a enseñar EF con mucho sentido del deber y de la dignidad que la tarea bien hecha les devuelve. También emprenden la batalla por politizar la EF y densificar la clase de emociones, en tanto permite problematizar su relación con los procesos de reproducción de las desigualdades sociales y educativas. Estos profesores de Práctica se vuelven referentes en la tarea de la enseñanza al colocarse en una posición debilitada en la que se exponen como ejemplo. Un ejemplo que reconoce más que las prácticas docentes resueltas de modo correcto la capacidad de afectación que las malas prácticas tienen en tanto posibilidad para reflexionar sobre la propia acción y mejorar. Cierta dignidad en la tarea mal/bien lograda que se expresa también cuando abren el aula para mostrar su práctica a quienes intentan construir respuestas sobre cómo es que se enseña a ser profesores y profesoras de EF.

Hasta aquí hemos transitado un capítulo que pretendió colocar en línea de visibilidad tres núcleos fundantes referidos a aquello adherido al objeto que se entrega en tanto conocimiento valioso a ser aprendido en la Práctica, incrustado en las rutinas de la clase y expandido en el reparto de signos como valor agregado e inédito. Focos centrales que, como urdimbre, dan sostén a las propuestas del profesor y de las profesoras de referencia empírica y que, sin embargo, son poco objetivados y casi no reconocen su propio actuar en esos sentidos.

En el primer apartado nos detuvimos en una singular fabricación de conocimiento que se concreta al calor de la clase de Práctica, un saber muy específico sobre el campo de la EF, resultado de una mixtura entre saberes teóricos, experiencia y conversación, en el que se pone especial acento en la necesidad de procurar oportunidades educativas en la construcción de un conocimiento sobre el hacer corporal, desde una perspectiva de derechos. Sostuvimos que la materialización de una EF crítica solo sucede en el acto de la transmisión. El enfoque emerge en el ejercicio de la enseñanza de prácticas corporales en el marco de propuestas democráticas, ejercicio en el que las respuestas no están dadas de antemano y se construyen en el andar juntos, reflexivo, historizante y dialógico. También pudimos observar que la falta de producción teórica que realice aportes sustantivos a una perspectiva emergente en el campo de la EF, que coloque a las prácticas corporales en el territorio de la enseñanza y las ponga en



diálogo con la ética y la política, involucra a este grupo de profesores en tanto hacedores de teoría sin escritura.

El segundo apartado puso en línea de visibilidad el punto de partida *escolar* para diseñar cualquier intervención en EF. En la tarea cotidiana, los docentes restituyen el sentido de la EF, en consonancia con la responsabilidad social de la escuela, según el cual le corresponde enseñar sobre el vasto y específico universo cultural de las prácticas corporales. En el ejercicio de la enseñanza en clase, producen una disciplina que podría hacer temblar las bases de una escuela mercantilizada, al restituir, desde una posición subalterna y poco legitimada, aquello que distingue lo escolar: el tiempo libre no productivo, el disfrute, la democracia, la justicia y la emancipación de los sujetos. Una EF que pueda convertirse en territorio idóneo para evidenciar las desigualdades, la exclusión, la imposición de la hegemonía cultural, la injusticia de las lógicas meritocráticas, sexistas, racistas y clasistas, a partir de experiencias muy valoradas por el alumnado: las prácticas corporales para un buen vivir.

En el último apartado intentamos capturar en palabras cierta vibración en clase. Una inversión afectiva que el grupo de profesores de referencia realiza en un esfuerzo por humanizar la enseñanza y en un interés por dar visibilidad, en los patios escolares, a una dimensión que ha sido olvidada por efecto de un discurso conservador que se actualiza en una retórica neoliberal que continúa produciendo cuerpos que emergen en clase como fisicalidad naturalizada. Un habla singular que se aleja de una docencia distante y desafectada para politizar el amor que arma algo común y que convoca a todo el estudiantado en torno al saber enseñar las prácticas corporales. Un afecto docente en la formación que transmite un oficio que cuida y protege.

## Conclusiones

Iniciamos la escritura de este trabajo movidos por el interés de compartir y dar visibilidad a los hallazgos resultantes del ejercicio de investigar en torno a la tarea docente que se despliega en el cotidiano de la formación profesional en EF. Una preocupación por echar alguna luz sobre los modos singulares en que se prepara para la práctica docente y para la inserción institucional a quienes estarán a cargo de la educación de la ciudadanía argentina en la escuela, en aquella unidad curricular específica que es la encargada de formar al estudiantado en un contexto real de acción, la Práctica Docente y Residencia III y IV.

Al considerar que quienes llevan adelante la PD son profesores y profesoras especialistas en la preparación para el ejercicio de la profesión y con experticia en la enseñanza de la EF escolar y que, por ello, esta asignatura se constituye en el espacio privilegiado para el estudio de la transmisión del oficio de enseñar EF, planteamos una investigación que procuró acercarse al nivel más reducido en el que se expresa la formación: la clase de PD, entendida como ámbito donde los y las docentes concretan y especifican la propuesta de enseñanza en la práctica docente que allí despliegan.

En ese sentido, el propósito medular del estudio realizado estuvo enfocado en describir y analizar cómo es que se enseña a enseñar EF en la formación docente, un problema didáctico que a su vez nos permitió dar visibilidad a los conocimientos locales que profesores y profesoras generan durante la clase de Práctica en la tarea de transmitir el oficio, un saber poco formulado y acaso desestimado, hasta para quienes producen ese saber.

En la búsqueda de respuestas, emprendimos la indagación a través de un enfoque cualitativo y etnográfico, el cual nos brindó no solo herramientas metodológicas, sino también un posicionamiento ideológico desde el cual investigar la tarea docente, entendida como aquella que reinventa la enseñanza en el cotidiano institucional. Con mirada y escucha atentas nos sumergimos en las clases de tres profesoras y un profesor que aceptaron abrir las puertas de sus aulas y ofrecer sus propuestas de enseñanza como referencia empírica para el desarrollo de la investigación, movilizados a participar en ella por el mismo interés que el propio, aprender de la práctica docente.

Desde un abordaje que pretendió ser relacional, al mirar lo que acontece en clase en sus inscripciones históricas e institucionales, nos acercamos al problema desde las propuestas de los y las formadoras en procura de captar los modos artesanales de transmisión sobre la

enseñanza de la EF escolar. A continuación, procuramos ofrecer una síntesis que hile los hallazgos de los tres capítulos precedentes y articule las ideas centrales desarrolladas. También nos proponemos destacar los principales aportes de nuestro trabajo para el campo de la formación docente en EF, en tanto se configura en un espacio de reciente estudio e indagación.

Las propuestas docentes analizadas en la investigación de la que esta tesis da cuenta expresan los modos en que es posible echar a andar una didáctica de la EF crítica. En primera instancia, restituyen a la planificación su sentido más estricto. Sus propuestas de enseñanza desconocen, se distancian y desestiman diseños instrumentales con aspiraciones de regulación y control o aquellos intentos por burocratizarla cuando se presenta vacía de sentidos o razones que guíen las decisiones allí plasmadas.

Para el grupo docente de referencia, la planificación es el instrumento que facilita la enseñanza en tanto anticipa en clave de hipótesis lo posible y probable -aunque no inexorable- que suceda, para disponer mejor el ejercicio de legar la cultura corporal a las nuevas generaciones. Más que producir un documento correctamente formulado, demandan un diseño que contenga un objeto de conocimiento claro y complejo, acompañado por una serie de tareas que, mediadas por las intervenciones docentes, efectivamente faciliten su apropiación. La exigencia solicitada al estudiantado es acompañada por una tarea que se despliega minuciosa y artesanal en la que las profesoras y el profesor muestran en clase cómo planificar. En el ejercicio, reestablecen con detalle las relaciones alguna vez perdidas entre los elementos que constituyen la planificación, en fuerte vinculación con quiénes son sus destinatarios y atadas al sentido de lo escolar, lo cual produce una propuesta densa y compleja que amplifica el tiempo escolar de la EF y le devuelve sustancia y sentido.

Para conseguir planificaciones poderosas que redunden en prácticas docentes sustantivas, la reflexión sobre la propia acción es central. Para lograrlo ofrecen un formato muy aceitado que se organiza a partir de los registros y autoregistros de las clases dadas por el estudiantado para su posterior análisis en clase. La documentación de la propia práctica se constituye en un material insustituible para el reconocimiento de naturalizaciones que operan como obstáculos para superar propuestas sexistas, disciplinadoras y excluyentes y avanzar hacia una EF más justa y emancipadora, que ofrezca las prácticas corporales consideradas valiosas y presentes en la cultura, a partir de la palabra docente que interpela, provoca, exige razones, argumenta, explica, articula y sostiene.

Sin embargo, el dispositivo ofrecido para provocar transformaciones en la práctica docente que el estudiantado desarrolla en las escuelas de destino presenta dificultades para comenzar a funcionar. Los y las estudiantes se muestra resistentes frente a posibles propuestas de enseñanza que luego no son, no alcanzan, o no se dirigen hacia la promesa inicial, una respuesta estudiantil que, entendemos, es resultado de otras experiencias vividas en la formación, en las que el mismo formato fue burocratizado o despojado de sus sentidos, también porque no logran comprender de qué se trata o no tienen herramientas suficientes para decodificar, o esperan del docente cierto uso del poder como sujeción para provocar la acción. Lejos de la respuesta esperada, el grupo de profesores apela a un compromiso ético y autónomo del estudiantado y debilita su posición para ser interpelados en sus propias acciones y prácticas, se muestran errando, se ríen de lo que no supieron y se esfuerzan por mejorar. Y van más allá.

En la introducción a este trabajo evidenciamos cómo la PD, a la vez que se instaló como el espacio privilegiado para la reflexión en la formación sobre las prácticas docentes, concretadas en espacios reales de enseñanza, también ha perdido su impulso transformador. Una fuerza fagocitadora de la crítica se instala, limita la reflexión a enunciados retóricos sobre su importancia y pone en marcha un formato simplificador de la tarea analítica, que se mantiene en la superficie y reproduce un *como si*.

A contracorriente de la burocratización de las propuestas de Práctica, aquellas que ofrecen Antonia, Clara, Juan y Victoria, pretenden arrancar al estudiantado de las resoluciones desde un sentido práctico que, antes de analizar los problemas de la enseñanza de modo situado, anticipan las respuestas correctas, y rompen con lo que viene siendo una y otra vez en patios escolares y aulas de la formación. Para lograrlo hacen temblar la clase, agujerean los argumentos de matriz fundacional que se actualizan incansablemente, producen vacíos que dan lugar al pensar despierto y reflexivo, y vivifican cada saber y contenido devolviéndoles densidad ética y epistémica, al inscribirlos en los sentidos que implica enseñar en la escuela, en busca de una ciudadanía más justa y democrática. Pequeños gestos, silencios que inquietan, momentos tangibles pero efímeros y cierta intensidad corporal que, en su acumulación, conmueven a cualquiera que comparta la instancia de clase.

En el ejercicio de transmitir el oficio docente, el grupo de referencia produce un saber epistémico desde una perspectiva crítica de la EF en tanto que ese saber que se origina siempre es orientado por la práctica de la enseñanza que acontece en la escuela en su más justo sentido. Un saber de las prácticas en EF de alta calidad que expresa las sutiles relaciones

entre conocimiento teórico y experiencia en el patio, capitalizado en una síntesis que se ofrece en el cotidiano de la clase y al que, paradójicamente, solo se puede acceder al ingresar en ella. Un saber no documentado que se construye y se diluye en los márgenes del aula y en público, aunque para pocos participantes. Saberes tácitos y poco codificados que reclaman autoría y aguardan su escritura.

En ese sentido, las propuestas de enseñanza analizadas en este trabajo se constituyen en una anécdota que se mantiene entre paredes, con pocas posibilidades de multiplicar la experiencia. Las prácticas docentes del grupo de profesores encuentran un límite real en las condiciones materiales que se estructuran en la institución, al no superar la micro experiencia. Podríamos aventurar que se constituyen en respuesta exótica a la necesidad de transformación que emite pocas señales que provoquen y expandan su potencia. En esa línea, la enseñanza podría pensarse no tan solo dirigida a las nuevas generaciones como si fueran las únicas capaces de aprender, también hacia la formación continua, que haga lugar especialmente a quienes recién se inician en la tarea docente en el PEF y que les permita hacer diferencia en sus historias profesionales, al armar una comunidad de práctica en la que, de modo colectivo y colaborativo, se reflexione, se problematice y se construya conocimiento sobre la enseñanza de la EF en la escuela.

Si bien el análisis se desarrolló en el nivel más reducido de especificación curricular, el aula, y en relación con prácticas de enseñanza singulares y situadas, la investigación nos permitió acercarnos a procesos históricos e institucionales más amplios. El acontecimiento de la clase condensó y puso en diálogo las diversas perspectivas que conviven en una suerte de guerra fría que no se resuelve, pero se tolera. Aquí valen algunas preguntas, ¿es posible seguir sosteniendo prácticas de formación discriminatorias y exitistas?, ¿qué tipo de preparación docente demanda hoy la escuela? Se hace necesario trascender el pequeño mundo, el del aula, para resistir la fragmentación que se impone dominante, y avanzar hacia la construcción de un mundo común que haga lugar a lo diverso.

Para provocar transformaciones en la enseñanza de la EF escolar, no alcanza con que el estudiantado transite en su recorrido formativo por una propuesta como la que ofrece este grupo de docentes. Si bien a partir de la investigación realizada no podemos confirmar que los y las estudiantes no han tenido otras experiencias en las que la transmisión del oficio se ofrezca a partir de un dispositivo que permita efectivamente revisar las prácticas y construir conocimiento de sí y del campo específico, en el ejercicio de indagación pudimos reconocer la sorpresa con que el estudiantado recibe la propuesta ofrecida en las clases de Práctica por este

grupo de profesores en particular. En los inicios de este estudio nos interesaba comparar las propuestas de Práctica Docente y Residencia III y Práctica Docente y Residencia IV, al suponer que en la Práctica del último año de formación encontraríamos mayor complejidad, dado el recorrido transitado por el estudiantado en la Práctica anterior. Sin embargo, salvo la referencia a los niveles educativos (en la Práctica III la residencia se resuelve en la escuela primaria y en la Práctica IV en la escuela secundaria), no encontramos diferencias, en los cuatro casos la propuesta se presenta como inaugural.

Si bien la Práctica es el espacio privilegiado en el que el objeto de conocimiento que convoca es la enseñanza de la EF en contextos reales de acción, sabemos que a ser profesor de EF se aprende en todas las unidades curriculares ofrecidas por el PEF. En esa clave, pensar en la construcción de un habitus reflexivo y problematizador en una sola propuesta de enseñanza entre tantas otras, parece constituirse en otro imposible. La investigación realizada también muestra que existen y suceden, en el cotidiano institucional, propuestas de enseñanza que ayudan al estudiantado a conquistar un oficio docente transformador. Imaginar su multiplicación es un posible.

En ese sentido, urgen políticas institucionales que amplifiquen aquellas experiencias de enseñanza alineadas ideológicamente a un proyecto político de emancipación, porque ese es el mandato pedagógico de una institución educativa. También políticas de mayor envergadura que modifiquen las condiciones materiales en las que el trabajo docente encuentra un borde infranqueable, como fueron por ejemplo aquellas que, como desarrollábamos en la introducción, apostaron a la investigación al interior de los PEF del país y en las cuales los cuatro profesores participaron, produciendo conocimiento de las prácticas docentes en el contexto institucional y que seguramente impactaron en sus modos singulares de transmitir el oficio en clase.

La soledad en las aulas de las y los docentes que transitan el sistema educativo es, efectivamente, una de las deudas de la política educativa argentina. Esta soledad se traduce en la falta de espacios colectivos de aprendizaje entre pares que capitalicen las preguntas de los recién llegados y las respuestas provisorias de quienes han construido saber docente en la Práctica y tienen algo que se considera valioso para compartir. En ese sentido, el saber del oficio de profesor de EF y su enseñanza se diluye porque no está escrito, o desaparece, cuando en pocos años el grupo de profesores de referencia empírica se retire de la docencia sin compartir su experiencia con un público más amplio que el estudiantil.

El trabajo que aquí presentamos contribuye al campo de la formación docente en EF en múltiples sentidos. En primer lugar, al producir conocimiento acerca de los saberes docentes que las y los profesores construyen en el diario encuentro con el estudiantado y que en general han permanecido ocultos. Un saber epistémico y didáctico que se articula indisoluble en un dispositivo de enseñanza inspirador para la práctica docente de quienes pretendan acercar alguna respuesta a los desafíos que hoy son urgentes, porque involucran la existencia de todos los niños, niñas y jóvenes que pueblan nuestras aulas. Desafíos que se vinculan con la justicia, la igualdad, y los derechos ciudadanos y de los cuales la EF puede ser protagonista.

En ese sentido, el aporte procuró dar densidad teórica, epistémica y didáctica a una perspectiva crítica, incipiente en el campo de la EF y que reclama su sistematización. Al respecto, podemos afirmar que la EF que este grupo docente ofrece en clase coloca el interés en propiciar la construcción de un saber subjetivo de sí y de las prácticas corporales. Para facilitar el acceso a ese saber es insoslayable que los sujetos transiten la experiencia en la acción, sin embargo, esto no es suficiente para alcanzar los objetivos que una disciplina educativa debiera proponerse.

En línea con las propuestas de las profesoras y del profesor, la perspectiva crítica en EF toma cuerpo, se materializa y encarna en cada una de las intervenciones docentes. Esta perspectiva permite problematizar y construir sentidos que amplían los alcances de la experiencia motriz, al construir saberes sobre las prácticas corporales, traer a clase otros conocimientos construidos, y también, al establecer relaciones entre saberes y prácticas. Una novedad para la enseñanza de la EF que se ha caracterizado por privilegiar el hacer corporal más que el saber sobre ese hacer. En esta línea, y según el grupo de referencia, no alcanzaría con la planificación de la acción motriz, como si su ejecución asegurara algún aprendizaje: para producir conocimiento poderoso es necesario volver esta práctica significativa, llamar la atención sobre ella, ponerla en palabras.

En ese sentido, solo es posible capturar las implicancias de una EF crítica cuando su materialización sucede en el acto de la transmisión, en la escuela y en la formación. La perspectiva existe en tanto se concrete en propuestas de enseñanza en el aula y para el patio, no como resultados a priori de un diseño aséptico, ni como posibles aplicaciones del discurso teorizado, sino como producto del encuentro educativo en el que se vivifican las prácticas corporales y se crean las condiciones para la producción de conocimiento. Una perspectiva crítica que encierra un movimiento dinámico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Como sostuvimos en el capítulo seis, no existe perspectiva crítica sin una práctica que la testimonee.

La EF crítica a la que el grupo docente refiere es aquella que pone a disposición los bienes de la cultura a los recién llegados para su reproducción y transformación, al pedagogizar el universo específico de las prácticas corporales. Desde esa perspectiva, a la EF le corresponde ofrecer experiencias corporales ricas y variadas que faciliten a los sujetos la autonomía en su ejecución, herramientas para la comprensión de las sensaciones provocadas y sus relaciones con otras prácticas corporales y sociales, que les permitan su reconocimiento como expresiones culturales y los sentidos que portan, siempre ancladas en el disfrute, en un tiempo no utilitario al interior de una escuela republicana y democrática. Un tiempo escolar en el que las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes puedan reunirse en torno a un saber común a disposición para explorar, vivenciar, disfrutar, mejorar, deliberar, discutir y argumentar. Este grupo de profesores entiende a la EF como una disciplina indispensable e invita a avanzar colectivamente hacia experiencias que transformen la cultura hacia un mejor vivir. Enseñan también que la EF puede constituirse en un espacio fundamental, en el ejercicio de dar visibilidad e interpretar las desigualdades, de desmontar los discursos discriminatorios y la injusticia de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, que se multiplican en el cotidiano institucional. Una propuesta radical que fuerza a todo aquello que se ofrece desde la EF, el hacer y el saber sobre ese hacer, a inscribirse en el sentido más estricto de lo escolar.

De los modos en que el grupo docente enseña el oficio se desprenden algunas claves didácticas para enseñar desde una perspectiva crítica. Entre ellas, la exigencia al estudiantado de propuestas que tematicen sobre deportes alternativos o prácticas gimnásticas no hegemónicas. Si la EF es responsable de compartir los diversos signos de la cultura, ofrecer variedad y riqueza debería ser una obligación. En especial cuando el conocimiento que se entrega no responde a la tradición disciplinar dominante, pero se conecta con las intencionalidades escolares. En estos casos, abrir el mundo inexplorado de las prácticas corporales no hegemónicas ofrece además experiencias más inclusivas en tanto el punto de partida se comparte entre los actores.

Otro elemento que distingue a la perspectiva crítica que estos profesores construyen y ofrecen es el referido a la necesidad de historizar en el campo de la EF. Este ejercicio habilita comprensiones situadas y devuelve a los objetos de conocimiento, que en general se presentan pulcros y asépticos, sus relaciones con los contextos de producción. Además, al recuperar los sentidos históricos de las prácticas corporales, es posible dismantelar las argumentaciones biológicas productoras de cuerpos correctos y generizados. Contra esta fisicalidad neutra es precisamente contra lo que estos profesores pugnan en el ejercicio sostenido de traer al aula



afectos e historia. A partir del acto de hablar en clase, emerge la condición de devenir sujeto capaz, no solo de visualizar problemas sino de reconocerse como tal.

En línea, dar y pedir palabras para compartir sentidos, ofrecer saberes no hegemónicos en el marco del disfrute y construir la historia de aquello que se enseña parece ensayar otra EF escolar, una propuesta que dibuja una invitación a aprender dirigida a todas las personas y a ninguna en particular.

Aportamos también a la discusión didáctica en el campo específico de la formación, al describir y analizar los modos en que se pone en marcha un poderoso dispositivo de enseñanza, las dificultades para echarlo a andar y las maneras que el grupo de referencia utiliza para lograrlo. Dentro de los modos utilizados, dimos visibilidad a los afectos y las emociones que atraviesan la clase de PD y trajimos a la escena pedagógica una dimensión que, por lo menos en el campo de la EF, ha sido sistemáticamente desestimada, en especial en los patios escolares, y provocan sufrimiento y estigmatización. También recuperamos el análisis de los registros de clase en clase como la instancia central del dispositivo de enseñanza del grupo observado de profesores de Práctica. La letra escrita expresa la textura de lo dicho en la urgencia de la práctica docente que acontece en el patio escolar, que llega a la clase de Práctica para ser interpelada en un tiempo lento y reflexivo en el que, según parece, se produce transmisión, al colocar la lupa en la práctica individual y avanzar en un pasaje en el que *lo propio* se inscribe en *lo común* compartido. Allí hay una transformación.

Por último, realizamos un pequeño aporte a la historiografía local, al reconstruir la institucionalización de la formación docente en EF en Córdoba y al detenernos en las singularidades provinciales que han quedado solapadas bajo los estudios metropolitanos. Allí encontramos cómo las pugnas entre fracciones clericales y liberales giraron también en torno a la EF, la actividad física y los ejercicios al aire libre, lucha expresada en su desaparición en la Ley Provincial N.º 1426 y su recuperación como cuestión central en la vida de los cordobeses en la década de 1920 y que merece mayor estudio y profundidad que el que aquí se ofrece. También un aporte sobre la historia reciente institucional, la creación de la UPC en 2009 y de la FEF en 2017 y las revueltas estudiantiles que provocaron *la toma del IPEF* y visibilizaron los conflictos docentes desatados en el marco de la transformación de instituto de formación superior a universidad pública.

También consideramos la perspectiva metodológica desarrollada como un aporte a la investigación en el campo. En ese sentido, replicar experiencias de indagación desde un enfoque etnográfico y paradójico que visibilice la tarea docente, al objetivar y sistematizar los

saberes que se construyen en el cotidiano institucional, abona de modo sustantivo a la formación docente en EF.

A modo de prospectiva, señalamos que la ampliación y complejización del estudio hacia la descripción y análisis de otras prácticas docentes en las que se construye el oficio, en especial en aquellas unidades curriculares referidas a los campos específicos de formación, las cuales se distinguen por la alta implicancia motriz y que se despliegan en los patios, gimnasios o natatorios de los PEF, se constituiría en un aporte central. Los juegos, las danzas, los deportes, el atletismo, la natación, la expresión corporal, que el estudiantado vive y recrea en las unidades curriculares del campo específico, se constituyen en experiencias que se asocian rápidamente con aquellas que se ofrecerán en su futura práctica profesional, muchas veces sin filtro reflexivo que matice ese pasaje, lo cual vuelve esos espacios de formación como lugar fecundo para la producción de conocimiento. También por allí discurren prácticas poderosas a partir de las cuales urge capitalizar saberes sustantivos y necesarios a la hora de pensar propuestas que trasciendan los discursos críticos para avanzar hacia *experiencias* críticas y transformadoras.

También es importante recordar que la investigación que aquí compartimos puso el foco solo en una dimensión de la Práctica, la clase. Sin embargo, la tarea que la PD implica para los y las docentes rebasa los márgenes del aula. En ese sentido, indagaciones en torno a, por ejemplo, las vinculaciones con escuelas y docentes asociados, las producciones escritas que se generan en la PD, tanto de profesores y profesoras como de estudiantes, y las experiencias de los practicantes entre las aulas y los patios producirán un saber más pertinente en relación con la complejidad de la Práctica.

Hasta aquí la producción escrita. Sin embargo, una acústica de lo singular sigue resonando al son de las paradojas, las cuales nos permitieron dar relieve a las palabras tantas veces repetidas. Como ecos, aún se escuchan las voces de quienes cotidianamente abren el aula y exponen su clase al público, no como prueba fehaciente de prácticas correctas, sino como apuesta incómoda, con responsabilidad política, con insatisfacción ética, como intento que otra vez se escurre y que a su vez hila continuidades, ata esperanzas, engarza utopías. Una práctica docente mejor que buena, digna.

## Bibliografía

- Abramowski, A. (2012, 23-26 de mayo). *Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas: tensiones entre querer y enseñar* [ponencia]. Congress of the Latin American Studies Association, San Francisco, California. [https://www.academia.edu/28865918/Los\\_afectos\\_docentes\\_en\\_las\\_relaciones\\_pedag%C3%B3gicas\\_tensiones\\_entre\\_querer\\_y\\_ense%C3%B1ar\\_LASA\\_San\\_Francisco\\_California\\_May\\_23\\_26\\_2012?auto=download](https://www.academia.edu/28865918/Los_afectos_docentes_en_las_relaciones_pedag%C3%B3gicas_tensiones_entre_querer_y_ense%C3%B1ar_LASA_San_Francisco_California_May_23_26_2012?auto=download)
- Abrate, J. (2015). Leyes, políticas y educación en Córdoba: algunas reflexiones en torno a la trayectoria de la legislación educativa provincial en una perspectiva histórico-política. En S. Roitenburd y J. Abratte (Eds.), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino* (págs. 233-258). UNC.
- Abrate, J y Roitenburd, S. (2018). Reforma educativa, cultura y política. Proyecciones del movimiento reformista de matriz crítica (1920-1943). *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9(13). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/21832>
- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario. <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO; Facultad de Humanidades y Artes.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde.
- Aguar, L., Castiñeira, P. y Orrico, M. (2012). La formación docente en contextos de reformas. Procesos histórico-políticos en la jurisdicción Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 2, 51-63.
- Aisenstein, A. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Miño y Dávila Editores.
- Aisenstein, A. (2006). *La Educación Física escolar en la Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960* (tesis doctoral, Universidad de San Andrés). Repositorio Digital San Andrés.

<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11165/1/%5bP%5d%5bW%5d%20D.Edu.%20Aisenstein,%20%20c3%81ngela..pdf>

- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo Libros.
- Alliaud, A. (2014, 23-24 de octubre). *El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar* [ponencia]. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/el-campo-de-la-practica-como-instancia-privilegiada-para-la-transmision-del-oficio-de-ensenar-dra-andres-alliaud/>
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. (2019). *El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952.
- Amuchástegui, G. (2004). De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados. *Revista Pensar a Práctica*, 7(2), 139-153.
- Amuchástegui, G. (2012). Problemáticas de aprendizaje de estudiantes practicantes en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras. En A. Molinari (Comp.), *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador* (págs. 65-88). Ministerio de Educación de la Nación.
- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2018). Sentidos de la Educación Física en la escuela. *Investiga+*, 1(1), 56-59. [https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_n1.pdf](https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf)
- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2019). Una propuesta de investigación-acción para la práctica docente: posibilidad de acontecimiento y rupturas. En C. Giordano y G. Morandi (Comps.). *Memorias de las 2º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en*

- la Universidad Pública. La enseñanza universitaria a 100 años de la reforma: legados, transformaciones y compromisos* (págs. 161-167). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/80747>.
- Antelo, E. (2014). ¿A qué llamamos enseñar? En A. Alliaud y E. Antelo (Eds.), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (págs. 19-38). Aique.
- Bagnara, I., & Fensterseifer, P. (2019). *Educação Física escolar. Política, currículo e didática*. Editora Unijui.
- Bagnara, I., & Fensterseifer, P. (2019). O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. *Educación Física y Ciencia*, 21(4). <https://doi.org/10.24215/23142561e102>.
- Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última dictadura militar* (tesis doctoral, FLACSO Argentina). Repositorio Digital FLACSO Ecuador. <http://hdl.handle.net/10469/6395>
- Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*. Antropofagia.
- Bernstein, B (1989). *Clases, códigos y control. I Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal.
- Besabe, L y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camillioni (Ed.), *El saber didáctico* (págs. 125-158). Paidós.
- Bologna, C., Ceballos, E., Fava, L., Fontanela, N., Ordoñez, N., Romero, C. y Lasala, S. (2018). Formación docente en educación física: la transmisión del oficio en las clases de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas. *Investiga+*, 1(1), 72-75. [http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_n1.pdf](http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf)
- Bourdieu, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En F. Álvarez Uría y J. Varela (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (págs. 183-194). La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1993). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura* Siglo XXI.

- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sarsfield.
- Bracht, V., Almeida, U., & Wenez, I. (Eds.) (2018). *A Educação Física Escolar na América do Sul. Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. CRV Editora.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En C. Wainerman, *Documentos de Trabajo de la Escuela de Educación* (págs. 1-43). Universidad de San Andrés.
- Cena, M. (2010). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba, Argentina* (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Departamento de Expresión Musical y Corporal Doctorado en Educación Física: Nuevas Perspectivas. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Cena, M., Fassina, M. y Garro, M. (2006). La Educación Física en la transición democrática. Camino de democratización y de recuperación pedagógica. Un fragmento de la Historia de la Educación Física en Córdoba (1983-1995). En R. Rozengardt (Ed.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (págs. 265-280). Miño y Dávila.
- Cena, M., Fassina, M., y Garro, M. (2009). Práctica docente y epistemología: una reflexión in-obviable en la formación de docentes de educación física. *Pensar a Prática*, 12(2), (1-6). <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.3605>
- Cena, M., Ordoñez, M., Etcheverry, A., Garro, M., García Molina, J., Ayala, A. y Anciant, V. (2017, 13-17 de noviembre). *Saberes en las prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria* [ponencia]. 12º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.10416/ev.10416.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10416/ev.10416.pdf)
- Cena, M. y Scharagrodsky, P. (2015, 28 de septiembre a 10 de octubre). *Circulación, transmisión y recepción de la propuesta educativa de Enrique Romero Brest en Córdoba, Argentina en las primeras décadas del siglo XX* [ponencia]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7367/ev.7367.pdf)

- Cena, M., Yafar, J., Bologna, C., Fassina, M., Amuchástegui, G., Ordoñez, A., Marcantonelli, I., Etcheverry, A., Macchione, M. Achaval, G. y Ainciart, V. (2018). Saberes en las prácticas de enseñanza: el caso de practicantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga +*, 1(1), 47-50. [http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_n1.pdf](http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf)
- Comisionado Federal de la Provincia de Córdoba. (1963, 25 de abril). *Estatuto y escalafón de la docencia media, especial y superior. Decreto-ley N.º 214*. Boletín Oficial del Sistema Argentino de Información Jurídica. <http://www.saij.gov.ar/214-local-cordoba-estatuto-escalafon-docencia-media-especial-superior-lpo0000214-1963-04-25/123456789-0abc-defg-412-0000ovorpyel?>
- Congreso de la Nación Argentina. (1884, 8 de julio). *Ley de Educación Común, Ley N.º 1420*. <http://www.saij.gov.ar/1420-nacional-ley-educacion-lns0002601-1884-06-26/123456789-0abc-defg-g10-62000scanyel>
- Congreso de la Nación Argentina. (2006, 14 de diciembre). *Ley de Educación Nacional, Ley N.º 26.206*. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Congreso pedagógico nacional de Córdoba. Diciembre 14 a 23 de 1917. Conclusiones aprobadas. Crónica de los trabajos*. (1917). Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1917.
- Cornu, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 27-38). Novedades Educativas.
- Crisorio, R., Campomar, G., Medina, J. y Rocha Bidegain, L. (2015). Acerca de la Formación en Educación Física en la República Argentina. En A. Silva y V. Molina Bedoya (Eds.), *Formación Profesional en Educación Física en América Latina: Encuentros, Diversidades y Desafíos* (págs. 19-36). Paco Editorial.
- Davini, C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación. [https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes\\_Acerca\\_de\\_las\\_practicas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf)

- Davini, C. (2015). *La formación en la Práctica Docente*. Paidós.
- Departamento de Instrucción Pública. Poder Ejecutivo de la Provincia de Córdoba (1896, 25 de febrero). *Decreto sobre la educación común y obligatoria*.
- Diker, G. (2004). ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 223-230). Novedades Educativas.
- Diker, G. (2008). Autoridad y transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación. *Revista Educación y Humanismo*, 15, 58-69.  
<https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/download/2153/2045>
- Dirección General de Educación Superior y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2009). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Física*. Autor.  
[https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO\\_CURRICULAR\\_ED\\_FISICA.pdf](https://dges-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_FISICA.pdf)
- Dussel, I. y Caruso, M. (2006). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En S. Barco, M. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin y M. Souto (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 75-116). Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein G., y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.
- Feiguin, M. y Aisenstein, A. (2016). Diseño de sujetos morales, sanos y patriotas. Formación de profesores de Educación Física. Argentina, 1938-1967. *Pedagogía y Saberes*, 44, 9-20. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys9.20>
- Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fensterseifer, P. (2001). Educación Física y Epistemología: Conocimiento, epistemología e intervención. *Gymnos*, 2(2), 4-8.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fogolino, A (2005). Democracia, laicismo, política y escuela nueva en Córdoba; el debate en torno a los proyectos de ley de instrucción primaria durante los años '30. En S.



- Roitenburd y A. Foglino (Eds.), *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas* (pág. 91-164). Editorial Brujas.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 11-26). Novedades Educativas.
- Frigerio, G. (2012). Curioseando (saberes e ignorancias). *Educación y Ciudad*, 22, 81-102.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705073.pdf>
- Furlan, A. (2005). La labor educativa de los profesores de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 107-125.  
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie39a05.pdf>
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa): El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina* (tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). Repositorio Institucional de la UNLP.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/89760>
- Galak, E. (2013). Paradojas de la epistemología de la Educación Física Argentina: verdad, identidad y *doxa* en la formación superior. En I. Gomes, F. De Almeida y E. Velozo (Eds.), *Epistemología, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física* (págs. 193-220). Nova Harmonia.
- García, A. (2006). Creación del IPEF en Córdoba. Antecedentes, apertura y primeros años de funcionamiento. En R., Rozengardt (Ed.), *Apuntes de Historia para Profesores de Educación Física* (págs. 281-316). Miño y Dávila.
- García, A. (2013). *Historia del IPEF de Córdoba. Una mirada desde los antecedentes a la actividad académica*. Editorial IPEF.
- Goffman, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. Paidós.
- Gómez, R. (2019). La investigación de la enseñanza de la Educación Física. En búsqueda de la densidad en un campo complejo y acomplexado. *Educación Física y Ciencia*, 21(4).  
<https://doi.org/10.24215/23142561e097>
- González, F. (2018). Atuação dos professores na Educação Física Escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. En V. Bracht, U. Almeida & I. Wenzel (Eds.), *A Educação Física Escolar na América do Sul. Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico* (págs. 27-44). CRV Editora.

- González, F. & Fensterseifer, P. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 1(2), 10-21.
- González, F. & Fraga, A. (2012). *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Edelbra.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (tesis doctoral, Universidad de San Andrés). Repositorio Digital San Andrés. <http://hdl.handle.net/10908/12055>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Hincapié Bedoya, D. (2019). Sentidos formativos en la Educación Física: Tras los discursos implícitos en las prácticas de saber pedagógico del profesorado del campo en formación. *Educación Física y Ciencia*, 21(4). <https://doi.org/10.24215/23142561e106>
- Hisse, M. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*. INFD; Ministerio de Educación.
- Instituto del Profesorado en Educación Física. (1995). *Seguir Creciendo... Aproximaciones al currículum institucional*. Vélez Sársfield.
- Lamelas, G. (2015). La invención de una tradición educativa. Disputas en torno al proceso de regulación normativa de la enseñanza de la religión en las escuelas públicas de Córdoba (1896-1923). En S. Roitenburd y J. Abratte (Eds), *Historia, política y reforma educativa: aportes críticos, transformaciones culturales y prospectiva en el espacio educativo argentino* (págs. 151-168). UNC.
- Lamelas, G. (2020). *La religión, el clericalismo y las escuelas. La lucha por la hegemonía en la educación: legislación, currículum y prácticas escolares. Córdoba (1880-1930)* (tesis doctoral, Universidad Nacional de Córdoba). Manuscrito inédito.
- Larrosa, J. (1998). Crítica, escepticismo y libertad. *Propuesta Educativa*, 19, 62-65.
- Larrosa, J. (2018). *P de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano*. Noveduc.
- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (1896). *Ley de Educación Común, Ley N.º 1426*.

- Legislatura de la Provincia de Córdoba. (1916, 31 de agosto). *Ley N.º 2577, "Instalación de plazas de ejercicios físicos de la provincia"*.
- Levoratti, A. (2013, 9-13 de septiembre). *Sociogénesis de concepciones y prácticas sociales "militaristas" de la educación de los cuerpos en movimiento en la Argentina. Un análisis centrado en las perspectivas institucionales sobre la "gimnasia" y la "educación física" en el Ejército 1897-1934* [ponencia]. 10.º Congreso Argentino y 5.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina. [http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje6\\_MesaC\\_Levoratti\\_ponencia.pdf](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje6_MesaC_Levoratti_ponencia.pdf)
- Levoratti, A. (2015, 28 de septiembre a 10 de octubre). *La creación de los profesorados de Educación Física en Argentina. 1912-2014* [ponencia]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina. [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7372/ev.7372.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7372/ev.7372.pdf)
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: en búsqueda de una nueva agenda. En S. Barco, M. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin y M. Souto (Eds.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 91-116). Paidós.
- Los cursos especiales en la escuela J. V. de Olmos. Los ejercicios físicos. (1916, 5 de enero). *La Voz del Interior*.
- Machado Borges, R. (2019). *Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança da concepção de ensino da educação física escolar*. CRV Editora.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Secretaría de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaría de Programación Educativa. Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo. (1997). *Contenidos curriculares básicos para la formación docente. Nivel Inicial, EGB y Educación Polimodal. Campo de formación orientada. Educación Física*. Autor
- Ministerio de Educación. (2001, 19 de febrero). *Resolución Ministerial N.º 91/01*. Repositorio Institucional. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/85236/7/807.pdf?sequence=1>

- Ministerio de Educación & Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Memoria de gestión. Instituto Nacional de Formación Docente 2007-2015*. Autor. <https://cedoc.infed.edu.ar/review/instituto-nacional-de-formacion-docente-memoria-de-gestion-2007-2015/>
- Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología & Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Resolución N.º 24/07*. Consejo Federal de Educación. [http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24\\_07\\_anexo01\\_ltpcx\\_14899.pdf](http://profesoradolaborde.com.ar/images/cms/24_07_anexo01_ltpcx_14899.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2009, 29 de diciembre). *Resolución Ministerial N.º 663*. [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Res\\_ME\\_Prov\\_663\\_09.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/curriculares/upload/Res_ME_Prov_663_09.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011, 14 de marzo). *Resolución Ministerial N.º 93*. [https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol\\_Practicas.pdf](https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/Resol_Practicas.pdf)
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (2011, 21 de diciembre). *Resolución Ministerial N.º 750 de aprobación del Reglamento Orgánico Marco para las Instituciones de Formación Docente*. <https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/resoluciones-ministerio-de-educacion/upload/75011.PDF>
- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1(2), 19-42. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810202>
- Pallarola, D. (2001). *Currículum de formación del profesorado de Educación Física Argentino. Contextualización y evolución de 1901 a 1938* [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de La Matanza]. danpalla.wordpress.com. <https://danpalla.files.wordpress.com/2020/12/tesis-licenciatura-pallarola-1.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Poder Ejecutivo Nacional. (1963). *Decreto N.º 6940*. Archivo Histórico, Facultad de Educación Física, Universidad Provincial de Córdoba.
- Pro cultura física. La reunión del viernes. Numerosas adhesiones-Gimnasios públicos. (1916, 23 de agosto). *La Voz del Interior*.

- Provincia de Córdoba (1929). *Sobre la imperiosa necesidad de implantar la Educación Física en la enseñanza. Informe presentado por el Dr. Víctor Carro en cumplimiento de la misión que le encomendara el Gobierno de la Provincia de Córdoba*. Talleres gráficos de la penitenciaría.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Herder.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Rockwell, E. (2001). Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social*, 13, 53-64. <https://doi.org/10.34096/cas.i13.4664>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Roitenburd, S. N. (2000). *Nacionalismo católico Córdoba [1862-1943] educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Ferreyra Editor.
- Roitenburd, S. (1994). Antonio Sobral: heterodoxia y educación. *Revista Estudios*, 3, 5-15.
- Roitenburd, S. (2005). Espacio escolar, política y cultura en la tradición del reformismo crítico. En S. Roitenburd y A. Foglino (Eds.), *Tradiciones pedagógicas de Córdoba. Educación e imaginarios reformistas* (págs. 45-90). Editorial Brujas.
- Romaniuk, S. (2015, 28 de septiembre a 10 de octubre). *Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. La Reforma Educativa de la provincia de Buenos Aires (1936-1940)* [ponencia]. 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina.  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7379/ev.7379.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7379/ev.7379.pdf)
- Romero Brest, E. (1914). *Los batallones escolares. Orígenes, condiciones científicas, defectos*. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- Romero Brest, E. (1914). Organización de un concurso educativo. *Revista de la Educación Física*, 4(1).
- Romero Brest, E. (1916). Los cursos normales para maestros de Córdoba. Informe del Director. *Revista de la Educación Física*, 8(37).

- Rozengardt, R. (2006). Notas históricas para la identidad de la Educación Física. En R. Rozengardt (Ed.), *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (págs. 159-204). Miño y Dávila.
- Rozengardt, R. (2018). Entre la formación de profesores y la práctica escolar. En F. Acosta, F. Krivzov y R. Rozengardt (Eds.), *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (págs. 245-256). Editores Asociados.
- Rozengardt, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa* (tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata). Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99380>
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Saleme de Burnichon, M. (1997). *Decires*. Narvaja Editor.
- Saraví Riviere, J. (1986). *Historia de la Educación Física Argentina, siglo XIX*. INEF.
- Scharagrodsky, P. (2004). El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940). *Perspectiva*, 22, 83-119. <http://www.cEd.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>
- Scharagrodsky, P. (2006). Juntos pero no revueltos: la Educación Física mixta en clave de género. En la Educación Física queda mucho 'género' por cortar. En A. Aisenstein y P. Scharagrodsky (Eds.), *Tras las huellas de la Educación Física escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1850 -1950* (págs. 295-323). Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2011). La constitución de la educación física escolar en la Argentina. Tensiones, conflictos y disputas con la matriz militar en las primeras décadas del siglo XX. En P. Scharagrodsky (Ed.), *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (págs. 441-476). Prometeo.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

- Se inauguró ayer el Instituto de Educación Física en un acto que tuvo lúcidas proyecciones (1946, 9 de septiembre). *Los Principios*. Archivo Histórico Provincial.
- Senén González, S. (2001, 6-8 de septiembre). *Argentina: centro y periferias en la reforma educativa. Macroproyectos y micropolítica (1993-1999)* [ponencia]. XXIII International Congress of the Latin American Studies Association, Washington, DC.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Anagrama
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza en análisis desde una didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Siruela.
- Tcach, C. (2017). Ni laica ni mixta ni curiosidad malsana: la educación en Córdoba entre generales y almirantes (1943-1944). *Coordenadas. Revista de Historia Local y Regional*, 4(2), 21-35.  
<https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/coordenadas/article/view/12158>
- Tcach, C. y Camaño Semprini, R. (2019). Laicismo y clericalismo en Córdoba: la batalla por la educación (1923- 1945). *Revista Estudios*, 42, 131-150.
- Terigi, F. (2004a). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Santillana.
- Terigi, F. (2004b). La enseñanza como problema político. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 191-202). Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Santillana.
- Trueba, S. (2017). La buena enseñanza en los comienzos de la Educación Física Argentina. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 4(4), 135-145.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). La investigación cualitativa. En *Estrategias de Investigación Cualitativa* (págs. 23-64). Gedisa.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

- Vezub, L. (2019). *Estudio nacional 2017-2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones*. INFOD; Secretaría de Innovación y Calidad Educativa; Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. <https://cedoc.infod.edu.ar/review/segundo-estudio-nacional-2017-2018/>
- Vicente Pedraz, M. (2016). Basis for Critical Didactics in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Villa, A. I. (2009). *La conformación de la profesionalidad de la educación física a partir de la creación del profesorado en la Universidad Nacional de La Plata* (tesis final de grado, Universidad Nacional de La Plata). Repositorio Institucional de la UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2881>
- Watkins, M. (2019). Indagar lo afectivo: sintonizando su impacto en la educación. *Propuesta Educativa*, 28(51), 30-41. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/PropuestaEducativa51.pdf>
- Zabatel, E. (2004). Imposturas de la transmisión. Una experiencia en los bordes de la polis. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (págs. 141-152). Novedades Educativas.





**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**ANEXOS**

Tesis doctoral

**EDUCACIÓN FÍSICA Y FORMACIÓN DOCENTE EN CÓRDOBA  
TRANSMITIR EL OFICIO EN CLASE DE PRÁCTICA: EXIGIR, CONMOVER,  
EMANCIPAR**

Doctoranda

**Lic. Carina Bologna**

Directora

**Dra. Marcela Cena**

2021

## Índice

Anexo 1. Registros .....	3
1.1. Antonia. Registros de clases .....	3
1.1.1. Clase 1. Martes 8 de agosto de 2017 .....	3
1.1.2. Clase 2. Martes 15 de agosto de 2017 .....	15
1.1.3. Clase 3. Martes 22 de agosto de 2017 .....	34
1.2. Clara. Registros de clases .....	55
1.2.1. Clase 1. 16 de agosto de 2017 .....	55
1.2.2. Clase 2. Miércoles 23 de agosto 2017 .....	64
1.2.3. Clase 3. Miércoles 30 de agosto 2017 .....	81
1.3. Juan. Registros de clases .....	87
1.3.1. Clase 1. Martes 23 de agosto de 2017 .....	87
1.3.3. Clase 3. Martes 5 de septiembre de 2017 .....	114
1.3.4. Clase 4. Martes 26 de septiembre de 2017 .....	135
1.4. Victoria. Registros de clases.....	142
1.4.1. Clase 1. Lunes 7 de agosto de 2017 .....	142
1.4.2. Clase 2. Lunes 14 de agosto de 2017 .....	169
1.4.3. Clase 3. Lunes 29 de agosto de 2017 .....	188
Anexo 2. Entrevistas.....	214
2.1. Antonia. Entrevista .....	214
2.2. Clara. Entrevista .....	229
2.3. Juan. Entrevista.....	241
2.4. Victoria. Entrevista.....	254

## Anexo 1. Registros

### 1.1. Antonia. Registros de clases

#### 1.1.1. Clase 1. Martes 8 de agosto de 2017

*Es la primera clase luego del receso invernal, llego temprano y en el aula ya hay estudiantes, me siento cerca del pizarrón, ellos hablan entre sí, llega la profesora, me saluda y comienza a hablar con un grupo y los demás se van sumando a la charla, no se escucha el inicio*

P: ella es Carina Bologna, profesora de la casa y está iniciando un trabajo de investigación sobre propuestas de enseñanza en el IPEF, asique nos va a acompañar un tiempo, va a estar registrando todo lo que digo, me encanta, después leemos eso y nos reimos!

P: ¿vamos a empezar?

P: En fin de que se trata el mirar...ehhh, tenemos la primera versión, esa primera versión Facundo ¿está en función al curso que tenías o es producto de la imaginación?

E: no, es función al curso que tengo...

P: listo...

P: entonces miremos la primera versión de facundo, hay una cosa que suele pasar y es que cuando ustedes no están acostumbrados a escribir algunas cosas lo que hacen es expresarlas de una manera que no representan lo tienen en sus cabezas, entonces lo que tienen que hacer es mejorar sus recursos y eso es porque no tienen solidez conceptual ... Entonces por ejemplo jugando en el mismo campo ehh....¡era acá! juego modificados de campos de invasión, principios tácticos ofensivos y defensivos ...y acá las preguntas que les hacemos son en los juegos modificados de invasión, ¿se juega en el mismo campo?

E: no...

P: Es una pregunta para no contestar literalmente, yo no les pregunto para que me contesten...

E: En el mismo campo ¿el equipo se refiere?

P: ¡no se! Yo pregunté porque acá tengo una unidad que dice eso entonces yo estoy preguntando en los juegos de invasión, son preguntas estúpidas las que yo hago... pero son preguntas que llevan a que ustedes reflexionen lo que están poniendo ahí... Haber eso es... bla, bla, blá , si quieres poné compartimos el mismo campo .... y ponete un nombre creativo y ya está! ... y decí el tema son los juegos de invasión.... y se enrollan, la otra pregunta que hago, ¿Qué tipo o clasificación de los juegos modificados conocen los estudiantes? ¿Es relevante para ellos conocer eso? Les pregunto...

E: en ese momento es lo que ellos estaban viendo

P: ellos estaban viendo eso... pero la pregunta que yo te hago a vos: ¿a vos te parece que para los alumnos es relevante eso?... ¿de qué curso son Facundo?

E: ellos estaban trabajando eso, de segundo

P: esa categoría estaba trabajando bien, entonces ¿la respuesta a esa pregunta cuál es?¿Se entiende? Después acá otra cuestión los objetivos: comprender y vivenciar, los contenidos comprender y vivenciar los principios tácticos y yo acá digo...: ¿Qué son los principios tácticos? ¿Qué son? La pregunta ya la respondió Facundo, o sea le pregunto al resto, esto

aparece mucho en las unidades y quiero que me las expliquen ¿Qué son los principios tácticos? O sea, le pregunto al resto...

E: son intenciones, son intenciones tácticas y acciones que realizan los distintos sujetos en un campo de juego de oposición

P: bueno entonces... ¿Los principios tácticos siempre se tienen que enseñar en función de que cosa?

E: ¿De las intenciones?

P: ¡y si! Y las intenciones en función de que cosa están...

E: ¿De las acciones?

P: ¡no de los objetivos! Porque en realidad las funciones no son predeterminadas, haber uno puede predeterminar funciones, pero no son estructurales es decir, haber... el arquero es arquero, pero también necesita patear la pelota, debería poder llevarla y hacer un pase por ejemplo o un tipo que juega en la defensa también podría jugar... o sea la necesidad del juego... ¿se entiende eso? Cuando ustedes hablan de roles y sub roles, mi idea es que ustedes están pensando en enseñarles a sus estudiantes como estructuras que son tan rígidas que, primero ellos no las entienden demasiado porque no están presentadas en función de lo que están haciendo, que es un poco lo que les pasa ustedes con la planificación, ustedes no entienden un carajo para que están planificando, están haciendo un esfuerzo, algunos de ustedes grande, por ajustarse a lo que nosotros les estamos demandando pero no están entendiendo como se planifica que es lo que tienen que aprender ¿Se entiende? Entonces ahí nosotros tenemos que revisar y decir bueno haber ¿por qué no están entendiendo lo que nosotros queremos que entiendan? Entonces acá, las preguntas son retóricas, son preguntas para que la persona que está trabajando, se pregunten sobre su propuesta ¿se entiende? Bien, entonces los contenidos, por ejemplo, no puede haber en una unidad que se llama clasificación, haber, voy a ver acá porque no veo nada! eh... una unidad que son juegos modificados de campo de invasión, y el contenido son principios tácticos, el principio táctico solo no tiene mucho sentido, entonces ahí lo que necesitamos es desagregar, ¿Qué significa desagregar? ¿Qué son los principios tácticos? ¿Cómo funcionan? Eh... ¿Cuál es su objetivo? ¿Que diferencian presentan en ataque y en defensa? Eh... Digo, todas esas cosas son contenidos, ¿o no?... y ¿Por qué no están ahí?... Ustedes podrían o deberían poder desagregar de qué están hablando cuando hablan de eso, entonces yo pienso, ¿qué debería hacer un estudiante para poder aprender eso? Inmediatamente se me ocurre, ¡Identificar que son! O sea identificación del objetivo y las características de los principios tácticos digo porque ustedes usan ese lenguaje, yo ahí diría... si quiero trabajar eso, diría identificación de cuestiones que hacen a mejorar las situaciones en ataque y de defensa, los principios tácticos tienen que ver con los espacios vacíos y todas esas cosas, ¿no? Bueno, ustedes empiezan a trabajar eso desde la teoría a la práctica y yo digo, que hay que empezar desde la práctica y empezar ahí ver cómo hacemos para instalar la pregunta, por ejemplo, si los chicos van todos atrás de la pelota, y no se desmarcan.... ustedes dicen que hay que decirles ¡desmárquense! Y yo digo que lo que hay que hacer por ejemplo es identificar la necesidad de desmarcarse. Entonces, ahí el contenido por ejemplo puede ser identificación de las necesidades que generan acciones tácticas.

Porque ustedes lo tienen en la cabeza, pero el otro no, yo también tengo la planificación en la cabeza pero ustedes les resulta muy difícil saber que tengo en la cabeza ¿o no? Bueno porque yo estoy siguiendo un esquema y una estructura que para mí esta re clara pero para ustedes evidentemente no, lo mismo les pasa a sus estudiantes cuando ustedes estructuran sus unidades como si fueran unas unidades bajadas del juego motor a la planificación y no

están pensando en lo que el otro aprende. Entonces acá yo me pregunto ¿qué deberían poder hacer mis estudiantes para planificar una unidad coherente? conocer el objeto, pero aparte de conocer el objeto ustedes tienen que pensar qué necesitan sus estudiantes, para poder apropiarse de ese objeto de una manera no mecánica, porque eso es lo que estamos tratando de hacer, ¿o no? Que no sea mecánica, entonces una manera no mecánica involucra necesariamente que la otra persona entienda por que se tiene que desmarcar o entienda porque necesita dominar el balón. ¿Se entiende? Por ejemplo en ninguna de las unidades más que en una o dos he encontrado contenidos que tengan que ver con por ejemplo: identificación de la importancia del dominio del balón para poder anticipar en el juego de invasión, en el juego que sea...y esto es una cosa básica porque después ustedes les dicen a los chicos hagan pase y el pase al chico no le sale cuando vos lo hace mover el pase no le sale y en realidad lo que él está viviendo vos le estas pidiendo que el chico pueda resolver alguna cosa, pero no está entendiendo. Y es lo mismo que les pasa a ustedes cuando dicen esta mina se pone con esta estupidez con esto de la planificación y yo le digo porque si ustedes no entienden eso, no están pensando en los estudiantes y seguimos reproduciendo los modelos mecánicos bajo el juego motor y los reproducen en el patio y los chicos están igual que ustedes.

Entonces seguimos con la unidad de Facundo y vemos que las preguntas son todas preguntas retóricas pero acá los contenidos tienen que estar desagregados, ahí ustedes tienen que poder describir todos los conceptos, procedimientos y actitudes que son necesarios a juicios de ustedes, que los estudiantes aprendan para que aprendan lo que ustedes le quieren enseñar.

Entonces la identificación es conceptual pero también lo que se puede hacer es reconocimiento de las dificultades en el dominio de pelota, trabajo para mejorar para encontrar las dificultades en el dominio de pelota todos esos son procedimientos ¿o no? entonces haber, están escritos porque yo no vi ninguno! me ponen la cooperación, que ¡bonito! Pero después no aparece ninguna cosa en el contenido que remita eso entonces por osmosis la aprendemos, somos re colaborativos todos porque por osmosis la aprendemos

E: Profe

P: ¿está Carlos? hola Carlos. Entonces... lo primero que entendemos acá es que Facundo fijen, comprender y vivenciar los principios tácticos de la conservación del balón, ataque y la recuperación del balón defensa en juegos modificados, comprender y vivenciar...

E: son todos los mismos objetivos

P: ¿cómo?

E: son todos los mismos objetivos

P: ¿se entiende? Vos ahora lo puedes ver a eso, estaba como estaba mal expresado... vos, ¿lo puedes ver Facu? O sea si yo te digo bueno estamos analizando esta unidad

E: la puedo ver pero no!

P: haber... ¿qué hay? una dificultad en la identificación del objeto... pero además no está explicitado el objeto de enseñanza porque lo que vos decís ahí son los principios tácticos

E: ¿pero el objeto de enseñanza cual es?

P: el objeto de enseñanza en este caso, según vos son los principios tácticos y yo ahí digo que si vos decís principios tácticos, vos tenés que desagregar ¿qué son?, ¿para qué sirven? ¡Está bien! esta es la primera versión yo no sé qué es lo que vos hiciste, después que vamos a ver es como uno analiza lo que hizo. Entonces yo te digo, acá vamos hacer un montón de enunciados

E: ahhh...

P: No tenés evaluación, no tenés propuesta de clase, o sea la primera unidad ustedes la tienen incompleta para que escribas digo, puedo mirar que está incompleta, que está confusa, que los objetivos son reiterativos, vos lo que haces es mirar analíticamente esa unidad, ¿está bien?...vamos a las dos... y entonces miras la segunda corrección. Es interesante poder ver si ustedes se dan cuenta que muchas veces no hacen nada, ¿han visto eso? se dan cuenta que en la primera corrección les decimos una cosa y ustedes literalizan la respuesta y ponen al lado: “acá yo puse eso porque no sé qué, no sé qué “!, no es una justificación!, es para que ustedes lo piensen! ¿Se entiende eso o no se entiende? Por favor si no se entiende eso, este es el momento para decirlo...

E: (no se entiende el audio)

P: bien Juli

P: entonces acá tenemos la unidad didáctica “Uno para uno, uno para todos”, juegos modificados para el campo de invasión, principios tácticos, fíjense las preguntas que yo le hice sobre el título en la unidad anterior a él no le impacta, porque yo le pongo de campo y él no lo toma, no cambia nada

E: no cambia

P: Pero digamos muchas veces nosotros en el equipo lo que hacemos es decir bueno le hacemos quinientos comentarios, nos enfocamos en las cosas más prioritarias pero la verdad que yo me tengo que dar cuenta si soy Facundo que estoy analizando mi unidad y digo... que le vuelvo a repetir el título y había una observación en mi unidad anterior y yo ni me di cuenta y la verdad que yo le pregunto recién ¿Qué era el campo? Y se me quedan todos mirándome, bueno eso, eso son...digo bueno, observo que pasa esto y entonces comprender y vivenciar otra vez el mismo principio táctico exactamente el mismo, o sea el mismo mismísimo, comprender y vivenciar y yo digo, ¿Cómo comprende uno? ¿Por osmosis? porque la comprensión es un procedimiento complejo, ¿Qué cosas hay que hacer para comprender? identificar de que se trata, diferenciarlo de otra cosa, analizarlo, preguntarme para qué sirve

Y fíjense que todos los objetivos son que objetivos están centrados en la lógica del juego motor no en la lógica en la que aprenden los estudiantes, ¿observan eso? Porque los principios que él enuncia son principios que nosotros tenemos desagregados por el juego motor no son los principios de alguien que está aprendiendo, si ustedes quieren enseñar la estructura no van a enseñar el juego van a enseñar la estructura y un montón de gente no va a aprender a jugar ¿Se entiende esto?

Adscripto: Me parece que ahí.... porque muchas de las unidades que hemos estado viendo se está trabajando sobre los principios tácticos o los roles y me parece que se está trabajando de una forma no hay una transposición de los que uno aprende acá en el profesorado a lo que uno va a enseñar en el patio y no es que deba haber una gran diferencia simplemente que ...lo hemos hablando en muchas clases ...una cosa es lo que nosotros aprendemos como profesionales del área de Educación Física y otra cosa con lo que vamos a enseñar ahí en el patio , porque el vocabulario es diferente los intereses muy probabilidades sean diferentes y las construcciones subjetivas sobre lo que nosotros vayamos a enseñar y los chicos aprenden van a ser totalmente diferente. Entonces no podemos trabajar en crudo las categorizaciones que nosotros estamos trabajando de Blazquez Sanchez y Devis Devis, porque no va a tener sentido no tuvieron sentido para nosotros cuando las estudiamos y decíamos por qué tenemos que estudiar esto y decirlo así y así...hasta que nos dimos cuenta que tiene sentido, ah mira! Los chicos no lo van hacer a hora y no es porque no puedan, es porque no tienen que ¡un grado de especialización tal es

para nosotros! Nosotros tenemos que construir interés y necesidades de aprender sobre esas situaciones

P: ¿Se entiende eso?

E: sí

P: otra cosa no va a ser posible, la tecnicidad que tiene entender un principio táctico apenas la comprendemos nosotros los profes... se puede entender esa diferencia? Por eso siempre les decimos porque trabajan los roles de ataque, porque roles de defensa porque principios tácticos de avanzar mantener la posesión del balón, se trabaja sobre necesidades sobre comprensión, y ahí ya tiene armado por lo menos dos objetivos

A2: Lo que no veo acá, es que ¿por qué no tiene completa unidad? ¿Facu?

E: Si tiene

A2: Acá das cuenta que... empezás hacer otro tipo de análisis...por lo menos acá el titulo cambio

A1: El tema está expresado igual

A2: Claro, pero ahí hay una respuesta, él tendría que ver que esta igual, por más que cambia el titulo, no puede ver lo que le están solicitando

E: El título es lo mismo (murmullo no se entiende)

A2: El contenido es el mismo y es una tercera corrección.

E: (murmullo) Es el mismo de recién profe

P: es para mostrarles que uno le hace comentarios y siguen haciendo lo mismo, por qué la persona en este caso Facundo no puede hacer ese análisis? acá vemos un ejemplo que tratamos de desagregar ...Y es más ahí veo que acá mismo

E: ¡No entendía cuál era la aclaración para mi estaba bien!

A2: ¿Qué es lo que estaba bien?

P: Para él estaba bien lo que él estaba poniendo

E: No entendía como, por ejemplo, si se jugaba en el mismo campo, o sea yo la pregunta era ¿Qué el juego era en el mismo campo?

P: Bueno pero.... la pregunta es una pregunta para que vos te preguntes y también acá lo que parece fuertemente es una gran fragilidad didáctica, ustedes no saben lo que es un contenido, no saben lo que es una transposición didáctica, no saben que es un objetivo, entonces esa fragilidad hace que, lo que aparece por ejemplo en tu caso Facundo es que vos tenés una idea bastante clara de lo que tenés como pensado enseñar, es decir de tu objetivo, lo que vos no tenés idea de cómo organizarlo para la enseñanza, ¿me entendés? Entonces lo que ahí lo que salta son actividades, ustedes como planifican por actividades, inicio, desarrollo y cierre y las actividades no tienen contenido en si!

Haber... vamos a poner ejemplos específicos, yo me pongo a jugar al handball porque me dicen que tengo que jugar 6 vs 6 o 7 vs 7 y yo que sé, que tengo que llevar la pelota para allá y que tengo que evitar que la gente llegue a mi arco, pero en el medio, yo que soy estudiante del secundario lo que no se es por ejemplo, que no me pasan la pelota ¿Por qué no me pasarían la pelota? Hipotéticamente por ejemplo, en anticipaciones es un problema que pueden tener los estudiantes, es por ejemplo dominio débil del balón ustedes me ponen cualquier verdura

E: y pero no buscan los espacios libres

P: ¿y porque la tienen que buscar sino entienden para que son los espacios libres? si yo no domino el balón, y entonces no me pasan la pelota, yo voy a estar en la cancha como una boluda dando vueltas porque aparte no entiendo porque no me pasan la pelota y en vez de pensar que es porque no tengo dominio de balón y lo que realmente lo que necesito es

mejorar mi toma y lanzamiento de balón para poder hacer pases y para participar del juego, me creo que tienen mala onda conmigo. Yo lo que me tengo que enterar es que tengo una incompetencia que tengo que resolver y no la voy a resolver si les dicen a mis compañeros que es obligatorio pasarle la pelota a las chicas, la voy a resolver cuando yo la identifique como una dificultad que tengo y para eso tengo que tener la oportunidad de identificarla. entonces yo ahora estoy trabajando con Facundo cual es la dificultad? la dificultad es fragilidad en la construcción didáctica, entonces yo le puedo decir, mirá Facu vamos a trabajar en mejorar la comprensión de cómo se planifica para que esa planificación a vos te sirva, pero también para que le sirva al estudiante para apropiarse de lo que vos quieres enseñar, sino tenemos identificada la dificultad ¿podemos mejorarla? Por lo menos autónomamente no. Entonces ahí fíjense, yo puedo aprenderme de memoria cuales son los principios tácticos, tener el balón, ocupar los espacios libres, progresar, etcétera, puedo repetir cuales son, yo los repito de memoria, pero si eso no impacta en mi comprensión de juego cuando estoy jugando ¿para qué sirve?

Es típico que el profesor les grite de afuera de la cancha ¡ocupá el espacio libre, mirá el espacio libre! El otro no entiende nada porque en realidad no entendió antes para que debía estar ahí, entonces lo que hay que facilitar a los estudiantes desde este lugar de la educación problematizadora que nosotros estamos obligados a ofrecer es, decir haber..., ¿qué necesitas vos? Enterarte, darte cuenta, para empezar a pensar que es necesario hacer todas estas cosas. Entonces, por eso la propuesta debe generar problemas para los estudiantes más que decirle como resolver la actividad, yo les digo vamos hacer tres pases, porque yo se que así van a generar espacios en la defensa contraria, pero los chicos ¿se enteran de eso? No. Podemos ofrecerles una intervención por ejemplo diciendo, identifiquen cuales son los problemas que tienen para hacer los pases. Entonces yo te puedo decir que mi problema para hacer los pases es que la Florencia me lo tira mal, entonces vamos a trabajar en mejorar la dirección del pase pero ahí hay una comprensión por parte de quien está aprendiendo de que tiene que mejorar para entender el problema que tiene ¿Se entiende lo que les estoy diciendo?

Entonces yo tengo una jugadora de handball ponete qué sé yo... la Anita, entonces la Anita que es jugadora de handball yo la llamo y le digo, ponete a trabajar con esta compañera que tiene dificultades porque cuando le tiran mal el balón no lo puede agarrar, y como vos sos buena porque tenes mayor experiencia, no sos mejor, tenes mayor experiencia entonces vos podés colaborar a que la agarre ¿se entiende?

Entonces ahí yo digo bueno ¿por qué estamos haciendo esto? porque necesitamos cooperar para habilitar a los compañeros de juego, entonces la construcción de la cooperación es una construcción que se hace haciendo, no diciendo “ahora se tienen que cooperar” es como decir bueno, no tiren los papeles al suelo y ustedes no tiran los papeles en la clase pero sales de acá y los tiran, lo que realmente impacta es la acción concreta que ustedes visualizan y que podamos discutir de eso no un discurso, se entiende ¿entendes Facu más o menos? Bueno cuales son las dificultades, Si Fernando...

E: yo lo que entiendo es que hay que trabajar sobre la necesidad de los chicos, de cómo decías vos no decir que busquen los espacios libres.

P: Esta muy bien el problema que tiene ustedes es que no tiene conceptualizaciones de nada, porque yo lo que estoy diciendo es que ustedes tengan por ejemplo recursos conceptuales de la didáctica, ABC de la tarea Docente por ejemplo que es un material que ustedes no se molestaron en revisar, yo entiendo Fernando lo que vos me decis, para hacer



eso sin un recurso conceptual lo hace cualquiera que no está haciendo el profesorado, porque acá tenemos que hacer una diferencia ¿Se entiende?

E: ¿pero está mal lo que yo estoy diciendo?

P: no está mal está bien, pero eso que vos estás diciendo tenes que poder materializarlo en un análisis conceptual porque vos te vas a recibir en 4 meses ojalá, pero para hacer eso, necesitas tener mayores recursos conceptuales, vos y todos y todas.

P: ¿Yo estoy equivocada en pedir que mis estudiantes de cuarto año tengan mayores recursos conceptuales didácticos o de epistemología , o en ética , estoy equivocada , no? está bien lo que decís Fernando , está muy bien! No solamente en un niño vos también como estudiante adulto necesita entender porque se te requiere lo q se te requiere a demás estas en todo tu derecho de requerir y de pedir porque se me está pidiendo esto.

Ahora yo también tengo la obligación porque te requiero lo que te requiero y esa es la misma obligación que ustedes tiene con sus estudiantes, entonces acá tenemos un problema conceptual y eso, levante la mano quien estudia? Que estudie práctica, quien se sienta a leer los documentos que han sido puesto a disposición de ustedes quien se sienta a leer los textos muy bien!

E: yo llegue tarde

P: tarde pero estas leyendo. Entonces ahí lo que tenemos q identificar las dificultades que tiene las personas que están leyendo para articular lo que se les está solicitando pero va a ser mucho más fácil el que está leyendo va como poder ir siguiendo la línea de lo que se les está diciendo, el que no está leyendo esta en bola está desnudito como dios lo trajo al mundo porque no tiene recurso de enganche, las personas que están leyendo probablemente están entendiendo lo que yo les estoy observando, es probable que no van automáticamente hacerlo bien, ni esperamos eso, pero tienen el recurso para avanzar articulando. Eh cuando les dije yo que eran las hs que le tenían que dedicar?

E: 14, creo que son mas

P: por lo menos nadie puede decir que no lo engañe

E: de desgrabar y si

P: viste , tuviste suerte

E: (no se entiende el audio)

P: 5 6 7 hs hasta una cuando se desgraba toda la semana

E: ¿tengo una duda? (murmullo)

P: haber una unidad y acá... ( aplausos) haber ...jurídicamente una unidad es parte del curriculum, es el cuarto nivel de concreción curricular , es el trabajo que hace el docente adecuando el contenido a el grupo que le toco ¿está bien? ...Eso lo tienen claro?

P: el documento curricular son los documentos curriculares jurisdiccionales, son líneas macro orientadoras que lo que hacen es establecer cuáles son los contenidos mínimos en determinados estados porque por lo menos en Argentina la educación pública pero además la educación está regulada totalmente por el ministerio de educación, entonces las escuelas deben cumplir con determinadas pautas curriculares. Esas son macro pautas, esas macro pautas luego tienen pautas jurisdiccionales que ustedes conocen y esas pautas jurisdiccionales teóricamente son trasladadas en virtud de niveles de prioridad conceptual a cada institución o planificaciones institucionales, a su vez a ustedes le han ofrecido las planificaciones institucionales, yo sé que no le han llevado ningún apunte y han elegido cualquier cosa y eso no está bueno viste! , yo te digo tenes abcdefg para dar clases y vos elegís h, yo te digo de la a hasta la j y vos elegís h. O no estás prestando atención en cuyo caso tenes un problema o hay algo ahí que no está encajando bien, me siguen... listo

Ese documento que es la planificación es un documento público entonces cualquier persona debería poder leer la planificación y entender de qué se trata, cualquier persona cualquier maestro, entonces por eso el contenido debería estar tan desagregado que sea tan evidente que se entienda lo que quiero enseñar y estoy enseñando alguna cosa, ¿se entiende?

E: ¿la grabación es cada dos clases?

P: tres clases

E: tres clases

P: yo si quieren grabar todas las clases los felicito porque cada grabación es un recurso muy importante porque cuando uno se escucha se da cuenta de todo lo que dice, si Almendra...

E: (poco claro)

P: depende del registro, porque hay gente que registra muy bien, y hace un registro etnográfico como se ha solicitado escribiendo exactamente lo que dice el compañero en el discurso

E: en mi casa mi desgrabación es muy parecida

P: excelente tenes un muy buen recurso

Ads2: ¿quien desgraba?

P: quien desgraba, la desgrabación la tiene que hacer el compañero... (risas)

E: (risas)

P: ¿por qué?, porque en realidad el ideal es, yo me grabo y se la doy a Facundo... Facundo se graba y se lo da a Javier y Javier se graba y se lo da a Facundo... cada uno hace su auto registro y después la desgrabación y la observación, sino el auto registro se pega a lo que escuche en la grabación

E: si primero quiero hacer el auto registro...

P: si primero se hace el auto registro pero en mi experiencia cuando ustedes tienen la desgrabación normalmente... (aplausos) haber metodológicamente como estamos investigando, metodológicamente necesitamos hacer el auto registro porque es una reflexión genuina de lo que yo creo que pasó, si yo hago la desgrabación y después el auto registro lo que voy hacer es replicar y eso no me permite triangular, por eso es importante que ustedes hagan su autoregistro y si se van a desgrabar ustedes, lo hagan después que tienen el auto registro hecho, pero por eso para mí, lo ideal es que si Facu se graba Javier desgraba y la desgrabación de Javier la hace Facundo, entonces ahí no tienen ninguna posibilidad de cruzarse

E: no entiendo eso, no entiendo la diferencia...

P: la diferencia es como nosotros cuando hacemos los autoregistros, la idea es que vos cuentes la clase según tu versión entonces vos vas a decir yo llegué a la escuela me dolía la panza...

E: Hay que poner...lo que sentís

P: todo, todo, el auto registro es una herramienta que si no está bien hecha no les sirve para nada, lo más interesante es cuando ustedes ponen todo lo que les pasa estoy enojada porque este tema no me gusta y los estudiantes son unos pendejos que no se callan y yo y la profe me estaba mirando mal y yo sentía en un momento que quería intervenir, yo intervine y me quería ir a la mierda de la clase...

E: o sea los intereses que pensamos

P: si literal lo que pensamos, si Anita...

E: por ejemplo, hay cosas que yo no puse dentro del informe, ¿lo pongo dentro del diario de campo?

P: si, vos lo pones en el diario de campo, ahora para que sirve si vos lo pones en el auto registro, que vos en el auto registro si lo pones yo lo puedo considerar si en el diario de campo vos lo usas, lo tenés que citar, yo uso el material que estoy dispuesta a socializar, tu diario de campo no es obligatorio socializar, después lo vas a usar para tu informe final, pero en este momento vos vas a tener que leer esas partes de ese diario de campo para poder triangular, sino no podes triangular

E: a su vez la triangulación es muy (no se entiende)

P: está bien la pregunta, la idea de triangular es yo miro ¿cuáles eran mis intenciones? vamos a ver las intenciones de la clase de Facundo (proyecta la unidad didáctica en el pizarrón para que todos puedan verla) fijense, sus intenciones son interesantes, son intenciones transversales, tus intenciones son las mejores, lo que falta ahí es ... (no se entiende el audio) mira él dice: comprender y vivenciar el principio táctico, ¿ahí lo que está poniendo es lo que dice juego motor, es o no es? y lo que dice juego motor está bien ¿cuál es el problema? que la intención del juego motor es que ustedes entiendan cómo funcionan los juegos de invasión, entonces para eso desagregan y categorizan y lo que hacen es un análisis del juego para entender de qué se trata para poderlo enseñar, es así ¿o no?

E: si

P: ¿si? listo. Una vez que yo lo entendí, lo que debería hacer es pensar, que deberían hacer los estudiantes para comprender que conservar el balón y recuperarlo son cosas muy importantes en los juegos de invasión, ¿se entendió la pregunta que hice?

E: si porque varia el objetivo...

P: entonces que podemos hacer en esta clase, la comprensión es un procedimiento complejo, en esta clase que sería más importante? La comprensión, les vuelvo a decir, es un procedimiento complejo... entonces que procedimientos interesan necesariamente para que yo pueda comprender?

E: identificar...

P: identificar ¿qué cosa? ¿Qué cosa vamos a identificar en este caso? Él quiere que comprendan porque es importante tener la pelota. En criollo Facundo ¿no es eso? O sea, él quiere que comprendan porque es importante que cuando jugamos a un juego de invasión tener la pelota es importante. En el ataque, en la defensa... bueno, ¿Qué necesitamos para tener la pelota? (murmillos) Piensen... no tienen juego motor... piensen nomas.

E: dominio de la pelota

P: dominio de la pelota... ¿qué más?

E: la ayuda a tu compañero

P: si. La necesidad de cooperar.

E: dar un pase

P: a ver... acá hay dos cosas: la primera es identificar que el dominio del balón no es una cuestión secundaria en el juego. Es una cuestión primaria pero no se aprende haciendo pases sin saber cuáles son las dificultades que tengo para hacer los pases. Y lo primero que necesito saber es que el dominio del balón es un requisito... de hecho creo que el Coqui les dice tres requisitos para poder jugar alguna cosa... o no? (silencio) entonces lo que necesitan los estudiantes es darse cuenta lo importante que es poder manejar la pelota.

E: reconocer la necesidad de tenerla...

P: tal cual. Entonces ese es el objetivo más claro de la clase. Reconocer la importancia del dominio del balón en los juegos de invasión. Por ejemplo. Yo no sé a lo que llevó... Pero estoy tratando de poder hacer una clase que tenga sentido para los estudiantes. Entonces, listo... qué hacemos al principio de la clase? (silencio) que juegos propones? Estamos

diseñando el itinerario...Ya sabemos que la clase va a tratar de que los estudiantes entiendan la importancia del dominio de balón. No nos vamos a parar y decir es muy importante que ustedes entiendan que el dominio del balón es un requisito básico para los juegos de invasión. No. Entonces ¿qué vamos a hacer?

E: Les damos una pelota a cada uno.

P: para qué?

E: para que practiquen el dominio.

P: bueno.

E: o una tarea que les permita ver cuál es su disposición del balón...

P: (interrumpe) por ejemplo?

03:08

E:... (dice algo pero no se escucha, audio muy bajo)

P: a dónde? A qué? Piensen en el contexto del juego. Ellos tienen que identificar la necesidad del dominio del balón no para lanzar alto solos sino dinámicamente. Entonces podemos pensar... digo, bueno... vamos a hacer un ejercicio en donde ponemos cuatro contra cuatro y les solicitamos, por ejemplo, que se hagan pases y la consigna en vez de ser 'tienen que llegar a los diez pases' será 'tienen que identificar cuáles son las dificultades' (murmillos) 'Cuáles son las dificultades que tienen para hacer diez pases'. No es 'tienen que hacer diez pases'. Lo que cambia ahí es la intervención, no cambia la práctica. Se entiende? Ustedes no tienen que sentar a los estudiantes y decirles "es importante que no pierdan la pelota" no. Hacemos la misma actividad, lo que cambia es la tarea. Se entiende? Entonces ahí está la tarea que les pongo yo a los estudiantes? Digo bueno, vamos a poner grupos cuatro contra cuatro y la tarea que tienen es identificar cuáles son las dificultades que tiene cada uno y cada una para lograr mandar la pelota a donde quieren mandarla y para recibir la pelota. (murmillos) Misma actividad, diferente tarea. Esa tarea podrá ayudarles a los estudiantes a pensar que les está pasando? Bueno. 'Ella me la tira mal'... entonces que hacemos ahí? ... es una anticipación: que los estudiantes observen las dificultades de los otros y no puedan observar la propia. Es una anticipación o no? (murmillos) como intervengo ahí?

E: que les cambie.... En vez de identificar las dificultades del otro, que vean sus propias dificultades.

P: esta muy bien. E una buena idea. La pregunta es... será tan fácil? (murmillos) porque los chicos no están acostumbrados a ver sus dificultades. Entonces ahí vamos a tener una intervención que puede ser intermedia. O se pone el profe y dice 'vamos a ensayar. Yo juego.' Yo les mando la pelota con la mayor precisión posible, porque teóricamente todos ustedes están en posición de hacer eso.... Si? (risas) entonces yo les mando la pelota con la mayor precisión posible y les vuelvo a preguntar: 'cuáles son las dificultades?' y en este caso la pelota llega bien. Entonces por ejemplo, cual es la dificultad? Y yo ahí te estoy mandando la pelota teóricamente a un lugar donde vos podrías tomarla... cuáles son las dificultades? Lo que hago es trabajar sobre... Estoy guiando. No les estoy diciendo cual es la dificultad. Porque yo les puedo decir 'bueno en realidad, vos cerras los ojos. Entonces si cerras los ojos nunca vas a poder agarrar la pelota.'... no vieron que hay un montón de chicos que están así, claro o hacen así. Bueno, entonces, claro. Pero eso yo le puedo decir 'no hagas así', a ustedes también les digo 'no hagas así' y no les sirve para nada. Entonces le tengo que preguntar.... Que estás haciendo? Y bueno, la persona me dice 'yo creo que lo estoy haciendo bien' Ponele. Vos tenes toda una información que no es incorrecta pero lo

que pasa es que no está organizada y termina siendo un volumen que no permite que se focalice en una obviedad.

(los chicos se ven muy concentrados, todos prestan atención al recorrido que hace la profesora)

07:06

Ehhh... si volvemos para arriba. No lo vamos a hacer. Pero aparecían un montón de intenciones que están bárbaras pero en la unidad yo necesito que haya un objeto claro y que pueda decir... Obviamente vamos a trabajar en la coeducación, vamos a trabajar en el respeto... ahora si vamos a trabajar en la cooperación en el juego eso no es transversal, eso es puntual. Se entiende lo que les estoy diciendo? Entienden como tienen que mirar analíticamente su producciones? ¿Esta?

(una estudiante pregunta algo pero no se entiende en el audio)

07:40

P: ah... la triangulación. El objeto de la triangulación es entender qué pasa. No corroborar nada. Por ejemplo, yo tengo esta intención antes de dar clase y que se ve en la unidad, de que los chicos identifiquen cuales son las dificultades para mantener la posesión de la pelota o la importancia del dominio del balón. Entonces...

E: esa es mi intención antes de dar la clase...

P: no se. En el caso de él, eso es lo que él decía. No sé si es la intención (murmillos) bueno. Si. Esa es la intención de la hipótesis. Vamos a ver que les propone. Y piensen en las anticipaciones, que las dificultades van a ser del otro. Entonces, bueno, yo pienso, cuáles van a ser las dificultades en este caso: que la mina les diga que es el otro, claro. Poner afuera la responsabilidad. Entonces ahí yo tengo que pensar como hago para tirársela... para que ella se mire. Se entiende? La anticipación es sobre lo que el otro va a hacer ... En este caso Facundo las anticipaciones no las hizo, probablemente porque no las entendió. Ahora si ustedes se fijan en la guía para pensar la enseñanza dice lo que les estoy diciendo ahora. (murmillos. Se escucha la puerta abrirse y cerrarse)

Dice lo que les estoy diciendo ahora. No dice ninguna otra cosa y es un documento que tienen hace un montón de tiempo. Entonces... eh... que me preguntaste Gabriela?

E: claro porque él coloca, les pregunta a sus estudiantes alguien recuerda cual es la lógica de los juegos de invasión?'

P: si.

E: (lee) 'les cuento que para mí es un juego de cooperación... 'o sea, él les da la respuesta. Entonces, como no había anticipación le puse 'si te responden que no, o sea que no saben cuál es la lógica del juego.... (ruidos. No se entiende el audio)

P: lo que hace Gabriela ahí es tirarle una anticipación. Lo que tendría que ver Facundo es ver si en la siguiente versión la tomó. Porque lo que estamos haciendo nosotros es que nos pasamos tres cuarto de hora, media hora, corrigiendo unidades y después la unidad que viene no toma la devolución. (silencio) Porque ustedes vienen así (no se ve el gesto de la profesora. silencio) Entonces vienen con las actividades... yo les desafío a que me digan si efectivamente ustedes aprenden por la reproducción de cosas. (silencio) No aprenden así. Sus estudiantes tampoco. (silencio) Ahora, háganse cargo también de que no están, muchos de ustedes, haciendo un trabajo de refuerzo conceptual que es necesario y se lo vamos a requerir. Se lo vamos a requerir y yo en eso voy a ser absolutamente exigente porque se les han dado todas las posibilidades y toda la información. Se entiende? Entonces por favor... este trabajo práctico también tiene esa intención. Que ustedes reconozcan la dificultad.

Porque no es un problema que tengan un error, el problema es no reconocerlo y seguir haciendo de cuenta que está todo bien.

(murmullos) 11:46

E: profe... y lo de la triangulación (sonríe)

P: si. Me olvidé. Gracias. Pero parame antes.... Tengo la hipótesis por un lado. Luego tengo mi autoregistro que dice que yo en esa clase estuve más preocupada porque los chicos se portaran bien, dice que estuve preocupada porque los chicos se portaran bien y entonces me parece que me tengo que relajar y no sé cómo hacer, no sé si puede, me parece que es una utopía... digo eso dice mi autoregistro. Y después viene el registro de mi compañero en el que dice "los estudiantes pregunta sobre la triangulación y ella no responde o cambia de tema... otro estudiante pregunta: profesora! Y la triangulación? Le repiten varias veces la pregunta" entonces, ahí la pregunta es ¿qué paso ahí? ¿qué pasó con las intenciones? Y ahí me hace falta teoría para triangular ¿por qué? en mi autoregistro aparecen estas preocupaciones que dicen las investigaciones sobre las biografías de aprendizajes de los docentes ¿Qué dice Gloria Edelstein cuando empieza a investigar qué nos pasa a los maestros cuando empezamos a enseñar? Ella dice que lo primero que recuperamos son nuestras experiencias de aprendientes y no lo que nosotros suponemos que teníamos que aprender en nuestra formación. Entonces ahí yo digo, puede ser que lo que yo acá tengo que hacer es ver de qué manera puedo salir de esta estructura que me está impidiendo de algún modo hacer alguna transformación en mi práctica. Porque todos ustedes quieren ser mejores profesores o no? (silencio) ¿o quieren ser profesores de mierda? (risas) Entonces si quieren ser mejores profesores hay que interpelarse ¿Qué me impide? El miedo, la inseguridad, el condicionamiento de la estructura escolar.... ¿cómo voy a resolver eso? A ver... el hacer este trabajo que estábamos pensando antes... y para eso necesitan la triangulación para pensar en la clase que viene. Entonces yo miro la clase que di, hago la triangulación, cruzo información de la hipótesis, de mi autoregistro y del registro de mi compañero y me pregunto cosas acerca de eso y digo listo, ¿para la clase que viene que voy a hacer? Y entonces la clase que viene digo voy a proponer que foco de atención del estudiante sea no en que resuelva los diez pases sino en que identifique la dificultad. (pausa, silencio) y voy hacer otra actividad en la que el foco sea la búsqueda de soluciones para resolver la dificultad. (silencio) se entiende? Entonces digo, bueno listo. Y puede ser que los chicos busquen diferentes soluciones entonces nosotros estamos jugando acá y somos ocho. Entonces nosotros decidimos que para resolver la dificultad vamos a hacer pases y vamos a tratar de buscar... y para que la persona que tiene mayores dificultades resuelva, ¿Cómo tendría que ser el pase que recibe? (silencio) y el que, teóricamente tiene mayor dominio debería estar trabajando con el que tiene menor para poder colaborar en la comprensión colectiva. Pero eso se construye. No crean que van a llegar y van a decir a los chicos vamos a hacer esto, y ellos van a decir '¡siii que divino!' (risas) Igualmente lo que ustedes tienen que aprender ...a nosotros en realidad, y no está muy bien que diga esto pero es la verdad, a mí en realidad me preocupa más que ustedes aprendan, que aprendan los chicos. La preocupación de los profes en las escuelas es que los chicos resuelvan algunas cosas y yo la verdad es que me amparo en eso. Porque en general los profesores no están trabajando en esta lógica. Entonces como no están trabajando en esta lógica, ellos mientras la clase sea dinámica y ustedes trabajen las temáticas que ellos quieren ver, están bien. Y eso no es ningún problema para nosotros. Porque nosotros podemos hacer eso. El problema es que también hagamos otra cosa. Y solo van a poder hacer otra cosa cuando ustedes lo tengan claro. Si no la tienen clara es muy difícil...

Piensen. La actividad en sí misma no le dice nada al otro, ni lo ayuda necesariamente a aprender. Lo que favorece o no la comprensión acerca de lo que está haciendo tiene que ver con lo que yo le solicito al otro que haga, como intervengo. Por eso la anticipación es importante. Igual yo no voy a anticipar un montón de cosas ... nosotros si estamos anticipando... por ejemplo para este trabajo práctico nos juntamos y estamos muchas horas preguntándonos qué les vamos a ofrecer para que caigan de la palmera. (pausa. Silencio)

18:45

Ahora ustedes tienen también que hacer un análisis concreto y real de las posibilidades que tienen de resolver la demanda. Porque bueno... hay que llegar a la escuela a horario, hay que tener las cosas, hay que tener carpeta.... Eso tiene que estar. Y se lo vengo diciendo hace mucho. Entonces ya está. Pero ahí hay mucha dificultad. Ustedes tienen que resolver cuáles son y cómo las pueden resolver.

Ehhh Facundo entendiste si?... otra cosa que es importante. (se da vuelta y le dice a una estudiante) Vos entendiste como era el análisis de las unidades tuyas no? Bueno, entonces eso es lo que tenes que responder. (para todos) En el análisis de las unidades....y hay otra cosa importante, ustedes necesitan imperiosamente poder romper las estructuras para pensar en quien aprende. Igual yo les quiero decir para su tranquilidad que el equipo identifica con mucha claridad la gente que tiene dificultades pero... digamos... responde con mucho empeño. Y entonces si Facundo tiene cinco unidades corregidas en el lapso de dos semanas o tres eso significa que el equipo estuvo trabajando antes de eso, ese tiempo. Yo tengo estudiantes que no presentan unidades, entonces yo no las voy a corregir en un día. Ni yo, ni nadie. Si? Entonces también mandar las unidades con tiempo, mandarlas a todo el equipo... ehhh, explicitar las dificultades que se van teniendo, contar lo que les va pasando. Si nosotros no lo sabemos, no podemos ayudarlos a resolverlas. Se entiende? Listo. Sigán trabajando.

21:05

Los estudiantes trabajan en grupos de dos o tres estudiantes. La profesora responde consultas, también le hacen preguntas a los adscriptos y en grupitos dialogan. Desde el minuto 21:05 hasta el minuto 46:18 que se termina el video.

Los estudiantes siguen trabajando en grupos. Se escucha a uno de los profesores adscripto conversando con un grupo. Desde el minuto 00 hasta el minuto 06:13 que se corta el video: las preguntas son: puedo dar clase si no tengo la unidad aprobada? No me corrigieron la unidad

### *1.1.2. Clase 2. Martes 15 de agosto de 2017*

P:¿Avisaron los chicos que no venían en el grupo, yo no leí nada? A ver, bueno días ¿cómo les va? Eh, quisiera avisarles a Almendra y a Ana Luz que yo estoy sin internet en mi casa, por eso a Ana Luz le avise que la clase de Matías la diera, ¿recibieron esa información?

E: si, si, la vi recién.

P: claro, vos la diste ayer, claro pero digamos, la idea es que ustedes cómo trabajan las misma unidad presenten dos maneras, porque si no es como una cosa delirante, porque tu plan teóricamente es un plan que es un itinerario que puede modificar ciertamente después de que ella de su clase, ¿se entiende? Entonces le pedimos al plan para que tenga alguna anticipación, pero básicamente tu plan puede ser reestructurado a partir de lo que pasó ayer, ¿sí? Y eso los obliga a trabajar más próximamente.... ¿Sí Almendra?

E: es el cumpleaños de...hoy.

P: ¿Hoy cumplís años? Bueno te cantamos el cumpleaños.

(Todos cantan)

P: muy bien, ahí está. Ahí está la Gabi. Eh, haber.

E: igual en serio que tenía algo para decir.

P: ¿cuántos años cumplís?

E: 21.

P: 21. Sos mayor de edad.

E: es una nena.

E: si bien hicimos la misma unidad, no la redactamos los dos igual, es cómo tenemos los mismos objetivos porque tenemos que trabajar lo mismo en el mismo curso. La primera vez hicimos como la Anita y el Mati que sobre el mismo día (interrumpe)

P: bueno, ahí yo lo que digo es que es pertinente hacer la misma unidad si están trabajando con los mismos estudiantes, y trabajar coordinando las tareas que hacen los lunes y los viernes, porque son los mismos estudiantes.

E: aparte los profes nos pidieron eso.

P: bueno, pero entonces la planificación ahí debería reflejar lo que ustedes efectivamente hacen. A ver, ¿cuál es el sentido Almendra? Ustedes tienen el mismo plan de trabajo, aunque está redactado distinto. Podrían hacer un solo plan de trabajo y cada uno hacer como hicieron Matías y Ana Luz, ¿se entiende? ¿Por qué digo esto? Porque eso es más reflejo de lo que en realidad está pasando con esos niños y en esa escuela. Estamos de acuerdo entonces por favor sería interesante que puedan hacer eso. ¿Vos mandaste una unidad que es nueva?

E: le mandé, la corregí al día siguiente y se la mandé.

P: sí, o sea yo te mande...

E: una corregida y yo ahora con esas correcciones...

P: ¿se la mandaste el sábado puede ser? Si, yo no tengo internet en mi casa desde el jueves o miércoles, entonces el viernes ya...

E: te la mande creo que el viernes

P: claro, hoy voy a intentar bajar las unidades que tengo para poder devolverlas, pero también me voy a ir a una escuela con lo cual digamos, porque hay como algunas limitaciones de tiempo, voy a poder devolver esta tarde o mañana. Leí Lucas que tu unidad devuelta estaba, o sea la vi en el teléfono, pero no las puedo corregir en el teléfono, lamentablemente... ¿Sí Matías?

E: con respecto a lo que dijiste recién, Ana Luz ella ya se fue

P: ¿A dónde se fue?

E: o sea, hoy no vino hoy

P: ah, digo jaja como decís ya se fue, digo a dónde se fue

E: bueno la cuestión que cuando terminó la clase de ayer de ella, nos juntamos y charlamos sobre lo que había pasado y sobre lo que ella y yo planificamos la siguiente clase entonces hay algunas cosas de las que están acá en la planificación que por ahí son expectativas de logro demasiado bajas para el nivel del grupo de integrantes.

P: ¿Expectativas de logro en qué sentido Matías?

E: en que por ahí nosotros no contamos con qué tuvieran experiencias previas sobre lo que vamos a trabajar, entonces ahí...

P: ¿Y qué van a trabajar?

E: las destrezas básicas de la gimnasia en suelo.



E: yo que la observé a Anita ayer trabajaron, las destrezas de la vela, la tienen muy clara, ahí nomás te hicieron una vela, la vertical, hacían una media luna y Anita no esperen vamos de vuelta que solamente hacemos vela hoy.

P: ¿Por qué?

E: Porque la clase que ellos tenían planificado que era hacer vela.

P: está bien, pero si los chicos podían hacer la vela, la vertical y la media luna, por qué solamente vas a dar la vela.

E: y bueno no sé.

P: yo les pregunto, preguntemos sobre lo que pasó. Lamento que no esté Anita acá. Porque digamos lo más interesante para analizar no es el plan, es el documento de la clase. ¿Alguien sabe por qué Anita no vino hoy?

E: si porque tuvo un viaje.

P: bien; bien, ella creo que me había anticipado algo, me avisó. Ahora que me dicen me aviso. Lamento que no esté, no podemos hablar de su clase, pero me parece que lo que... (Interrumpe)

E: pero creo que hicieron un diagnóstico para las clases siguientes, osea, en vez de trabajar lo que yo hablaba con ella, una sola destreza en una sola clase, tratar de trabajar muchas y complejizarlas de acuerdo a no sé...

P: bueno, pero ahí entonces, ¿cuál es el planteo ahí? Me interesa que pensemos, si los estudiantes tienen dominio de las destrezas, que ella; que ustedes querían enseñar, ¿es con vos también Matías verdad? Si los estudiantes tienen destrezas que estaban planificadas enseñarles en la unidad ¿qué deberíamos hacer?

E: yo lo que había pensado es que se pueden combinar las destrezas, por ejemplo, si me dicen que les sale bien la vertical y yo trabajo rol y vela también puedo ver para ver los medios para ver de hacer vertical rol, hacer algo que sea distinto a lo que ya traen ellos.

P: bueno, ¿en qué está hablando Matías?

E: ¿anticipación?

P: ¿en qué está proponiendo? No es una pregunta tan difícil, ¿Qué está proponiendo Matías?

E: algo más complejo, otra destreza.

P: está proponiendo hacer.

E: claro, no otra tarea sobre la misma destreza.

P: no, pero de hecho el hacer algo más complejo puede ser una tarea sobre la misma destreza. Vos le estas pidiendo que haga una vertical y que después haga un rol. Lo que a mí me preocupa de allí es que estamos pensando, en el trayecto, estamos pensando ¿qué deberían aprender estos estudiantes a cerca de las destrezas?

P: acá vos empezás con una serie de actividades, conejito, carretillas, pero antes, que vas a enseñar?

E: destrezas

E: ¿Qué son las destrezas? Si yo quiero enseñar destrezas, qué se de las destrezas.

E: y son movimientos no naturales que requieren una técnica

P: no naturales

E: no, contruidos

P: son movimientos contruidos que, bien, y qué más. ¿Qué saben de las destrezas? Digo, porque resulta, efectivamente son movimientos contruidos, y ¿qué son?, ¿por qué los queremos enseñar?

E: ¿y para qué sirven?

P: eso, a ver... ¿para qué sirven?

E: para nada! (risas)

P: Para nada! ¿Será que las destrezas nos permiten disfrutar de nuestro cuerpo en posiciones no habituales? ¿Esa será una razón de peso? (silencio)

E: se va a vincular con la gimnasia y a partir de ahí trabajar otra cosa o se puede vincular con cualquier otra disciplina. Para mejorar nuestra coordinación y fuerza y elasticidad

P: ¿y por qué vincularla con otra cosa? ¿cuál es el sentido de la escuela?

E: educar

P: si. ¿Y qué cosas se supone que las asignaturas hacen en la escuela?

E: enseñan conocimientos

P: ¿conocimientos para qué?, ¿cómo se relaciona entonces eso que dicen sobre la mejora de la fuerza con los conocimientos? La escuela tiene como misión habilitar a las nuevas generaciones para que se integren a la vida social con las mejores herramientas. ¿Qué contribuciones hace la Educación Física a eso? ¿Cuáles son los conocimientos que se facilitan desde la Educación Física? Me parece que esas preguntas son preguntas necesarias para que ustedes puedan pensar con qué van a construir sus unidades. Las destrezas son parte de nuestro acervo histórico y cultural, las expresiones artísticas que contienen destrezas están presentes en la historia de la humanidad, vale cuidarlas y atesorarlas por su valor. La segunda cosa que me parece importante, a esta altura más todavía es que pensemos bueno a ver, si vamos a enseñar un objeto de conocimiento como las destrezas que no es meramente la acción, sino que además tiene que ver con qué sabemos sobre eso. Y me parece que esa dificultad aparece claramente, no en el diseño sino sobre todo en las intervenciones que realizan y que aparecen como contradictorias de lo que diseñaron! Es loco pero parece que en el patio, se les olvida el sentido de la escuela, ¿qué sujeto queremos formar en la escuela?, ¿uno que ejecute a la perfección lo que pedimos, repitiendo 100 veces la vertical contra la pared?, ¿uno que disfrute de hacer piruetas y entienda que cosas tiene que mejorar para que le salga y que se sienta libre por el patio haciendo medias lunas? La segunda opción es más difícil, pero vamos por ella

E: levantan mano

P: ¿Y tienen registros?

E: si

P: ¿Y tienen auto-registros?

E: si.

P: no todos.

E: el auto registro, no, no evaluación, el auto- registro.

P: el auto- registro es lo que uno escribe de la clase.

E: si, si.

P: Pero tiene que estar escrito, no puede decir yo lo tengo en la cabeza. O sea, ¿lo tenés escrito?

E: Sí.

P: sí, ¿vos lo tenes escrito?

E: lo tengo en la otra compu

P: bueno recuerden por favor que les he pedido que el material de trabajo es indispensable que esté disponible en los momentos en que lo necesitamos para trabajar. Entonces, quienes dieron clase ayer, que está bien fresquita; tenía cuatro, cinco. Florencia, vos diste en el Esquiú, qué número de clase...

E: no, en el IPEM 192

P: si, en Villa Esquiú  
E: ah, sí, la tercera clase  
P: tu tercera clase ¿Quién más dio?  
E: yo con ella. O sea yo soy el dúo de ella  
P: o sea que ahí Bubi y Florencia dieron clases. Tenemos dos clases  
E: nosotros dos  
P: ¿en dónde dieron clases, también en el IPEM pero a la mañana? Ah, ustedes están en el otro curso listo ¿Dónde diste clases?  
E: Esquiú  
P: ¿A la mañana?  
E: A la mañana, el Ger la dio, o sea yo...  
P: con Germán. Muy bien, entonces lo que yo les voy a pedir es que tomemos sus registros; los registros de sus compañeros de sus clases, si, y vamos a mirar las clases ahí, vamos a ponernos en grupo, las personas que dieron clases solamente van a ofrecer el registro y el resto de la gente que no es de sus registros pedagógicos van a mirar la clase y van a identificar los focos, qué se estuvo enseñando ahí, ¿se entiende de qué se trata el ejercicio?  
E: si  
P: bueno, entonces vamos a hacer, teníamos seis personas creo en clase, vamos a hacer seis grupos.  
E: yo no di la clase, yo observé al Ger  
P: ah, cinco grupos hacemos entonces. Disculpen había entendido mal. A ver (aplaude), cinco grupos, acá por ejemplo puede venir una de las chicas, vení Bubi.  
E: armo grupo con las chicas del mate, weee. No puede ser tan verga, se me adelantó.  
E: shhhhhh, la boca  
P: acá hace falta más gente ¿quién va para allá? No, eh, a ver ¿Germán vos diste clase?  
P: anda para allá  
E: pero ya tenemos la clase profe, el dio clase  
P: ¿Vos diste clase? Entonces me hace falta más gente ahí  
E: pero somos re pocos.  
(Minutos 14.24 bullicios para acomodarse en los grupos)  
P: Bueno, si no hacemos un grupo más, a ver, uno, dos, eh, ahí hay tres y ¿quién está acá?  
E: Flor  
P: Flor. Pero ahí son todas chicas. Hagamos así, por favor; ¿podrías ir para allá? Y, vamos a hacer dos grupos acá, entonces trabajan cuatro personas en uno y tres en el otro. Ven acá con las chicas. Por favor, listo a ver, planificamos la consigna, puedo por favor, ¿puedo clarificar la consigna?  
E: si  
(interrupción para acomodarse)  
P: pero Florencia vos estás acá  
E: Si va a escribir una cosa  
P: ah. A ver, ¿cuál es la consigna? Leer el registro e identificar en el registro de la clase que dieron ayer; sin que las personas que dieron clases expliquen nada, o sea en este ejercicio el que dio clases...  
E: se rasca  
P: escucha  
E: ¿e identificar?

P: y el resto de los compañeros y compañeras lo que van a hacer es identificar dónde está el foco de las intervenciones de los compañeros que, en el registro, está claro?

E: sí

P: listo, entonces tenemos un tiempo, ¿cuántas hojas tiene el registro ahí?

E: dos

P: ¿vos estás escribiendo en la computadora? Y bajala entonces, para tenerla ahí...

P: eh, listo, ¿cuántas hojas tiene el registro ahí?

E: dos

P: dos. Allá Gonzalo, ¿cuántas hojas tiene el registro?

E: dos, tres

P: tres. ¿Acá Luli?

E: dos

P: dos, y ustedes Germán

E: una

P: una hoja. Perdón (aplaude). También lo que vamos a mirar es la calidad del registro para luego poder mirar la práctica. A ver si estos registros que estamos haciendo son registros que nos facilitan espejarnos en la situación de enseñanza o no. Listo, tenemos entonces diez minutitos para leer mirar un poco.

(Del minuto 18:00 al 23:24 trabajan en grupos)

P: ¿Pueden avisar cuando terminan?

Minuto 26.32

E: profe una vez que terminamos, qué tenemos que hacer.

P: esperar que ya nos juntamos para ver qué pasó ahí. ¿Ya está?

E: no. Estamos viendo geometría acá. Tiene letra muy complicada.

P: bueno, en ese caso me parece que, claro, le tendrían que pedir.

E: murmullos

P: (aplaude). Perdón no se peleen. Vamos a mirar los registros hoy, porque el registro es una herramienta extremadamente importante para documentar mi práctica; y de la calidad del registro depende que yo pueda espejarme en lo que está documentado o no. ¿Está bien? Entonces quiero que por favor terminen la lectura así podemos socializar algunas cosas. Tengamos paciencia los que ya terminaron, podemos ir a tomar café...

(Del minuto a 35.42 trabajan en grupos)

P: ¿estamos todos? ¿Sí? A ver, quisiera primero que guardaran los celulares, computadoras que no estén usando. ¿Qué encontraron? A ver, qué encontraron con Martín en el registro del Nico

E: Por ejemplo, pone el foco mucho en que salga bien la actividad, en la organización de la clase

P: a ver podes textualizar el registro por favor

E: uh está re complicado.

Bueno, en todos lados, o sea...

P: lee textual

E: es que no se entiende.

E: eu no sentamos...

E: no leas todo, dice que busques la parte que vos pienses que...

P: que ustedes piensen que está...

E: bueno si quieren hable otro y yo busco

P: bueno, busca. ¿ustedes que encontraron Marcelo?

E: ¿le leo lo que subrayamos?

P: si por favor.

E: la primera que subrayamos les pregunta a los chicos “¿se acuerdan que trabajamos acrobacias grupales? Son muy importantes los roles y las funciones. Después dice, “es el portor, el ágil y también está la ayuda. Es muy importante la respiración. Tengo que trabajar la panza, llevar el pupo hacia la espalda. Tiene que levantar la cadera hacia arriba, ahora levantan la pierna”

P: pero entonces, ¿dónde están los focos?

E: en la acción que tienen que hacer, la actividad.

P: ¿y cómo se relaciona la acción que tienen que hacer con lo que ella enuncia?

E: porque está dando la orden.

P: bueno, si yo digo, vamos a trabajar acrobacias grupales donde es muy importante las funciones, el portor, el ágil y la ayuda, y seguidamente; ¿hay alguna mención para roles y funciones?

E: y recién al final de la clase

P: usted no habla, porque estamos hablando de su clase

E: al final de la clase en la reflexión de nuevo está

P: listo, en el medio de la clase, el foco de la tarea; ¿cómo se relaciona con lo que ella enunció?

E: solamente está en cumplir las actividades.

P: a ver, ¿cómo sería? Pongan el pupo pegado a la espalda, ¿qué más? Lee las que leíste recién.

E: tengo que trabar la panza, llevar el pupo hacia la espalda, miren ahora, tengo que levantar la cadera hacia arriba. Bueno el que hizo las tres series ahora levanta la pierna.

P: alto ahí. Lo que estamos diciendo no es que no sea importante lo que ella está poniendo en foco, ¿qué estamos diciendo?

E: que no se acuerda con lo que, que no concuerda con lo que había presentado.

P: que cuando ella tiene una intención de trabajar, por ejemplo, roles y funciones, deberíamos poder ver en el registro intervenciones que son facilitadoras de la comprensión de estos roles y funciones, ahí están...

E: no, no me parece que falta como una parte.

P: ¿Qué les había dicho yo de la realidad en relación a la documentación de la práctica?

E: pasa que ellos me responden después yo expliqué porque empezábamos

P: lo pasa que lo que vos explicas no forma parte de lo que está documentado. A ver, hay dos cosas que es importante reconocer, primero, nosotros sabemos que la realidad es compleja, compleja, compleja, y lo que vamos a hacer es documentar un pedacito de la realidad, que no es la realidad completa, pero que nos va a permitir interpelar lo que nosotros tenemos como intervención en la práctica. No vamos a interpelar lo que está por acá porque nosotros no lo estamos viendo, lo único que vamos a poder interpelar es lo que logramos documentar, entonces el registro de esa clase Luli, ¿qué dice que vos hiciste? Tu registro de la clase.

P: acá tenemos el registro de la compañera, en este caso es de Ana

E: no de Flor

P: de la Flor, a perdón de Florencia. El registro de Florencia tratando de textualizar lo que vos decís en tu clase, hay un enunciado al inicio de la clase, cuando empieza que corresponde a lo que fue digamos expresado en el plan en la unidad, cuando ella les pregunta si se acuerdan de las acrobacias grupales, ella intenta traer a la clase el tema y

ligar con lo que ya vieron y luego las intervenciones, pareciera por lo que quedó documentado que no están alineadas con lo que se enuncia al principio y al final. Pareciera, eso es lo que pareciera ahí Marcelo y la Cele que lo estuvo mirando. A ver Javier, ¿eso pareciera? ¿Perdón... Matías y Marcelo, pareciera eso?

E: si, y después al final de la clase lo vuelve a retomar

P: entonces ella lo pone al principio y al final, pero en el medio hay otro foco que no está íntimamente relacionado, o por lo menos en el registro no aparece vinculado fuertemente con lo que ella enunció, entonces podrías leer un poquito. ¿Entienden lo que estamos mirando? ¿No tiene azúcar no es cierto? Gracias. Los beneficios de ser profe Gaby.

E: se me tildó.

P: bueno buscalo y vamos a ver si aquí en este grupo, ese registro es el de Nico

E: no, es mío

P: el de Gonzalo, por eso es el de la clase de Nicolás

E: si.

P: entonces otra vez, ¿qué es lo que observaron ustedes por favor?

E: por ejemplo, dice acá. Una parte te leo. ¿Qué equipo está sentado primero?

(lee una parte del registro y otro pregunta; eso dijo la profe o un chico)

43.07

P: estaría bueno que prestaran atención porque esto es algo que les puede ayudar mucho luego para analizar cómo estamos interviniendo y para poder plantearnos y preguntarnos si estas intervenciones efectivamente favorecen los aprendizajes que nosotros queremos que los estudiantes se apropien; ¿estamos?

E: si.

P: si, en esa lógica, entonces...

E: bueno Nico dice: ¿qué equipo está sentado primero? Y un chico dice, un alumno dice siéntense, dale siéntense. El profe dice el primer equipo que hace silencio saca. Y ahí yo veo que está poniendo foco en la organización del juego y...

E: no tanto en...

E: claro porque en realidad todo el registro se basa en el saque, todo en el aprender a sacar

P: aja, o sea él está enseñando qué cosa

E: el saque

E: vóley

P: si, y entonces

E: y en una parte si como que remarca más el tema...

P: ¿en una parte o qué otra cosa pone en foco en la clase?

E: en el orden

P: ¿todas las intervenciones hacen foco en el orden?

E: en otra parte, ya en la segunda hoja dice, este equipo se sienta acá, este acá y este acá, y anda para allá y así...

P: yo quiero saber, en relación al tema, ustedes piensan que leyendo eso el tema fue organizar

E: en el orden

P: claro, o sea, cuál es el objeto de la clase; la organización; ¿serían así? Estoy preguntando

E: no para mí no.

P: ¿cuál sería Juan Martín?

E: vóley

P: ¿y cuáles son las intervenciones que tienen que ver con la enseñanza del vóley Juan Martín?

E: si, le digo, estas por ejemplo “eu nos sentamos, vengan nos acercamos más, ¿alguno sabe como arranca un partido de vóley? Contestan los chicos, con un saque, otro chico dice se puede sacar de abajo o de arriba, el pregunta ¿se puede hacer el punto con el saque? No contestan, le pregunto, ¿seguro?

P: de lo que tenemos que es el registro vamos a mirar lo que tenemos, entonces de lo que estamos teniendo, cuáles son las intervenciones de Nicolás que hacen foco en la enseñanza del vóley?

E: claro, bien, y después dice que se dividen en dos equipos.

P: ¿y dividirse en dos equipos tiene que ver con el vóley?

E: ¿eh?

E: no, tiene que ver con la organización de la clase.

P: bueno, pero vos me estás diciendo Juan Martín que no es...

E: no yo se lo voy diciendo porque no me acuerdo donde está la otra parte...

P: buscalo, mirá ahí hay una intervención que encontró la Lu.

E: ¿cómo se juega? No se debe caer, si la pelota se va afuera o pasa la red es punto para este equipo

P: bueno, ahí tenemos intervenciones. Esas intervenciones, ¿a dónde están apuntando?

E: a las reglas del vóley

E: ¿cómo puntuarse?

P: cómo puntuar, pero además están apuntando a cómo funciona eso. Están apuntando a problematizar qué significa eso, que si ellos entienden lo que implica, digo están ahí problematizando el objeto, o están diciéndoles qué hacer.

E: dice qué hacer

P: eso, facilita que los estudiantes se apropien del vóley, de lo que él quiere enseñar...

E: lo hacen como un gesto mecánico, o sea, tienen que entender y hacerlo...

P: bueno, entonces yo lo que estoy preguntando es el foco de ese registro que ustedes están teniendo ahí, en dónde estaría, qué se les está facilitando a los estudiantes en ese registro. Se les está facilitando, digamos, un disciplinamiento, o no.

E: si

P: ¿Eso es lo que querías hacer Nico?

E: Noooooo (contestan todos juntos)

P: No. ¿Podes buscar tu auto- registro?

E: no lo tengo

P: si, a ver bueno, ¿pero lo podés hacer? Porque en realidad la idea y el valor del auto-registro tiene que ver con la inmediatez con la que ustedes lo hagan. Entonces Nicolás, después de leer el registro es cómo, lo interesante es hacerlo antes, por favor, metodológicamente es importante que respetemos eso para poder mirar la práctica, y me parece que ahí también esta bueno que empiecen como a tomar en serio la herramienta valiosa que significa documentar la práctica

E: bueno te leo de acá

E: voy a leer lo seleccionado

P: no, lee tu auto registro Luli, podemos prestar atención. Recuerdan cuál era lo que había señalado el grupo que leyó ¿Se acuerdan de eso? Que hay una enunciación en el inicio y en el cierre, pero en el desarrollo de la clase las intervenciones apuntan a las acciones

específicas que están haciendo los estudiantes y no específicamente lo que ella enuncia como tema. Eso es lo que ustedes señalan, ¿es así?

E: sí.

P: ¿sí, los cuatro, Fernando, Javier, Matías y Marcelo? Si, bueno.

E: al llegar al colegio...

P: sshhhh, silencio

E: al llegar al colegio estaba muy nerviosa y sentía que iba a ir mal, no quería que Gonzalo terminara su clase porque me iba a tocar a mí. Apenas comenzó la clase, ya la primera actividad no podía expresarme bien y los chicos no entendían lo que yo les estaba diciendo; así que rápidamente decidí cambiar el ejercicio. Fueron los primeros diez minutos que seguía como muy nerviosa dando la clase que en las anteriores no me había pasado, hasta que Flor se acercó y me dijo Luli tranquila, y ahí me di cuenta y pude tranquilizar. Tenía planificado trabajar trípode y para ello necesitaba colchoneta. Como la profe tenía que tomar examen de las figuras no llegaba con el tiempo, entonces la última parte de la clase...

P: alto ahí ¿Ustedes escuchan lo que ella está contando? Vuelve a leer ese párrafo.

E: Tenía planificado trabajar trípode y para ello necesitaba colchoneta. Como la profe tenía que tomar examen de las figuras no llegaba con el tiempo.

P: bien; ¿qué es el trípode Luli?

E: es una destreza de gimnasia

P: sí, ahora la pregunta es; ¿vos tenías pensado trabajar eso?

E: si, pero, o sea, empezar como a contar

P: no no no, vos no tenes que agregar nada a lo que ya está escrito, ese es el valor de lo que está escrito. Porque lo que está escrito es lo que Luli documentó luego de su clase en caliente, ella recupera lo que le parece más relevante en ese momento, está bien, entonces nosotros tenemos por un lado el registro que nos está diciendo algo, nos está diciendo qué paso acá, y por otro lado tenemos el relato de Luli que nos está diciendo mi intención era ésta, ¿sí? Seguí leyendo.

E: terminé satisfecha, terminé como la primera clase...ayyy. Terminé la clase

E: terminé la clase satisfecha porque se trabajó en la entrada en calor que era sobre todo lo de la postura de la columna, para que no se produzcan lesiones en las acrobacias. Se pudo ver un cambio ya sea físico, en las posiciones de la clase anterior, pero también en la que ellos podían corregir a sus compañeros entendían que estaba bien o mal. Se trabajo también en los diferentes roles dentro de las acrobacias, al comienzo de la clase los nombré y los expliqué.

P: Momento! Qué interesante! Ella cree, según su autoregistro, que se trabajó en las posición correcta, en los roles, en cuidados pero no encontramos una sola intervención en el registro que haga mención a ello, es maravillosa la mente! Ella decidió que iba a trabajar sobre los roles en las acrobacias grupales, y lo que hace es mencionarlo. No aparece registro sobre las intervenciones sobre la seguridad, que ella cree que la trabajó como acaba de leer en el autoregistro. No aparece registro de las intervenciones de trabajo en equipo, que ella recupera como dada en el autoregistro,

P: pará. ¿Almendra, vos quieres que yo te saque el teléfono?

E: no.

P: yo quiero también full atención para la Luli.

E: al comienzo de la clase los nombré y los expliqué, pero al momento de las figuras yo iba diciendo que vayan probando, o sea como que ellos vayan probando los diferentes roles. Haciendo mucho hincapié sobre todo en el rol de la ayuda para la seguridad. Algo que tenía



que corregir de la clase pasada era la importancia de la seguridad en las acrobacias y que las personas cumplen el rol de la ayuda. Que sea activo para que el compañero no se golpee y bueno... y se vio un avance grande en relación a la clase anterior, si bien muchas veces faltaba un poco de la concentración.

P: alto ahí. El relato de Luli, de esa clase, ¿dónde se toca con el registro de esa misma clase? Hay puntos en contacto. A ver, ustedes escucharon lo que los chicos dicen que son las intervenciones, pueden recuperar alguna de las intervenciones que tengan que ver con las intenciones que ella expresó?

E: en la parte que explicó, bha en el registro no dice que explicó, dice que habló de un ágil, de un...

P: ¿ella enuncia?

E: enuncia, a veces lo explica, pero acá en el registro dice que lo enuncia

P: bueno, entonces ahí la pregunta es; ¿el foco de la clase, ¿dónde estuvo? Porque yo puedo venir y enunciarles, hoy vamos a trabajar el análisis de la documentación, y luego puedo hacer el foco en otra cosa, como muchas veces me sucede, se acuerdan la clase pasada? Yo decía que íbamos a hablar de triangulación y yo empezaba y hablaba de otra cosa, cuantas veces me dijeron que vuelva al tema?

E: como tres

P: como tres o cuatro veces ¿y qué hacemos con los registros? gracias a ellos puedo verlo y mejorar un poquito. Verás claramente que esta clase ha sido pensada en un acto reparador de la pasadal (risas). Entonces acá tenemos un registro que tiene primero, debemos decir que cuanto más textual sea el registro mayores posibilidades tenemos de mirar lo que se puede recortar de la realidad, mayores posibilidades tenemos de reflejar. Cuánto mejor sea, en este caso Luli hace muy bien su auto-registro, expresando lo que a ella le pasa, por qué digo que lo hace muy bien, porque ella con todo lo que le está pasando en ese instante donde ella se encuentra ahí, hay un montón de situaciones que están encontradas es ese momento de la clase y entonces ella genera una percepción construida a cerca de lo que está haciendo que debería ser lo más próxima a la de sus estudiantes para que ellos hagan lo que ella le quiere enseñar, ¿se entiende? Lo que nosotros estamos tratando de documentar de la práctica es para mirar que la mayor parte de las veces nuestras buenas intenciones no se reflejan en las intervenciones que nosotros hacemos. Entonces el documentar la práctica nos sirve, no para decir que malos que somos y flagelarnos, sino para poner nosotros el foco y poder replantar a ver qué queremos enseñar, qué aparece acá. Volví a leer el parrafito del auto registro donde vos decís, yo quería trabajar el trípode

E: tenía planificado trabajar trípode

P: alto ahí. ¿Qué intervenciones pueden asociar con eso?

E: no, el trípode no

P: ella tiene intenciones de trabajar el trípode, cuando ella les dice, ¿peguen el abdomen o el pupo a la espalda?

E: si

P: ¿en qué contexto lo dice Fernando?

E: cuando estaba hablando de la respiración

P: y cuando estaba hablando de la respiración y están acostados ¿cuál sería el foco de la intervención? Presten atención, porque esto les va a pasar a todos, de hecho, les está pasando a todos, y entonces la pregunta del millón es, por qué nosotros después de una formación que interpela la enseñanza tradicional y lo que hacemos es reproducir un modelo que nosotros creemos que no sirve para transformar la realidad, por qué hacemos eso, si

nosotros no miramos qué es lo que estamos haciendo, tenemos muy pocas posibilidades de proponer otra cosa, ¿estamos de acuerdo en eso?

E: sí

P: bueno, entonces, a ver, el ejercicio no es para estigmatizar a nadie, acá lo único que estamos haciendo, de hecho, es lo mismo que hacemos nosotros con nuestra propuesta, la prueba es que nosotros también estamos documentando nuestra práctica ¿Para qué podría servir, para qué me sirve a mí que Macarena me tuvo que decir tres veces la clase pasada que volviera sobre el registro?

E: para saber qué hay que trabajar, para no perder de vista el foco

E: Para aprovechar el tiempo que tenemos en enseñar

P: ¿ustedes dicen que pierdo el tiempo y no enseño lo que debería? ¿me están criticando? risas

P: para ver dónde poner el foco, pero además es un foco que es necesario en este momento en donde la mayoría de ustedes ya ha empezado a trabajar, casi todos, y entonces están teniendo ya algún insumo, y ese insumo necesita ser revisado para pensar la clase siguiente. ¿se entiende? Si nosotros no podemos revisar el insumo, para qué lo tenemos. Porque es un trabajo arduo hacer el registro, el auto-registro, triangular, si yo no lo hago en función de mejorar mi intervención en la clase siguiente, para qué sería necesario hacerlo. Y el mejorar mi intervención, ¿tiene que ver en nosotros como equipo con Mariel y el Chino? Que no sabemos qué le pasó esta desaparecido en acción; Mariel tiene los niños y no pudo venir, pero el Chino no sabemos que le pasó.

E: si ya sé

P: ah, ya sabemos después le compartimos. Evaluemos si es compatible ¿está bien?

E: La novia no

P: ah, está enferma la compañera, bueno, está de enfermero, bueno, espero que se mejore la Eve. De todas maneras, ¿entienden esto, entienden el sentido de la documentación? Porque yo puedo tener las mejores intenciones, pero mis intenciones no alcanzan para mejorar mis intervenciones si efectivamente no las reviso, entonces, qué se ve en este caso. En este caso se ve que hay una preocupación de ella por trabajar por ejemplo la concentración que vos lo mencionas en algún momento, que está reflejada en algunas intervenciones, pero no está reflejada en otras, entonces, digamos, Florencia es la compañera de Luli, está sentada prestando atención a lo que dice la Luli en la mayor posibilidad que tiene, se sienta y textualiza lo más que puede. Entonces, y Florencia sabe de qué va la unidad; si Florencia lo que recupera es lo que está en el registro, qué podrán recuperar los estudiantes. O sea, qué les llega a los estudiantes. ¿Ustedes leyeron un texto mío que se llama “De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados”?

E: ay, no pero la Vero me dijo que lo leyera

P: Léanlo

E: ¿Cómo se llama?

P: “de monólogos silenciosos y cuerpos alquilados”, está en la red, y también está en la fotocopidora. ¿La Vero te dijo que lo leas? Es un texto viejo, pero creo que tiene alguna vigencia todavía tristemente. A ver, excelente el registro de Luli, el registro de Florencia es un registro en dónde se recupera la textualidad, quizás necesitaríamos mayor textualidad, por eso nos grabamos ...

E: ¿Podés repetir el nombre?

P: sí, “De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados”. Anita anota eso y después. A ver el registro de la Flor nos permite recuperar textualidad, ¿verdad? Igual la grabación, se

entiende por qué es necesario grabarse una de cada tres clases, porque en realidad la grabación recupera, toda la textualidad, y al recuperar toda la textualidad y tener un observador que va también registrando lo que nosotros podemos hacer ahí es mirar con mayores herramientas cómo estamos trabajando, pero la pregunta no es decir, bueno acá estaba el plan, entonces el plan se dio o no se dio, no nos importa si se dio o no se dio el plan. El plan es una hipótesis, una anticipación. Cuando ella ingresa en el territorio, lo que a nosotros nos importa es, cuánta claridad tenía la Luli, para poner el foco en lo que ella decidió que lo iba a poner. Por ejemplo, ella decidió que iba a trabajar sobre los roles, y sus roles o los roles que tienen las personas que trabajan en las acrobacias grupales, y lo que hace es mencionarlo, no aparece registro de otra intervención en ese sentido. No aparece registro sobre las intervenciones sobre la seguridad, que ella cree que la trabajó. No aparece registro de las intervenciones de trabajo en equipo, que ella recupera como dada. Primero agradeciendo a Luli y a los muchachos la, digamos la socialización de la mirada, pero esto nos pasa a todos, yo quiero que ustedes lo, digamos, lo incorporen de ese modo. ¿Por qué lo hacemos, por qué creen que lo hacemos?

E: para fijarnos en nuestras prácticas

P: para poder pensar dónde voy a intervenir. Si yo quiero que ustedes recuperen la importancia de documentar la práctica, para poder pensar prácticas distintas en la escuela, porque creo que desde principio de año una cosa que hemos estado criticando que lo que se ofrece en las escuelas es algo que es anacrónico, es algo que no interpela a los sujetos que están ahí; que es lo mismo que les pasa a ustedes en el profesorado, o no.

E: si.

P: que estamos haciendo siempre lo mismo, bueno, entonces revisemos qué estamos haciendo para poder pensar otras prácticas posibles. Eso está clarísimo, ¿Sí? El caso este en particular nos muestra que ella tiene una narrativa sobre lo que ocurrió, que es verdad, también hay una descripción de lo que ocurrió a la Flor que también es verdad. Lo que nos están mostrando son dos aspectos de esa realidad que le pueden ayudar a Luli a repensar dónde va a poner el foco de intervención; porque en realidad si yo quiero trabajar los roles en la acrobacia, voy a decir bueno, qué características debería tener cada rol; pensemos en las condiciones físicas y de base de partida del grupo, en cada grupo podríamos analizar quién podría ser portor, quién podría ser el ágil, quién podría ser seguridad, todos necesitamos tener clara cuál es la función de la ayuda, por qué sería importante hacer eso

E: pero eso es como que si lo hablé

P: lamentablemente Luli, nosotros no tenemos un registro de eso. Porque acá lo que estamos mirando es lo que recuperamos de la porción de realidad que pudimos recuperar, entonces ahí Florencia le podríamos decir, bueno Flor, vas a tener que hacer un esfuerzo para que tu registro sea digamos lo más detallada, o para que tenga mayores herramientas; eso es lo que podemos decirle a la Flor.

E: a mí me parece que no sirve registrar sentado. Para mí tenes que estar parado todo el tiempo.

E: ¿Qué sabes cómo estaba? Primero preguntame

E: estoy hablando de lo que ella dijo

P: a ver, bien. Perdón, me parece que es interesante eso. En realidad, creo, estoy de acuerdo con vos Marcelo...

E: pero en el momento de registrar ahí parado como que se te...perdes algunas cosas mientras escribís...

P: mira, he visto a la gente registrar de las maneras más insólitas. Para mí, la consigna, yo no le digo cómo hacerlo en términos de si tienen que están parados, sentados; yo he visto gente que ha registrado con la computadora, parado con la computadora en el La Salle, parado con la computadora. Yo no puedo hacer eso, pero luego digamos, he visto que esa persona que estaba registrando de ese modo lo que hizo fue un registro que era digamos medianamente, digamos tenía información que nos servía para el análisis como este caso. Entonces en realidad me parece que si hay gente que le parece que es mejor ir con el cuaderno siguiendo a la persona que está trabajando, está muy bien, si eso no obstaculiza la clase; si quieren ir con la computadora, yo no tengo problema, lo que me interesa es que ustedes puedan recuperar la mayor parte de la textualidad del que está dando clases, esa es la consigna, cómo vamos a hacer, yo no les voy a dar una receta sobre eso, creo que en mi caso Marcelo, yo tengo un método que es parecido al tuyo, o sea yo inicialmente me siento y siempre registro a mano, no tengo; no estoy tecnologizada en eso, y lo que voy haciendo es eso, cuando escucho, y si no voy circulando; ese es mío. Entonces acá lo que si necesitamos es que quien registra por favor tenga la disposición para poder recuperar la mayor cantidad de textualidad posible, para que la pueda interpelar; porque el sentido, el sentido de hacer esto es solamente que ustedes puedan mirar a ver qué está pasando acá. Claro, esto que yo estoy ofreciendo es lo que yo quería ofrecer, cómo lo estoy ofreciendo. Estoy ofreciendo como yo siento y creo teórica e ideológicamente y políticamente, que se lo debo ofrecer porque el otro tiene un derecho o lo estoy ofreciendo como producto de una estructura que tengo porque soy una persona que ha tenido una historia en las instituciones educativas y necesito revisar eso para ver qué voy a ofrecer, a menos que quiera seguir ofreciendo eso, que también es una decisión, pero es una decisión que ustedes van a tomar después de enterarse de lo que están ofreciendo. ¿Se entiende? Después dicen bueno yo voy a querer seguir haciendo esto, muy bien, usted haga lo que quiera, usted se reciba, usted haga lo que quiera, es su problema ético ahí, lo que usted no va a poder decir Marcelo es que usted no supo hacer otra cosa, ¿se entiende? Muy bien, muchas gracias Luli, ¿te sirve? Acá es importante aclarar que la perspectiva que elegimos y que los obligamos a transitar no es un capricho o la elijo porque es la que a mí más me gusta, es la que más se acerca a los postulados de los diseños curriculares de las escuelas y del profesorado, esos que nos dicen a qué tipo de sujeto debemos formar y qué le debemos enseñar, ustedes van a ser docentes, agentes del estado y la perspectiva crítica es la que mejor responde a ese ideario y no sean ingenuos lo que nos diferencia de otras cátedras es que nosotras continuamente explicitamos el lugar desde el cual hablamos y hacia donde vamos, todas las cátedras fuerzan a partir de su posición de poder la perspectiva que sostienen, por ahí lo que les hace ruido es que nosotros lo decimos y parece que por eso la imponemos, al final todas se imponen. Sigamos...

E: si

P: entonces ahí, ¿cuáles serían la triangulación para la Luli? Ella debería revisar los registros que tienen junto a la planificación y encontrar las convergencias y las divergencias entre lo que ella sintió y registró que estaba haciendo, lo que efectivamente el registro de Florencia le puede mostrar y lo que pretendía hacer que está reflejado en la planificación. No es para decir que si está más o está bien. Es para que ella lo piense y luego entonces ella decir, listo la clase que viene voy a poner el foco en por ejemplo los roles de cada uno en las acrobacias, me parece que si el tema era los roles, podrían repensar la actividad en función de generar tareas que le permitan a los estudiantes identificar los roles, para qué sirven, por qué es importante que todos tengan por ejemplo, claro el rol de la seguridad y

que todos puedan ocupar ese rol, por qué sería importante tener en cuenta algunas condiciones de los portores para no lastimarse y cuidar a sus compañeros, por qué es más importante que el ágil quizás sea una persona que es más liviana que tenga más confianza, y qué cosas habría que construir para ocupar ese rol también. Pero esas intervenciones ahí no están, y quizás deberían estar en la próxima clase, lo veremos en el próximo registro Luli.

P: Listo, volvemos a Nicolás que no tiene auto-registro pero... Nico. Perdón, a ver, Flor, Florcita, vamos a escuchar a los chicos. ¿Encontraron lo que les pedí?

E: ya lo buscamos, ya se lo dijimos

P: por eso, ahí el foco, dónde estaría, otra vez

E: en lo que tienen que hacer

P: en lo que tienen que hacer ¿y también en dónde? Fíjense de nuevo en las intervenciones, ustedes dicen mucho “acá, acá y acá”

E: ah! sí, (el estudiante lee el registro) ustedes siéntense allá, ustedes allá y ustedes allá

P: ustedes se sientan allá, ustedes allá y ustedes allá. El que se sienta primero saca. Si no se callan no vamos a jugar. Todas estas intervenciones a ¿a qué responden? ¿vos qué querías enseñar, tu hipótesis de trabajo, ¿cuál era Nicolás?

E: saque

P: vos querías enseñar el saque

E: sí, dentro del vóley el saque

P: bien, y qué es el saque Nicolás

E: una acción del deporte, que tiene un gesto técnico, pero no se lo estaba enseñando yo como gesto técnico

P: bueno y además de, si es una acción del deporte, y para qué sirve qué es

E: sirve para dar inicio al juego

P: ¿Y qué condiciones tiene que tener?

E: Se tiene que sacar fuera de la cancha

P: o sea yo me pongo al costado de la cancha...

E: no, atrás sin pisar la línea, o sea yo les hice todas esas preguntas a los chicos

P: ¿están en el registro?

E: no, bueno

P: a ver, perdón. La clase que se graban que es la tercera clase, ustedes tienen, ¿cuántas clases tenes Nico?

E: tres

P: ¿Y cuál es tu grabación?

E: la dos

P: ¿la tenes ahí?

E: sí

P: ¿cuál es el tema de la clase Nicolás?

E: ¿de la dos?

P: sí

E: la exploración de distintos tipos de los distintos golpes, o sea ahí le digo

P: alto ahí, vos anda buscando y vamos a ver otro registro. El que tenían acá.

E: empezando en un principio las observaciones están muy mal, es como que no observé como realmente pude estar observando. Yo puse en mis observaciones las actividades en general que hizo él...

P: ¿Podes leerlas por favor?

E: lo que yo puse es que empezó a las nueve por cuestiones electorales. Hay cinco chicos y el profe empieza a tomar asistencia, hace preguntas acerca de qué es el deporte, qué son los deportes de invasión.

P: alto ahí. ¿Cuál es la diferencia entre este registro y los que leímos antes?

E: que ese está el foco en lo que se hace y en los otros en lo que se dice.

E: no no, que en ese el rescata lo que se está diciendo y en realidad hay que escribir lo que se dice.

P: todos interpretamos, lo que pasa es que él no está textualizando lo que dice Germán, entonces a Germán no le puede servir para recuperar, porque dice él está haciendo tal cosa, si, pero no sabemos que le está diciendo. Él está recuperando, o sea él interpreta como si fuera un estudiante. Seguí leyendo.

E: los chicos van, toman un palo y cada dos con la pelota la primera actividad es que se dan un pase a distancia y cortos.

P: alto, no hay en este registro ninguna herramienta para que Germán se refleje. ¿Qué registro es éste, el número cuánto?

E: el número uno

P: bueno, buen momento para analizar el registro y darnos cuenta que es importante tener una herramienta que permita el reflejo. Igual la clase está grabada, ¿no es cierto Germán? Bueno para la próxima clase traigan la desgrabación y ustedes tienen que trabajar el registro, para mirar dónde está el foco, ¿qué es lo que le estamos diciendo a los estudiantes que hagan?

E: en el registro que hace mi compañero, la primera tendencia de todos es de decir, se olvidó, la Flor, la Flor eso justo no lo registro, la Macarena justamente eso no lo escribí, y luego cuando tenemos las grabaciones, decimos a ver, era quien estaba más lejos de la versión grabada. ¿El registro de la Flor o mi auto-registro? Pero no lejos en el sentido de hacerlo con una cosa de esto está mal, sino lejos en el sentido de observar qué estamos haciendo ahí, para eso estamos investigando las prácticas para que podamos ver eso. Si.

E: profe, y en el momento de grabación, ¿entonces no hace falta registro?

P: si hace falta registro, porque vos ahí vas a tener observaciones en el registro que no van a aparecer en la textualidad de la grabación. Vos vas a poner, por ejemplo, los chicos se organizan no se qué y tu registro van a servir para completar la escena digamos. Lo que permite el registro es que nosotros ampliamos la posibilidad de mirada, se entiende entonces por favor ahí mejorar el registro; para todos no, todos lo que están registrando para que sea una descripción lo más próxima posible a lo que está pasando y también a lo que el profesor-practicante o profesora-practicante está diciendo. Si, si, si decime.

E: es más, o sea, hay unas preguntas que hizo el Ger al principio, a la mitad y al final de la clase que la profe usó para que los chicos sean evaluados la próxima clase, y eso no lo tengo registrado

P: claro vamos a ver la grabación, y eso nos salva digamos en ese sentido, pero para la segunda clase no van a grabar y es importante, yo les recomiendo que cuando puedan se graben aunque no desgraben, se entiende, o sea se graban y una de cada tres clases tiene que estar desgrabada, pero la verdad, por supuesto que metodológicamente la idea no es que ustedes escuchen la grabación y hagan el auto-registro, la idea es que hagan el auto-registro para poder justamente hacer ese ejercicio que hacía la Luli recién, ese es el ejercicio, yo estoy contando que creo que pasó y el registro me está mostrando lo que recuperó mi compañero/a de lo que pasó, y la grabación está recuperando la textualidad de lo que pasó, entonces entre eso nosotros ahí podemos comparar entre lo que creemos que

pasó y un registro más cercano a aquello que pasó, si no podemos hacer eso vamos a insistir que nosotros estamos haciendo lo que creemos que estamos haciendo, ¿se entiende? Muy bien, ¿Nicolás encontraste?

E: sí, acá está

E: querían decir algo creo

P: sí, quién quería decir algo, ¿Javier; ah, Almendra?

E: que a mí me pasa que cuando hago mi auto registro siempre está como condicionado con lo que me dice el profe después de terminar la clase. Por ejemplo, yo termino la clase y el profe que es titular me dice como que me da su devolución y me cuesta dejarla de lado porque...

P: no la dejes de lado, incluía en el auto registro porque es parte de lo que te pasa a vos en el inicio...

E: claro, pero es como que yo no lo haría en el sentido...

P: también ahí hay que ver que la mirada de él quizás es una mirada que no está en función de la investigación que vos estás haciendo. Entonces yo puedo venir y decir que a mí me parece que los chicos deberían estar más organizados, a mí me parece que deberían moverse más, a mí me parece que no debería ser tan estática, y los parámetros que yo tengo para decirte lo que te digo no están en el contexto de la investigación que vos estás haciendo de tu práctica, entonces vos recupera eso, recuperálo pero lo que a nosotros nos interesa para mirar tu práctica más que lo que te diga nadie, incluyéndonos, lo que vos puedas documentar y analizar de ahí. ¿Entendes? Porque la mirada de otro nunca va a ser tan completa como un trabajo de documentación que te permita mirar qué estás haciendo ahí. ¿Se entiende?

O sea, es muy valioso lo que te dice el profesor, por eso incorpóralo en tu auto registro al final, decí, bueno yo fui a la escuela, me paso esto, di la clase así, piripipi, el profesor fulano me observó estas cosas, eso si lo podes hacer, o no.

E: Sí, totalmente.

P: listo. Lo incluimos en el auto registro. Cuanta mayor información incluyamos ahí, más herramientas tenemos. Entonces acá está el registro de Nico de su segunda clase y; vengan, vayan a buscar la carpeta donde está la tarea que tenían que hacer hoy. Chicas buscamos la carpeta donde teníamos la tarea ¿Va a corregir la tarea?, no, la corrige la profe.

E: Siéntense, siéntense. ¿Profe, como va a hacer con la carpeta? Se las pido ahora cuando tomo lista y después se la dejan en el escritorio. (hasta minuto 41:52 lee el registro de Nico)

P: Perdón, es la primera intervención que él tiene respondiendo una pregunta, y es una pregunta de acción. O sea, es una pregunta que atiende a lo que debe estar sucediendo y no sucede. No sé si prestan atención, que las otras le preguntan y cómo hago, si, si vamos, está es tu cancha, vos y vos. Y acá que le preguntan, che, no me está..., dásela. Porque es una interferencia de la acción de juego, o sea que, qué tendrá en la cabeza el Nico; ¿este si tenés auto-registro? El auto-registro de éste lo tenes que tener.

E: sí, lo tengo

P: bien

E: quiere que haga foco en la actividad

P: pero aparte yo pregunto, cuándo se enteraron los estudiantes, hasta acá, que estaban trabajando la exploración de los distintos golpes, para mejorar su dominio del balón para jugar al vóley, cuándo se enteraron

E: repitieron

P: pero es que de hecho él nunca se lo dice, y cuando los estudiantes le preguntan cómo; él tampoco les ve la cara. Es que en la cabeza él lo tiene re claro. O sea, si el lee el registro pensando en lo que él tenía como intención ahí, efectivamente se completa, el problema es que las personas que estaban con él, los chicos en la escuela, en ese encuentro educativo no tenían en la cabeza todo lo que Nico sí tenía. Y esto es una cosa que pasa frecuentemente. Philip Jackson habla de algunos principios que nosotros los docentes tenemos y dice que tenemos que interpelarlo con mucha convicción para poder revisar ahí a ver qué estamos haciendo. Él se refiere al principio de identidad compartida, suponer que, porque ustedes han transitado por todas las disciplinas del IPEF hasta tercer año, tienen clarísimo, clarísimo, clarísimo la didáctica, la epistemología, la historia, la filosofía, la pedagogía, etcétera, etcétera, etcétera. Entonces yo hablo con ustedes como si eso fuera que está ahí, y en el caso de Nico parece que él hablara con sus estudiantes como si sus estudiantes tuvieran clarísimo de qué se trataba el vóley ¿o no? Pero los chicos nunca se enteraron en esta clase, por lo menos hasta acá que ellos estaban explorando diferentes maneras de golpear la pelota para lograr un mayor dominio, porque eso es lo que vos dijiste que ibas a enseñar en la clase, ¿el foco está ahí?

E: no

P: ¿y debería estar ahí Nicolás? (silencio. Rumores) No, a ver, claro, pero digo, lo que si me interesa es, nosotros estamos decepcionados con la oferta educativa que recibimos, ¿es así o no?

E: si

P: la mayor parte de los casos sentimos que la oferta educativa no nos interpela, no nos está ofreciendo sentidos, que no nos permite significar lo que estamos haciendo. El seminario de la práctica tiene la necesidad de obligarlos a interpelar eso. ¿Por qué? Porque nosotros decimos, se lo dijimos a principio de año que la intención es que ustedes puedan reflejarse en la práctica investigándola para ver si esas son las prácticas que ustedes quieren. O si son esas las prácticas que ustedes están criticando, y si son las que están criticando vean que van a hacer con eso. Porque en realidad, para que le debería a ver servido a Nicolás, este registro de audio.

E: para que la clase siguiente pueda reparar el error...

P: para que intente en la clase siguiente revisar el foco de las intervenciones.

P: ¿Cómo?

E: que yo hago mi registro, saco una conclusión y a la clase siguiente vuelvo a repetir...

P: bueno, a ver... dos cosas que son importantes. La primera: no vamos a modificar nuestras clases de un día para el otro. El sentido de documentar la práctica es aprender de eso y tratar de ver si podemos hacer algún proceso de conciencia que nos permita mejorar mínimamente. Lo más importante es que nosotros primero tomemos conciencia de cuál es el problema que estamos teniendo. Porque básicamente lo que hacemos es ir a reproducir modelos que estamos criticando... o ¿ese es el modelo que ustedes quieren? (silencio) me parece que no es el que ustedes quieren y tampoco es el que nosotros queremos. (Silencio) ¿Por qué no queremos ese modelo? Porque es un encuentro de sujetos el acto educativo, porque cada sujeto tiene historia, porque cada sujeto merece tener una oferta educativa de calidad porque en realidad, nosotros tenemos herramientas para ofrecer otra cosa, lo que pasa es que no hemos construido esa oferta. Y la oportunidad que tenemos nosotros acá es pensar en construirla. Eso no va a pasar inmediatamente, es probable que lleguemos a fin de año y no tengamos una mejor oferta educativa, o capaz que si. Lo que sería interesante es por lo menos el seminario nos permita herramientas para trabajar mejor y efectivamente



poder ofrecer otra cosa. Y no solo en la escuela. Me parece que la oferta profesional tiene que ser una oferta responsable, respetuosa de derechos y de ese encuentro que tengo con este otro sujeto cualquiera sea el escenario profesional y para hacer eso yo tengo que ser conciente de cuáles son mis mecanismos de habitus, de aquello que tengo construido. Y ver si adhiero a eso o elijo otra cosa. Y si elijo eso, entonces me hago cargo de que estoy eligiendo eso porque es lo más cómodo y si no quiero elegir eso, tengo que laburar para hacer otra cosa. (silencio) Se entiende? Aunque esa otra cosa no sea ni automática ni perfecta. Chicos yo hace... no se la cantidad de años... desde el 2002 que vengo trabajando en este formato mirando mi practica y no estoy mucho mejor. Tengo algunas cositas un poco mejor... digo... cuales son mis fortalezas? Creo que no me preocupa exponer mis errores claramente, me parece que los errores son siempre una oportunidad de crecer siempre que no pongan en riesgo a las otras personas. Entonces no me estresa eso. Eso lo aprendí en quince años. O sea que tienen tiempo... (risas)

E: o sea que tenemos tiempo...

P: si. Tienes tiempo pero necesitas trabajar el material... vos y todos. Porque todo ese material lo tienen para que les sirva en el análisis para planificar la clase siguiente. Si ustedes no hacen ese trabajo es como que ese material está ahí solamente para que nosotros lo pidamos. ... donde está tu autoregistro Nicolás? Lo quiero ver...

E: (le alcanza una hoja) lo primero...

P: lo de arriba... y acá vos crees que sintetizas... lo puedes leer vos?

E: si.

P: porque la verdad que esta letra...

03:43

E: puse.... "Comencé la clase con mucha energía pero apenas a minutos de comenzar la misma los chicos comenzaron a gritar, picando la pelota y no se acercaban a donde yo les pedía. Esto generó una situación de tensión por mi parte. De a poco fueron la clase a donde ellos querían, hasta que logramos un momento de silencio y poder dialogar."

P: (interrumpe) alto ahí. Yo te pregunto Nicolás, 'pudieron llevar la clase a donde ellos querían'... a donde querían ellos?

E: no se... a dar vuelta todo (risas)

P: bueno, lo que yo veo ahí que me parece interesante es que el autoregistro también debería darte algunas herramientas para que vos puedas re construir tu propia sensación en ese momento, porque vos ahí estas danto como por claro que cualquiera que lea ese autoregistro va a saber qué querían los estudiantes. Y nosotros no sabemos lo que vos crees lo que los estudiantes querían. Entonces en el auto registro la idea es que sea más específico y más amplio. Volvé a leer

E: todo?

P: si... si son siete reglones...

E: bueno.... "Comencé la clase con mucha energía pero apenas a minutos de comenzar la misma los chicos comenzaron a gritar, picando la pelota y no se acercaban a donde yo les pedía. Esto generó una situación de tensión por mi parte. De a poco fueron la clase a donde ellos querían, hasta que logramos un momento de silencio y poder dialogar para saber porque no podíamos llevar la clase de forma adecuada para que ellos logren el conocimiento"

P: (interrumpe) alto ahí. Entonces vamos a volver a las intervenciones en el registro de su clase y que él está leyendo en el autoregistro. Esas intervenciones son funcionales a que los estudiantes interpreten qué es lo que él quiere? (silencio) Él lo tiene en la cabeza. (silencio)

es como una suerte de esperar que el otro funcione... digo es como si en el equipo de cátedra diéramos por sentado que ya saben de didáctica porque lo vieron en otras materias y entonces no tenemos que ponernos a enseñar eso... ¿Qué es un contenido? Eso ya lo tienen que saber de antes, si no lo sabes... bueno es un problema tuyo. Avanzo, avanzo, avanzo y vos haces una unidad y no tenes la más puta idea de lo que es un contenido'. (Silencio) o no? Y se supone que un contenido es una construcción del docente que es funcional a facilitar un conocimiento para que el otro lo aprenda. O no? Entonces, no es el conocimiento que yo lo saco de acá y lo pongo ahí. Es un proceso de construcción que yo hago pensando en el otro. Digo, porque estamos analizando registros? ¿a ustedes les parece pertinente el tema de la clase de hoy?

E: si...

P: es parece que contribuye a que ustedes puedan tener una dimensión del valor de las herramientas que estamos trabajando? También es importante que asuman que las herramientas por si solas no van a hacer el trabajo. Pero por ejemplo los casos que hemos tomado hoy tienen material interesante para hacer... digo, y ahí trabajar sobre el autoregistro. Pero necesitas que el autoregistro Nicolás sea mucho más explícito... o sea... que esperas, que esperaban los estudiantes según vos, que significa la tensión. En tu autoregistro aparece como preocupación claramente que ellos hagan lo que vos quieres que hagan.

P: completen sus carpetas, sus registros, hagan la tarea y nos vemos la próxima clase o en el patio de la escuela, ya los voy a ir a visitar

### *1.1.3. Clase 3. Martes 22 de agosto de 2017*

*Estamos en el aula, los estudiantes están llegando, la profesora habla con algunos y empieza a subir la voz*

P: El trabajo básicamente, es un trabajo analítico de los documento entonces es importante porque eso es lo que estamos viendo para ver si efectivamente estamos enseñando alguna cosa. La hipótesis es algo divino, pero no nos sirve para mirar cómo estamos interviniendo. Para ver cómo estamos interviniendo tenemos que mirar los documentos. Y si los documentos son malos... se acuerdan que la clase pasada había algunos compañeros que dijeron "bueno en realidad yo me doy cuenta que mi registro no es un registro funcional a la necesidad de mi compañero para trabajar. Bueno. Si vemos eso automáticamente necesitamos modificarlo... ¿se entiende? ¿se entiende por qué? ¿Si? Entonces lo que vamos a hacer es trabajar sobre los documentos. Todos están dando clases, entonces vamos a mirar nuestra hipótesis de trabajo. Además, otra cosa... cuando nosotros le hemos dicho cerca de quinientas veces más o menos que lo que supervisa y se aprueba es la unidad con el primer plan de clase, luego ustedes van haciendo sus planes y nosotros los vemos cuando lleguemos a la escuela. Y ahí vamos a ver, junto con ustedes, si ese plan es producto del análisis de la clase anterior o no. Lo que sucede es que no están siendo así. Ustedes no planifican en virtud del análisis de lo que paso la clase anterior... al menos la mayoría de ustedes. ... ¿de quién es este mate fabuloso? (los estudiantes le responden un nombre)... ah de Facundo? ¿Y a donde se fue?

E: tenía problemas con la fotocopidora...

P: pero la vamos a sentar cerca a Facundo... mira. Lo vamos a sentar acá (corre su mochila y pertenencias al primer banco frente al escritorio del docente donde estaban sentados dos

profesores adscriptos, quienes se levantan para ayudar a acomodar las sillas continuando con el círculo donde están ubicadas el resto)

P: ¿a ver (aplaude para pedir silencio) que dificultades están teniendo para articular las clases que dan con la clase siguiente en virtud de lo que van viendo que sucede a partir de la documentación? ¿Tienen algunas identificadas? (silencio)

E: ¿alguna identificada de que?

P: sí. Dificultades Florencia

E: ¿en la clase?

P: sí

E: no soy rápida para escribir

P: te cuesta.... yo hice los otros días un registro parcial de la clase de Almendra y en realidad pude registrar las partes en las que no hable con los profesores. Entonces registre... porque hablé con el profesor que estaba a cargo, que no lo conocía. Después me senté, registré y vino la profesora Romero, se puso a hablar conmigo entonces ahí tuve que parar... entonces digamos que es un registro parcial pero es lo que hacía. .... Además de escribir rápido, pero nadie puede escribir todo lo que sucede... pero vos vas seleccionando y priorizas la textualidad de lo que dice.

E: pero por ejemplo.... ¿Tendría que priorizar más el momento en que ella se acerca a los chicos... en base a lo que ellos responden?

P: sí. Claro... por ejemplo.... Con quien estuve la otra vez... con Facundo y con Javier. Y yo lo que les pedí... estaba Anita dando clase y la Lula estaba registrando. Entonces yo les pedí a los chicos que nosotros nos acercáramos a Anita para escuchar qué decía. Anita pasó a ser como un cometa en la clase porque anduvimos literalmente... Anita se movía en el predio y nosotros con Facundo le íbamos haciendo un seguimiento para escuchar lo que decía. Entonces Luisina también tomó el registro y empezó también a moverse. Primero estaba muy tranquilita y después la Lu se empezó a mover para observar, para seguirla. ... tenes ese registro?

E: ¿el que me hizo Luisina a mí?

P: sí

E: no

P: ¿por qué no?

E: me lo tenía que dar, pero no...

P: Bueno. Estas son las cosas que no permiten que uno pueda efectivamente avanzar. Porque con ese registro, y están los chicos también, ahí podíamos ver cuál era la hipótesis de Anita, que cosas ella ofrecía y ponía el foco en la clase, y como... digamos el registro muestra que hay intenciones que Anita tiene que ella las materializa desde un lugar que no es el lugar que seguramente ella quisiera hacerlo y para poder analizar eso, necesitamos el registro ... y la Lu no va a venir?

E: no se... le mande un mensaje, pero no se...

P: claro. Un problemita

E: ¿cuándo fue esa clase?

P: esa clase fue... el viernes pasado

E: hace una semana.

P: sí. Hace una semana. Y la otra clase que también fuimos es la de Almendra. Que tampoco está por lo que no vamos a poder trabajar con el material que tenemos específico. Si podemos trabajar con la clase de Facundo que también se dio. Entonces... vamos a hacer un análisis de la propuesta que tenía Facundo, la clase que dio, lo que dice el registro y que

cosas nos permitiría pensar el análisis de esa clase para que él de clases mañana, que es el día que le vuelve a tocar. Entonces planificar su clase para mañana debería ser una tarea que él realiza después de analizar lo que paso en la anterior y eso no lo puede hacer si no tiene el registro o la desgrabación o el material que hace falta para tener la clase... ¿se entiende? Aunque no esté la triangulación de la clase que es ese análisis que uno hace, no puede faltar el registro o la desgrabación y el autoregistro. Facundo vamos a trabajar con tu ... mate.... Con tu material y yo después me voy con ustedes a la escuela con Antonela y Facundo.... Martina ... Julian... con Fer (risas) ... quien era el que no tenía auto que se iba para la escuela esta tarde?

E: ahhh nosotras... pero ahora si.

P: bueno. Yo me voy a la escuela después de esta clase. Quiero avisar. (los estudiantes se ponen a hablar quiénes son los que realmente tienen que ir a la escuela)

E: profe hay un problema, tenía que rendir... y nos iba a avisar si iba a ir o no a la escuela.

P: bueno. Nos avisará si va a ir o no. Si no me iré al Victor Re.

E: ¿profe y los lunes?

P: los lunes... yo los otros días conversaba con Marcelo por esa escuela. El día lunes yo puedo ir después de las 2 de la tarde. Yo personalmente porque yo doy clases de 12 a 2 ... cuando pusimos las escuelas fue ese lapso donde a mi me habían liberado de las clases de los lunes, entonces yo podía ir a verlos pero en este momento es imposible que yo los vaya a ver el lunes a la una de la tarde. Si puedo ver... el trabajo que hicimos los otros días con Facundo también le sirvió a Javier.... O sea, no específicamente pero bastante. Probablemente porque Javier tenía que dar la clase después... ¿qué hay atrás? Ponete mas adelante... no me gusta que estén atrás... (Acomoda a un estudiante y luego se sienta al lado de Facundo, le pide un mate y conversan. Facundo le muestra unos papeles y ella dice ahora lo vemos)

P. Bueno. En fin. Vamos a mirar la clase de Facundo. Él está trabajando una unidad de.... ¿De qué?

E: de principios tácticos

P: ¿principios tácticos en qué?

E: en los juegos de invasión

P: principios tácticos en los juegos de invasión. ... ¿en qué juegos de invasión?

E: ¿cómo?

P: digo... principios tácticos en juegos de invasión... sería la comprensión de la lógica, objetivos, etc. de los juegos de invasión y de cómo construir la defensa y como construir el ataque. Y que cosas hacen falta para que eso funcione y uno pueda entender de qué se trata el juego. ... y participar del juego...

E: también se necesitan reglas. Eso es lo principal. Después de reglas, tenemos pelota, campo de juego, y adversarios...

P: (interrumpe) bueno... y qué tipo de reglas? Porque es un juego... ¿qué tipo de reglas?

E: reglas que pueden ser acordadas entre los estudiantes y el profesor

P: ¿por qué sería ideal eso?

E: porque ellos van a ser partícipes del juego

P: bien ¿Eso es lo que normalmente ustedes hacen? ¿Crear las reglas con los estudiantes?

E: no

E: nosotros si

P: muy bien. (silencio) Pensemos en eso. Si la participación en la construcción de reglas será una tarea que implica que uno entienda la necesidad de que regla exista y por lo tanto

decida que reglas va a poner y las van a ir modificando en función de cómo comprende que esa regla le favorece o no en el desarrollo del juego o ... si yo voy y les digo cuales son las reglas y entonces después me enojo porque los estudiantes no las cumplen, no las saben o no las entienden.

P: estaría bueno pensar por qué nosotros siempre proponemos las reglas y muchas veces no permitimos que las construyan ellos, ¿por qué creen ustedes que las llevan pensadas ya las reglas? ¿Hay alguno que invite a construir las reglas?

E: ¡porque es más fácil! Tienes todo más controlado, igual yo la clase pasada planteé que pensarán una regla, uno de los equipos me dijo una regla re bien, re lógica en función del juego y el otro grupo me contestó que la regla era el que perdía, dos cachetadas en la cara a cada compañero, casi me muero

P: ¿y vos que hiciste frente a eso?

E: les dije que no, que esa no era una regla y que no estaba buena

P: ¿y por qué no estaba buena? (risas)

E: ¡porque está mal! ¡Cómo se van a pegar!

P: ¿está mal porque ustedes dicen?, ¿quien dice que está mal? te pregunto otra cosa, ¿no se te ocurrió preguntarles porque habían puesto esa regla? (silencio) porque digo, ellos ponen una regla que claramente es una provocación hacia vos E: si. Igual me lo dijo riéndose, como que no le preste atención porque se estaba riendo

P: está bien, tal cual. Pensemos, si frente a una situación como esa lo que vos le preguntas es: ¿cómo esa regla me ayuda a jugar este juego? Y se me ocurre también, ¿qué significado tiene perder para que alguien merezca una cachetada, más allá que sea un chiste? O sea, no haciéndote cargo de la ridiculez de lo que están proponiendo sino solicitándoles a ellos que te expliquen porque están suponiendo que esto puede ser una cosa que les ayude a jugar, entonces ahí lo que se genera es más una posibilidad de apertura al diálogo por más que sea una situación digamos

E: patética!

P: si, efectivamente, ridícula. Pero me quiero detener en otra cosa, nosotros no estamos acostumbrados a dialogar (silencio) Ni a dialogar desde el lugar de profesores, ni participar activamente desde el lugar de estudiante y esa es una oportunidad, para pensar juntos como hacemos nosotros ahora, qué significa ganar y perder, porque la violencia sería una opción, a alguien alguna vez le pegaron por perder? (silencio), ¿por qué será el silencio?, ¿por qué Maca?

E: porque a todos nos cuesta

P: pero, ¿qué les cuesta?

E: pensar... (risas)

E: contar

P: ¿por qué les costaría contar Macarena? Preguntando sobre esto que... bueno... dice Facu que soy una interesada... ¿Por qué Maca?

E: ¿por qué nos cuesta contar? Y por vergüenza, por miedo, supuestamente vos sos la autoridad, el mayor en la clase, igual los chicos estos cuando me contestaron eso en la clase, después me dijeron no, no, mentira, no pensamos en ninguna regla y yo les respondí 'bueno si ustedes no pensaron en ninguna regla escuchen a sus compañeros que si lo hicieron' como que no le di mucha...

P: bueno pero ahí está bueno interpelarse, no para decir 'huy que mal Macarena', sino para pensar... ¿qué cosas hacen que nosotros estemos más acostumbrados a ofrecer cosas cerradas y a direccionar cerrando oportunidades de diálogo en lugar de abrir y revisar con

ellos qué estamos haciendo con eso que aprendemos?, me parece que ustedes como estudiantes también tienen como esta costumbre, este hábito de no se si puedo compartir lo que me pasa por qué me van a decir, voy a quedar muy vulnerable ... y si nosotros pensamos en la clase como un encuentro la idea es que todos somos vulnerables, estamos todos analizando cosas para mejorar (en este momento se nota un clima bastante tenso ver:17.35) Entonces justamente la posibilidad de mirarla entre todos nos ayuda...o no? Quién da clases a la una? (un estudiante levanta la mano) y a las dos?

E: yo doy a la una y media

E: y yo sa las tres y media

P: y después las chicas...

E: dos y veinte, y cuatro y veinte

P: es probable que yo llegue para verla a Florencia y a la persona que sigue. Después lo que sería bueno es que ustedes asuman que si yo voy a la escuela después vamos a terminar más tarde, digamos cuando terminen las clases lo que vamos a hacer es sentarnos y conversar ... una hora, hora y media, a veces dos

E: el lunes que viene no tenemos clases tenemos cambio de actividad

P: ¿pero ustedes van a ir a acompañarlos?

E: no

P: pero vayan porque eso les cuenta como una visita a la escuela. Entonces vayan, porque además es una oportunidad para aprender, ustedes van, participan, registran, analizan que está sucediendo, aprovechan la oportunidad para aprender y disfrutar y además le piden a Verónica que les firme que fueron al cambio de actividad y que ustedes participaron.

Adscripto: aparte es un proyecto que nace de la Educación Física

E: si sí, creo que esta vez es con cuarto año porque ya la viene haciendo hace tiempo, ya lo hicieron con tercero

E: ah entonces tampoco va a ver el miércoles...

(Conversan los estudiantes entre ellos)

Mientras el estudiantado habla entre sí, la profesora se apoya en la ventana que está abierta (el aula de Práctica se encuentra en el primer piso del edificio) y mira hacia el lugar donde se encuentra una cancha de fútbol. Me asomo también y se observa un grupo de estudiantes que están bateando pelotas de trapo, parece que estuvieran practicando

P: ¿qué están haciendo? Le pregunta la profesora a un estudiante que está cerca de ella

E: seguro están practicando para rendir un trabajo práctico de Softbol

P: ¿y de qué se trata?, ¿qué tienen que hacer?

E: tenemos 10 intentos para tirar la pelota para arriba, pegarle con el bate y tirarla lejos, auto bateo, hay que meter 7 de 10, si no metes 7 auto bateos estas desaprobado. Nosotros rendimos la semana que viene

P: acá es cuando me doy cuenta de que todo mi trabajo no tiene sentido, es exactamente al revés de lo que planteamos acá, ¿cuál es el sentido de esa tarea?, ¿cómo se vincula con la enseñanza?, si así aprenden lo que tienen que enseñar es muy difícil plantear otras cosas, es como remar en dulce de leche

P: (aplaude) volvamos con Facundo. Pueden avisarme por el grupo para que tengamos información, esa es otra cosita importante necesitamos conocer que escuela no tiene clases si no lo sabemos, vamos a ir a la escuela y nos vamos a embolar mucho ... así que por favor avisen como estudiantes que están avisando en el grupo entonces ahí todos tenemos acceso a verlo. La gente que tiene el celular en la mano y está haciendo alguna cosa le voy a pedir por favor lo guarden porque además porque si ustedes tienen multi atención yo voy

a actuar como si efectivamente la tuvieran y les haré preguntas específicas a la gente que está haciendo otras tareas. Si efectivamente están pudiendo comprender todo, va a estar todo bien. Ahora, de verdad, chatear en mi clase me resulta una cosa absolutamente no pertinente. Si necesitan comunicarse con alguien por favor tienen toda la libertad del mundo para levantarse, salir y hacer todas las conversaciones que necesite hacer pero aquí simultáneamente no ¿está claro? (silencio) entienden por qué es eso? (silencio) estupendo.

Bien. Entonces, Facundo quería trabajar sobre principios tácticos en defensa y ataque en juegos de invasión. Entonces ahí vemos dos cosas. La primera es ¿cómo aprendemos, qué aprendimos nosotros que son los principios tácticos?

E: ¿nosotros como alumnos?

P: si

E: y es la base de los juegos de invasión. Como la progresión de lo que los juegos de invasión sería como objetivo final

P: listo. Ese análisis que vos Facundo estás haciendo es un análisis

E: Gonzalo

P: Gonzalo perdón. Y donde esta Facundo? Porque hay dos Facundo... no está.

E: no vino

P: a ver... estábamos diciendo... vos me decías Gonzalo que esta es la progresión del juego, ¿vista desde que lugar?

(silencio)

E: ¿desde que lugar?

P: claro ¿ustedes aprenden esto desde qué lugar?

E: desde el lugar de un estudiante de Educación Física...

E: desde el lugar de un estudiante que después tienen que enseñarlo

P: a ver.... Esta tarea de decodificación de los juegos y poderlos deconstruir y pensarlos en qué consisten... es una tarea que desde dónde viene? (silencio) de que campo proviene (silencio)

E: no entiendo la pregunta....

P: ¿de qué campo de conocimiento?

E: ahh,.. de Juego Motor?

Adscripto: y el Juego Motor de dónde saca su teoría?

(silencio)

E: de

E: de los autores

P: de los autores! Y los autores?

Adscripto: ¿de qué campo vienen esos autores?

E: ahhhh de la Educación Física

P: de la Educación Física, de una perspectiva que se llama la praxiología

E: ¿cómo se llama?

P: praxiología. O sea todo lo que es (un estudiante interrumpe y pregunta qué es la praxiología) es un enfoque de la Educación Física . Acá en el IPEF hay muchos profesores que trabajan fuertemente desde la praxiología que son generalmente los profesores de Juego Motor... y en Argentina hay gente que se especializa en eso como Roberto Staringer que es un colega mendocino muy agradable que espero que pueda venir a hacer una presentación acerca de qué significa la praxiología porque ustedes trabajan con praxiología pero no tienen el marco teórico. Y la praxiología sostiene que hay una motricidad, acciones motrices, sería como una línea que supera la sociomotricidad, en realidad está ligada a la

sociomotricidad de Parlebas, que es otro autor francés que es el que incorpora las dinámicas sociales en las acciones lúdicas competitivas por ejemplo. Y ellos hacen todo análisis sobre que son estos juegos y cuales seria los componentes que es necesario analizar para que esos se aprendan. Muy bien, Entonces cuando ustedes piensan el Juego Motor lo piensan desde este lugar. Este lugar de donde proviene?

(murmullos)

P: perdón... no entendí ¿de dónde proviene?

E: de la praxiología

P: claro, de una teoría. Esta muy bien. Ahora bien, cuando uno va a enseñar... ¿qué debería tener en cuenta para enseñar algo?

E: el contexto

P: ¿en qué deberíamos pensar?

E: en los otros

P: muy bien Antonela. A quien se lo estamos dando... muy bien. Entonces vamos a poner un ejemplo. Nosotros les queremos enseñar a planificar y suponemos que como son estudiantes de cuarto año han logrado entender que los principios de la planificación tienen que ver con la organización de las propuestas de enseñanza. Y que entonces esas propuestas de enseñanza, cuanto más coherente sea, mas nos ayuda. Ahora bien. Esa coherencia solo es posible construir cuando uno conoce el objeto de enseñanza, cuando conoce estrategias para enseñarlo y cuando sabe y tiene en cuenta quien es el destinatario de la enseñanza, entonces ahora pensemos, si yo tengo que enseñar principios tácticos a un grupo de segundo año de una escuela secundaria de una escuela de la periferia de Córdoba ¿cuáles serán las cosas relevantes que estos jóvenes debería aprender acerca de los juegos de invasión?

(silencio)

P: esa es la pregunta que se está haciendo facundo y muchos de ustedes

(murmullos... silencio)

E: primero hay que entender bien que son los principios tácticos y para qué sirven

P: muy bien, es cierto, y ¿quién lo tiene que saber?

E: los chicos!

P: antes ustedes

E: eso ya lo sabemos, en Juego Motor a ful

P: ¿y para qué sirven?, ¿cuál es el sentido de enseñar los principios tácticos? (silencio)

P: ¿para qué sirven?

E: para entender la lógica del juego

P: ¿y eso para que les sirve? (murmullos)

P: ¡Para jugar con mayor eficacia! yo digo ustedes están diciendo cosas que son pertinentes, lo que les estoy pidiendo a ustedes es que me expliquen de que se trata eso

E: lo que yo digo es que si me da esa definición yo entendería

P: ¿vos le das la definición a los chicos y ellos ya comprenden y resuelven el juego? Te doy una definición que es poco específica y que básicamente no te dice nada que te ayude a comprender mejor de que se y trata, yo quiero que me digan algo a mí que tengo 14 años y que me ayude a comprender de que se trata y cuál es el sentido de aprender eso que me ofrecen.

E: y principalmente dentro de la clase de Educación Física. Y después si ellos se juntan el sábado a jugar al futbol con sus amigos pueden comprender cosas que antes no veían



P: entonces. En realidad, lo que deberían hacer los chicos es significar que ese aprendizaje es un aprendizaje que los habilita para participar de estos juegos de una manera más cómoda y placentera porque están entendiendo de que se trata y entonces ahí, desde que lugar habría que pensar la enseñanza? por ejemplo, ¿qué deberían aprender estos chicos? ustedes vuelven a decir la lógica, de que se trata... si? Bien. Ahora le vamos a pedir Facundo que él lea su unidad para ver que dice

E: (lee la unidad didáctica) los principios tácticos dentro de los juegos modificados en campos de invasión. Contenidos: ¿qué son los principios tácticos? y como se aplican en los juegos invasión. Objetivos: comprender que son los principios tácticos de juegos de invasión, reconocer el sentido de los principios tácticos en los juegos de invasión.

P: alto ahí! ¿Qué será principios tácticos? Ustedes son todos estudiantes de cuarto año, deberían tener alguna definición sobre que son los principios tácticos

E: son los fundamentos más importantes

P: pero vos ahí que estás diciendo, yo entiendo lo que vos decís

E: como deben pensarse...

P: como debe pensarse...., como eso me ilumina para entender de que se trata, no porque

E: los principios tácticos serian la base, lo que nos da lugar dentro del juego a tomar decisiones

E: no sabía que la pregunta había que hacerla desde el lugar del alumno

P: es que yo te la hago desde cualquier lugar y tampoco la pueden contestar, yo te la hago desde el lugar de la profesora, y te la hago desde el lugar de los estudiantes, si Marcelo

E: puede ser como si fuesen orientaciones que te indiquen que debemos hacer en ataque y en defensa

P: por ejemplo pero para poder entender eso, que necesitan aprender primero?

E: que es el ataque y que es la defensa

P: y entonces, yo lo voy a aprender cuando me lo expliques?

E: no cuando lo haga

P: y cuando yo lo hago lo voy a entender en los términos de la praxiología?

E: no

P: entonces la idea es... la unidad de Facu , no está mal, digamos es interesante, lo que necesitamos saber es como él va a tomar este saber que la praxiología nos ofrece, que es el Juego Motor de invasión, sus tácticas y sus técnicas y va a hacer una transposición didáctica que favorezca que estos estudiantes de este curso de cuarto año que él tiene, puedan efectivamente apropiarse de herramientas para poder participar mejor en el juego pero no como una fórmula, ustedes tienen un montón de información que no pueden bajar ni a palos con intervenciones prácticas, saben por qué es eso? Porque esa información no fue articulada con situaciones practicas, me entienden lo que les estoy diciendo? por ejemplo, tomemos la filosofía, ustedes el año pasado tuvieron filosofía? Y vieron autores latinoamericanos, no es verdad?

E: (murmullos)

P: bueno alguien me podria explicar, que implicancias, para pensar en la enseñanza, para pensar la práctica docente, tiene la comprensión de la epistemología de Boaventura de Sousa Santos? ¿Qué dice de Sousa Santos? ¿Cómo se relaciona lo que él dice, la realidad que nosotros vivimos y qué herramientas nos ofrece para intervenir en esa realidad o para pensar en cómo intervenir mejor en esa realidad? (silencio)

E: explica qué es el paradigma moderno y el paradigma post moderno y lo que se ve en la Educación Física también se refleja ahí, nosotros supuestamente estamos en un paradigma

de la complejidad en cuanto lo que estamos tratando de construir acá en las clases, pero seguimos reproduciendo el paradigma moderno.

P: ¿y por qué ocurre eso? (silencio)

E: porque no podemos salir de ese pensamiento moderno

P: ¿y por qué no podemos salir de ese pensamiento? En realidad la pregunta sería... es el pensamiento lo que nos traba? Porque yo digo: ustedes tienen ganas de ir a clases y ofrecer una propuesta rígida, disciplinadora? Eso es lo que quieren ofrecer en las clases? No. No quieren ofrecer eso y que es lo que les obstaculiza? Es la línea de pensamiento? No. Es la dificultad para materializar una propuesta que efectivamente ofrezca lo que ustedes quieren ofrecer... se entiende?

E: bueno. A mi me pasa eso... yo siento que cuando leo mi plan, por decirte, que no está mal lo que leo pero en el momento en que yo lo doy siento que falta, no es lo que realmente plasme escrito en el plan

P: bueno, afortunadamente Macarena vos lo que estas mirando, lo que estás haciendo en el patio es no seguir rígidamente el itinerario que trazaste. Eso está bien. El problema es... si ese salirte del itinerario implica que efectivamente estas ofreciendo un espacio de apertura para que el otro construya sentido de lo que le querés enseñar o si vos reproduciendo el mismo modelo de antes pero con nuevo lenguaje (silencio)

E: y un poco de los dos...

P: bueno. El trabajo de analizar la práctica nos sirve para eso. Es probable que no mejoremos mucho nuestras intervenciones, también es probable que reconozcamos debilidades que son necesarias revisar para poder mejorarlas a futuro. (murmillos) Y además es una tarea que no tiene fin. No es una tarea que yo diga bueno nosotros que venimos trabajando en esta línea la tenemos super resuelta.... No no. No la tenemos resuelta. Reconocemos que tenemos un montón de dificultad para resolverla pero también reconocemos que mirar las intervenciones es un recurso habilitante para intentar transformar y eso a partir de saber quiénes somos dando clase. Muy bien. Entonces ahora vamos a ir a... yo te voy a comer una galleta (le dice al alumno que está a su lado). Vamos a ir a la clase de Facu. Vamos a ir a la hipótesis: plan de clases.

E: lo leo? Todo?

P: sí. Todo.

E: bueno dice... esta es la clase 3. ... Intervenciones: ¿alguien tiene alguna duda de la clase pasada? ¿quién recuerda lo que vimos? ¿qué acciones intento hacer para tratar de recibir un pase? ¿cómo se llamaba ese conjunto de acciones para facilitar el ataque o la defensa? El contenido: avanzar en el terreno de juego y para que me sirva avanzar en el terreno de juego. .... leo todo?

P: sí. Lee todo.

E: bueno. Saludo a los chicos y les recuerdo que ya habíamos visto dos intenciones de juego para intentar mejorar el ataque y hoy veremos la tercera que es avanzar en el terreno de juego. Y para eso vamos a intentar entender que es y para que me sirve. Para eso planteo una actividad, un juego de 3vs3 mixto y el objetivo es que traten de identificar si podían avanzar o no en el juego y porque si o porque no. ... bueno. Después juegan. Les hago unas preguntas: ¿qué paso? ¿pudieron avanzar o no? ¿Por qué pudieron? ¿qué hacían para avanzar y qué hacían también para darse pases? La clase pasada habíamos estado viendo que ellos tenían que identificar los problemas del pase. Pregunto también quienes no pudieron hacerse pases y si pudieron identificar porque no pudieron y que cosas podían hacer para que si se pudieran dar pases. Una vez hecha esa reflexión, van a hacer lo mismo

pero van a tener que identificar para qué les serviría avanzar en el terreno de juego. Les pregunto si entienden cuál es la diferencia entre la actividad anterior y esta, a lo cual ninguno pudo entender. Les dije si podían identificar si podían avanzar o no, y en la otra tenían que entender qué cosas les permitía avanzar, que cosas podían hacer si ellos avanzaban en el campo...

P: Alto. El planteo de la clase es un planteo interesante. Y de hecho, durante la clase se observa que efectivamente él intenta, pregunta todo el tiempo sobre lo que están haciendo. Sin embargo, dice el joven, que su sensación es que los chicos no están pudiendo vivenciar lo que él quiere, lo que él pone el foco en su clase. Ahora vamos a leer su auto registro.

(silencio mientras el estudiante busca sus hojas y comienza a leer)

E: bueno. En la clase comencé tomando lista y luego retomando los contenidos que habíamos estado trabajando las clases anteriores. Tuve que pedir varias veces silencio y decirles que si todos hablábamos no nos podíamos escuchar y que perdíamos mucho tiempo de clase. Cuando hicieron silencio les expliqué que íbamos a ver la tercera intención táctica que era avanzar en el terreno de juego y que el objetivo era entender para que me sirve y que tengo que hacer para poder lograrlo. En el momento de adaptar las canchas me di cuenta que no había pensado en la meta del juego que era elemental para que ellos pudieran avanzar en el terreno por lo que decidí poner unos aros y que puntuaran de la misma manera que clases anteriores. Luego les explique cómo era el juego y que tenían que tratar de identificar si podían o no avanzar en el terreno de juego, por qué si y por qué no. Después que jugaron un rato los llamé para reunirnos. Les tuve que pedir otra vez que no picaran la pelota, que hagan un poco de silencio así podían escuchar lo que sus compañeros decían y lo que yo les decía. En este momento de la clase creo que hice mucho hincapié sobre el contenido al hacerles preguntas que serían del contenido de la clase como por ejemplo si se habían dado cuenta de qué acciones podían hacer para avanzar en el terreno de juego y por qué. A lo cual los chicos respondían convencidos que esa era una regla de juego. Por supuesto algunos más que otros. Sucedió que en un grupo de tres había dos chicas que prácticamente no jugaban porque decían que el balón que les toco para su equipo no servía. Entonces decidieron, prácticamente no jugaron. A la hora de hacer la reflexión les pregunte a ellas porque no habían logrado avanzar a lo cual dieron diferentes respuestas... una dijo que sus compañeros no servían, la otra porque los otros no se movían no se desmarcaban.

E: ¿no se qué?

P: no se desmarcaban...

E: Luego les comente que debían identificar para que les servía avanzar y si sabían cuál era la diferencia con la intención anterior. A lo que todos y todas dijeron que no. Entonces les expliqué que en la primera actividad tenían que ver si podían o no avanzar y en la segunda que cosas les servían para avanzar o no. Dicho eso, realicé una segunda reflexión. Les hice preguntas si habían podido identificar para que les servía avanzar a lo cual ellos me respondieron para hacer goles. Y también les pregunte qué cosas no podían hacer si yo tengo la pelota siempre, si ella me la pasa a mí, yo a él y él a ella... que no puede hacer el otro equipo. A lo que los estudiantes respondieron, sacar la pelota. Yo les conteste que si yo tengo la pelota, me la pueden sacar. Pero mientras yo tenga la pelota que cosas no puede hacer el otro equipo? Y respondieron hacerme el gol.

Luego de haber identificado si podían y para que les servía les dije que lo traten de aplicar en el juego nuevamente pero tuve un problema. Y era que se habían hecho las 15 hs, se hizo la hora de clase

E: y se pasaba el colectivo  
(murmillos de la clase)

P: hay algunos chicos que se van antes porque el colectivo pasa cada dos horas, entonces están desde la mañana y los que viven lejos pueden tomarse ese colectivo que sale 20 minutos antes de que termine la hora.

E: entonces muchos de los estudiantes se retiraron a esa hora y tuve que reorganizar la clase. Perdí tanto tiempo para armar los equipos que solo pude decirles que pensarán lo que habíamos hecho. Por último les di la tarea para la clase siguiente.

P: si. ¿Qué falta en ese registro de Facundo? (silencio)

E: ehh... cómo se sintió.

P: claro. ¿Qué le pasó a Facundo? Ahí hay un relato de lo que hay...

E: (interrumpe) de los hechos

P: eso. Él lo contó ahí que cuando llegó, cuando estaba en la escuela

E: si. (comienza a leer el registro nuevamente) Antes de comenzar la clase me puse nervioso porque era la primera vez en mi carrera que un profesor de práctica me venía a observar. Estaba experimentando una sensación nueva.

P: (se dirige a una persona en particular) que haces? Ándate afuera... yo les estoy diciendo a los chicos, si alguien del equipo necesita comunicar algo en el chat también está invitado a salir y hacerla afuera....

P: Te puedes retirar?

Adscripto: si si

P: pero sin ningún problema y con buena onda te lo digo. Corresponde..... y si. Como es la historia? Yo les digo a ustedes que no hagan una cosa y después estamos nosotros haciéndola?

Adscripto: (mientras se va) tenes razón

P: listo. ... para chino que te voy a dar una tarea (se levanta y busca algo en su bolso) chino vení!

E: anda a comprar...

P: claro.

Adscripto: decí que me lo hiciste a propósito

P: te reté porque estabas haciendo. Mi auto está ahí adelante, ahí en la cochera... vos sabes ¿cuál es mi auto? y la billetera está ahí al ladito del conductor... y compra unas galletitas (risas de los estudiantes).

P: En fin. Entonces. ¿Qué le falta acá? También le falta que él pueda escribir que le paso luego de la clase cuando estuvimos conversando con Javier. (silencio). Claro. Qué cosas le pasaron a él después de dar la clase. Antes se sintió un poco nervioso porque yo llegué, qué cosas le pasaron después, cómo eso le impactó o no? Si le sirvió o no le sirvió. Más allá que él lo pueda escribir ahora y no es necesario que lo leamos pero me parece que si tiene que ver con... porque como por ejemplo, que les pasa a ustedes cuando sienten que se les hace una observación que interpela lo que hicieron?

E: mal

P: ¿por qué? Eso es re natural Juli. Pero yo quiero saber porque uno se siente mal? (silencio)

E: y porque vos lo hiciste pensando que estaba bien

P: uno lo hace pensando que estaba bien?

E: o con la mejor... (risas)

P: pregunto. Ustedes cuando van a la práctica y están trabajando, ¿piensan la enseñanza? ¿hacen este trabajo de transposición didáctica pensando en los estudiantes o hacen un trabajo que está más ligado a pensar la teoría y como debería aplicarse en el patio?

E: lo segundo...

(murmullos)

P: y a ustedes ese formato como estudiantes les ayuda? Si. Anto, qué quieres decir

E: yo quería decir que a veces me pasa que estoy dando las actividades, estoy dando cuenta cual es el objetivo pero me doy cuenta que no se está cumpliendo o no estoy realmente enseñando. Me estoy dando cuenta pero me cuesta esto de ajustar y cambiar eso porque lo que yo me propuse no está siendo, aplicándolo.

P: o sea no estás facilitando que los estudiantes aprendan... que quieres decir Ro?

E: a mi también me pasa. Con la diferencia que soy muy expresiva, entonces, ponle el potencio el malestar que me está causando a mí, en mi interior, se lo transmito a los chicos. Entonces se lo digo a Luli en ese momento. ... tan mal estoy haciendo la clase? (risas) porque no me están dando pelota los chicos...

E: son todos iguales los chicos (risas)

P: vos sabes Mariano que no. Los chicos justamente no son todos iguales y además.... Son como ustedes. Tienen cosas semejantes y tienen cosas particulares. Las cosas semejantes pueden ser la cosa institucional, las experiencias escolares, por ahí si provienen de cierto un sector social pueden ser códigos. Ahora, las cosas singulares tienen que ver con lo que cada uno de ustedes como único y única vive en la construcción de su aprendizaje para formarse como profesor. Tiene que ver con el compromiso que asume para eso, con lo que le interesa o no, en realidad si interpela lo que sabe o lo único que viene a hacer acá es a conseguir un título que les permita hacer lo que sabe porque no confía que la institución pueda enseñarle alguna cosa, conozco mucha gente en el profesorado que está en esa situación. No les interesa un poco venir a clases, creen que es una cosa absolutamente inútil y actúan en consecuencia y hay otra gente que comienza a verse cuando comienza a documentar y dice bueno, en realidad, yo creía que estaba haciendo otra cosa. Una recomendación para Antonella y para todos, en realidad el control de los grupos es algo que más que imponerse, se construye. Entonces, los grupos van a tensar hasta tanto vos permita que eso suceda. Y la tensión no necesariamente se controla con el pedido de silencio, con el silbato o con una práctica heterónoma... bueno si no se portan bien no van a jugar al futbol, si no se portan bien no podemos seguir... este sistema de castigo es un sistema que ustedes han probado fehacientemente y no les sirve.... (silencio) Lo han probado ustedes acá en el profesorado y no sirve para aprender, o sea, si llegas tarde te dejo libre, si no te pones en esta posición no es correcto. Ese sistema a ustedes no les ha servido para aprender significativamente ... o sí? Entonces si sabemos que ese sistema no está dando resultados, sobretudo en una época en donde tenemos estudiantes en la escuela que tienen un mundo de información a su disposición ... si la propuesta no es una propuesta que tenga otro tipo de características entonces no tenemos muchas posibilidades de ofrecer algo valioso (silencio). Están de acuerdo ustedes con eso? (murmullos) Acá en el auto registro de Facundo hay cosas que llaman la atención... por lo menos la atención a mi porque en realidad el registro da cuenta de que él estuvo muy cerca de lo que había planificado. Él trató de seguir su itinerario lo más fielmente que pudo. Sin embargo él hace referencia a perder el tiempo... y la pregunta que yo hago es... el tiempo de quien? (silencio, murmullos) si fuera el tiempo de los estudiantes, en virtud de qué? (silencio) a ver... aprendemos todos igual? (murmullos) entonces si yo tengo por ejemplo un curso donde hay un conflicto de comunicación e

insisto en que hagan lo que yo quiero que hagan y eso es algo que tienen que resolver en otra parte... mis estudiantes van a aprender lo que yo quiero enseñar? O van a hacer lo que yo quiero y después van a seguir con el problema que tienen?

E: lo segundo

P: entonces ahí la pregunta es: no sería pertinente, cuando nuestra intención es educar en el contexto de una república democrática, no sería pertinente atender las prioridades, como docentes? Entonces decir a ver listo, tenemos un problema de comunicación... podemos pensar en algún contenido de la disciplina que sea favorecedor de la necesidad de diálogos, acuerdos, intercambio de opiniones, establecimiento de reglas, y que no sea agonístico. Por ejemplo, digo, eso es pensar en la enseñanza, la práctica docente no es que yo diga vengo a enseñar esto y lo instale, también tiene que ver con evaluar quienes son estas personas, que están necesitando, que prioridades tengo que tener yo para establecer un vínculo habilitante para facilitar aprendizajes significativos, a menos que quieran reproducir. Yo la pregunta que les hago es quieren reproducir? (silencio) porque hay mucha gente que dice a mí me sirvió... sí, a mí también me sirvió, yo aprendí con eso, pero yo fui en el curso probablemente solo una de las cinco que aprendió algo y las otras veinticinco ni. De hecho nos juntamos años después del secundario y seguimos siendo las cinco que aprendimos algunas cosas las que salimos a hacer cosas con la familia, las que seguimos haciendo actividad física, jugando al vóley. Las otras... ni.

P: Bien. Entonces el tiempo. El tiempo de quien? El tiempo de los estudiantes lo puede medir Facundo? (murmullos) el tiempo al que él hace referencia es su tiempo. Es el tiempo de su clase. El tiempo que él planificó en función de lo que quiere trabajar ahí. Entonces yo, cuando triangulo esa información digo.... El planificó una clase que hace foco en la comprensión de determinadas cosas y le preocupa el tiempo. ... está bien que le preocupe el tiempo. Pero el tiempo... será una preocupación en función de los estudiantes o será una preocupación que forma parte de su habitus, de su matriz de estructuras? (silencio) entonces ahí, quizá Facundo debería pensar para construir su clases sabiendo que hay chicos que se van a ir, esos tiempos pueden ser panificados con... que se yo... dar la tarea al inicio en vez de al final y trabajar en cuestiones que permitan que si los chicos se van la clase pueda seguir su curso sin tantas interferencias ... por ejemplo. (silencio) digo. Así se triangula. Yo miro el plan y el auto registro. Y ahora vamos a ver el registro. Otra cosa que llama la atención en el registro de Facundo es que él dice orden y tiempo.

E: eso que dice 15 minutos... (murmullos, no se entiende algo que dice Facundo)

P: no no lo hemos leído todavía estamos trabajando hasta ahora solamente con el plan y el auto registro. En el auto registro a mí me llama la atención que él tiene una preocupación por el orden y por el tiempo, entonces yo me pregunto y le pregunto... que te preocupa del orden?

E: que me preocupa?

P: sí

E: en ese momento me preocupaba no poder seguir la clase estando vos ahí

P: estando yo ahí. Esta muy bien. A ver, y ¿por qué te preocupa el orden?

E: que no sea como uno quiere... que se de la clase digamos

P: claro. Y alguna clase que sea interactiva puede ser como uno quiere?

E: no...

P: ¿por qué no?

E: por el otro

P: porque está el otro. Entonces me parece que esa idea de que la clase tiene que ser funcional a lo que yo organicé es una idea que fue construida en la lógica de pensar la clase para ser desarrollada ante un público estandarizado (silencio) se entiende? Yo hago un plan, y nosotros decimos es muy importante planificar. Estamos sosteniendo que la planificación es una cosa muy importante. Lo que estamos sosteniendo también es que es más importante que la planificación perse, es que la planificación sea tomada como un orientador del encuentro con los otros. (silencio) Entonces ahí es importante porque si ustedes están ahí hablando con los teléfonos no puedo intervenir de la mejor manera. También es importante que uno entienda que la atención del estudiante no depende muchas veces del orden sino de lo que estamos ofreciendo, ¿se entiende? O sea ¿cuándo uno capta la atención de los estudiantes? Cuando lo que están proponiendo interpela, interesa. Uno encuentra que lo que está proponiendo tiene algún sentido con lo que el otro está pasando...

P: Hay escuelas, por ejemplo hace poco una colega que trabaja con nosotros en praxis tuvo la iniciativa de llevar a sus estudiantes al cine. Excelente iniciativa. Fue mediatizada como una acción diciendo que grande lo que hizo la maestra. En realidad, es verdad. Pero además de eso sería interesante conocer la escuela porque es una escuela que hace todos los días pequeños gestos para facilitar a esos jóvenes y niños que tengan accesos que de otra manera no tendrían. Desde por ejemplo que uno entra a la escuela, está hablando con la directora, vice directora o una maestra y si un niño se acerca y le pregunta alguna cosa la persona adulta lo primero que hace es responderle al niño y le dice al otro adulto que está hablando con él “disculpame”, atiende al niño y después vuelve a hablar con el adulto. (silencio) Ahí hay una prioridad que esta clarísima, ¿cuál es la prioridad?

E: los niños...

P: los niños y las niñas. ¿Eso es muy frecuente de ver? (silencio) ¿cómo viven ustedes esa relación con los estudiantes? ¿qué están construyendo de esa relación con los estudiantes? Están construyendo una relación con sus estudiantes en la que pueden decir este es Juan y este Pedro? ¿están ahí para desarrollar lo que ustedes planificaron y por eso el orden y el tiempo es fundamental porque sino no desarrollo lo que planifiqué? ¿a dónde llego? ¿a dónde estamos llegando? ¿para qué queremos llegar ahí? Ahora vamos a ver el registro de Facundo. El registro que le hizo Javier. ... ¿te grabaste esa clase? Este es un registro a mano alzada de Javi. Mira Flor para que veas que él también debe tener problemas para escribir rápido. Y yo también, si te consuela.

Recuerden que no vamos en ningún caso a analizar sus recuerdos de la clase, esa información ya pasó por un tamiz que ya decidió lo que está bueno y lo que no recordar, a los efectos de lo que queremos hacer acá las anécdotas de la clase no me interesan, solo lo que está escrito y documentado. (silencio) Vamos a leer este registro (comienza a leer)

Profesor: bueno vengan acá para el medio. Nos vamos sentando. Como les va? Estudiante: se puede decir que bien Profesor: y eso depende de ustedes... usted Fabi porque no hiciste, Estudiante: si si hice, Profesor: a bueno perdón. (Toma lista) Levante la mano quien recuerda y quien hizo la tarea. Estudiante: ¿qué tarea? ¿qué cosa? Profesor: yo pedí de acrosport, Estudiante: no Profesor: que había que hacer? Nadie lo hizo? Estudiante: no, Estudiante: escribir que entendían por principios activos Profesor: alguien recuerda que vimos la clase pasada? Estudiante: pases, Estudiante: marca, Estudiante: desmarcarse, Estudiante: atacar, Estudiante: invadir, Profesor: concretamente. Que vimos? Estudiante: cinco pases para hacer el punto (risas) Profesor: como se llamaba eso? Estudiante: jugada, Estudiante: equipo, Estudiante: principio táctico Profesor: si. Como se llamaba? Estudiante: estrategia

(risas de los estudiantes, la profesora continua leyendo el registro del estudiante)

Profesor: mantener la pelota, la primera clase que era? Estudiante: principio táctico

Estudiante: meter el gol, Profesor: bien. La clase pasada que vimos... Estudiante: pases,

Estudiante: mantener la pelota, Profesor: hoy vamos a ver avanzar en el campo. Grupitos de tres y van a tratar de identificar si pueden avanzar o no ¿qué es avanzar?

(la profesora deja de leer el registro)

P: Voy a tomar solamente esa parte y voy a preguntar ¿qué nos dice este registro hasta acá?

E: que me quedé sin que me respondan

E: está esperando una respuesta

P: el pregunta y los chicos van ensayando respuestas como adivinando. Que es lo mismo que hacen ustedes, yo les pregunto: como planificamos? Y ustedes dicen: con objetivos! Contenidos! Evaluación! y ¿a quién tenemos que evaluar? A los estudiantes! Al practicante! ¿Por qué sucede eso? Pensemos porque yo puedo responder diferentes cosas que efectivamente están vinculadas, los chicos le dicen cosas que tienen que ver con lo que se está preguntando.

E: él no está siendo muy específico con la pregunta

P: mas que no sea específico con la pregunta que me parece que puede ser

E: que no da la oportunidad para

P: bueno si yo les digo a ustedes.... Marcelo que quieres decir?

E: no. Que también puede ser que a Facu le falte un poco de la escucha atenta que habíamos hablado de ver que nos responden y seguir con esa respuesta aunque no sea lo que yo esperaba

P: él no levanta ni una sola respuesta (silencio)

E: a mí me pasa lo mismo

E: a mí también

E: tal vez por esperar una respuesta que no te llego nunca digamos...

P: cuando analizamos la clase de Macarena más temprano veíamos como ella en su clase ella trabaja solicitando a los estudiantes que armen sus reglas entonces los estudiantes un grupo lo arma y el otro grupo le dice que la regla era pegarle una cacheta. Y entonces ahui ella nos cuenta que les dice no, eso no es una regla, lo que ella hace es tomar lo que los chicos le dicen, que evidentemente es una provocación, y como sacarla, decir esto no corresponde en vez de trabajar sobre eso (silencio) Cuando uno dialoga lo que hace es decir a ver vos que me estás diciendo? Me estás diciendo esto... y porque sería eso una regla? (silencio) Se entiende? No estoy dando una formula, entiéndanlo bien. No es una formula. Si quiero señalar que si nosotros queremos que la clase sea un encuentro en donde el otro es habilitado para preguntar lo que necesita preguntar para poder resolver lo que pedimos que resuelva, necesitamos también que el otro sienta que lo que nos dice está siendo tomado (silencio). Entonces bueno, nosotros venimos acá trabajando sobre las hipótesis. No funcionan todas las hipótesis porque uno no logra comprender anteriormente como sucede. Ahora que están todos dando clases me parece que hay mucha mayor comprensión de que pretendemos que ustedes hagan y también qué queremos que miren para aprender. Es así o no? (silencio) Entonces, en realidad no están mal las intervenciones de Facundo. No están mal. Lo que estamos viendo es cómo podría hacer Facu para mejorar eso. Las intención del análisis no es culpabilizar o estigmatizar el trabajo que uno está haciendo porque es el mejor que puede hacer dadas las circunstancias, en las condiciones que tenemos, etc., pero si podemos pensar que lo podemos mejorar... o no? (murmullos) Entonces, desnaturalizando estas cosas, para poder mejorar el trabajo. Entonces hasta acá, en la



primera parte aparece claramente una pregunta. Una pregunta que es interesada, que efectivamente está solicitando que los chicos identifiquen lo que se trabajó la clase pasada. Pero cuando los chicos le responden, él no toma las respuestas para avanzar en el diálogo. .... Dicen pases, bueno y que tenían los pases? Y como se relacionan los pases con el desmarque? Digo ... porque los chicos le están dando... mira dicen.... (lee nuevamente un segmento del registro) de hecho, lo que hace falta ahí para facilitar esa cuestión se articule sería ... y como se relacionaban los pases con por ejemplo desmarcar y marcar? (silencio) Porque te están dando material para que vos amases ahí. Se entiende? Seguimos leyendo y luego.... Él no avanza porque él no consigue la respuesta que está esperando. Cual sería Facu? ¿Cuál vos te imaginas? ¿Cuál sería?

E: lo que decía en el plan

P: ¿y qué decía?

E: ehhhh...

P: vos quieres que los chicos digan estuvimos viendo principios tácticos

E: si. Primer principio táctico, segundo principio... (silencio)

P: imagínate si yo de una clase a la otra les pidiera efectivamente que resolvieran lo que hicimos la clase anterior

E: no hay chance...

P: esta es la segunda que venimos trabajado en el análisis de los documentos... ustedes ya lo resolvieron? (murmullos) ya lo resolvieron? (silencio) No estoy oyendo...

E: no...

E: ¿si resolvimos qué?

P: el análisis de los documentos

(murmullos)

E: cada vez más lejos

P: ¿cómo?

E: al momento de hacer el análisis primero tenes la forma en que venias trabajando siempre hasta que llegamos acá y tener este análisis que estamos teniendo ahora y te preguntas como seguir, porque ya tenes clases dadas en las que no lo hiciste como lo deberías haber hecho y tratas de hacer ese cambio pero sigo viendo que me faltan muchas cosas... presto atención a esto pero veo que dejo pasar otras cosas!

P: está bien Mati pero a ver.... Nosotros les hemos dicho y sostenemos que en realidad no estamos esperando que ustedes mágicamente transformen la práctica porque de hecho nosotras y todos los que trabajamos en este formato tenemos muchas dificultades para hacerlo y no le vamos a pedir ustedes que en el lapso de seis meses se transformen en Gardel de la práctica docente. Lo que sí queremos que este trabajo que estamos realizando efectivamente les permita reflexionar acerca de qué se debe enseñar y cómo hacer para poder pensar prácticas mejores (silencio). Pero no solamente porque nosotros lo queremos sino porque ustedes también se dan cuenta que no está la palabra de ustedes la mayor parte de las veces y que no están sus problemas que es lo que debería estar en el centro del trabajo para poder mejorar (silencio). O sea si un problema no se identifica, se puede resolver? (murmullos) entonces nosotros estamos en este nivel de práctica docente, en este momento la tarea es identificar los problemas y trabajar en el análisis de esos problemas para ver si podemos pensar en cómo resolverlos no en resolverlos en el lapso de este año. Y también para aprender que este tipo de trabajo es un trabajo necesario si uno quiere ser un profesional que efectivamente se encuentre con sus destinatarios en cualquier escenario profesional. Porque si yo estoy en el club también tengo un colectivo de jugadores de alto

rendimiento, en el gimnasio, entonces me parece que es el espíritu del trabajo y estaría bueno que ustedes pudieran visibilizarlo para no sentir que estamos haciendo un trabajo que no sirve.

P: Y otra cosa. Mientras más herramientas teóricas yo tengo, mayores posibilidades de ingresar en el análisis. Porque hay todo un trabajo que relata que esta práctica de hacer preguntas retóricas, de preguntar y que vimos? Y te contestan cuatro o cinco cosas y yo digo bueno ahora vamos a hacer esto es como un clásico docente. No descubriste la pólvora. Es un clásico docente. Es un clásico docente que nos ayuda a aprender? No. Cuándo lo vamos a poder transformar? Cuando lo veamos y lo pensemos. Entonces capaz que la clase que viene, el Facu mañana cuando vaya a la escuela no le va a salir perfecto pero seguramente si hizo esta triangulación alguna cosa le va a servir porque se va acordar de esto digamos. No le va a salir en toda la clase pero capaz que retome... lo mismo que a Macarena. Hacemos el ejemplo verbalizado y no es que ya la clase va a ser perfecta pero va a haber por lo menos una predisposición distinta. Es eso, nada más. Y la clase puede ser como sea, lo importa es cuanto puede Macarena extrañarse de su propia acción pedagógica para analizarla y pensarla mejor. (silencio) Y a medida que nosotros vamos pensándola mejor vamos avanzando aunque sea un poquitito. Entonces, seguimos con la clase de Facundo y después cada uno quiero que trabaje en su análisis y para eso es indispensable que tengan los documentos. ... Anita el Lu dio señales

E: si... ahí me mando...

P: gracias. Así te hago la devolución porque si no no puedo. Bien. Entonces él dice:

"Hoy vamos a avanzar en el campo. Grupitos de...

E: de seis

P: (lee el registro) Grupitos de seis y van a tratar de identificar si pueden avanzar o no. Qué es avanzar? E: avanzar para adelante, para atrás. P: bien dice Facundo. Identifiquen si pueden avanzar en el campo. Se ponen en grupitos de 6 y uno de 4. E: profe nosotros ya estamos. P: tiene que ser mixto. Este grupo de acá cuantos son? Tomen pecheras. No quiero pechera dice un estudiante. No hay más mujeres dice el profesor. E: profe se olvido de darle pechera a él. E: profe sacó una pelota? P: no. Todavía no. Cuál es el grupo de acá? Cuantos son? Cinco, ocho... le van respondiendo. P: son ocho. Cuatro versus cuatro. Escuchen las reglas: apoyar contra el aro. Trato de identificar si puedo avanzar o no. Ustedes cuatro van a jugar en esa cancha. E: que hay que hacer? P: traten de identificar si pueden avanzar. Vengan para acá. Escuchen. ¿Cómo se jugaba? E: con la mano P: donde había que hacer el gol? E: apoyando P: tercera cosa ¿puedo patear el arco? E: nunca dijeron que no E: ¿se puede meter cuerpo? P: no, porque se puede golpear al otro. Cuarta cosa: no se puede sacar de la mano. Quinta cosa: identifiquen si pueden avanzar o no. Vayan y vuelvan a jugar. E: profe él la quita de la mano. No hace pases. Se hace el bobina. E: está haciendo trampa, está metiendo cuerpo. P: venimos señores. Nos sentamos. Vengan para acá. Pregunta: pudieron identificar si podían avanzar o no? E: si P: quien dijo que si? Levante la mano E: ellos no pudieron P: levanten la mano, Kaila porque no pudieron? E: estábamos jugando los tres contra él solo, P: y que les permitió eso? ¿qué hacían para avanzar? E: nos tirábamos la pelota E: era fácil. Ellos eran pocos y nosotros muchos P: como hacían para avanzar?

(la profesora deja de leer el registro y se dirige a los estudiantes)

P: Fijense qué interesante que los chicos van contestando con cosas que no tienen absolutamente nada que ver con lo que él va preguntando ¿cómo hacían para avanzar? y ¿cómo hacían para avanzar? y los chicos van contestando: éramos tres contra uno, o sea si podíamos avanzar porque era solamente uno el que había entonces era fácil.... Ehhh

después le dicen.... Ehh... que no pudieron, que se hacia el bobina.... Y él dice bueno, y entonces como hicieron para avanzar? Negro, no los estás oyendo! (silencio)

(vuelve el adscripto y se sienta al lado de la profesora)

Adscripto: no estaba la billetera

P: como que no estaba (se da vuelta y comienza a buscarla en su bolso) Buscamela ahí. Esto es un problema porque no tengo plata si no está la billetera ahí. Y no sé donde está. Ehhh, ¿pueden visualizar que en realidad él está haciendo algo mas conectado con su idea de lo que debería ser la clase que con lo que les está sucediendo a los estudiantes durante la clase? (silencio) Bienvenido al club Facu. (el adscripto encuentra la billetera.... risas)

E: está enamorada (risas)

P: si... de los estudiantes jaja... ¿quieres algo Cami? Bueno, y ¿esas son las más ricas o compramos otras (señala las galletitas)?

Adscripto: no, las dulces. ¿Vos quieres algo más? ¿Un café?

P: un cafecito (risas) tráele a la Gaby también (murmullos en la clase)

P: (aplaude) a ver, ¿lo pueden ver?

E: si

E: si

P: bueno. La pregunta es ¿lo pueden visibilizar? ¿sus producciones son muy diferentes? (murmullos, movimiento de los estudiantes que se levantan, acomodan cosas) Bueno, la pregunta del millón es cómo nosotros vamos a analizar esto con herramientas teóricas que efectivamente sumen a la comprensión y nos permitan trascender estas barreras. (ruidos) Una cosa que es importante es: si uno no visibiliza el problema no tiene ninguna posibilidad de resolverlo. Y la otra pregunta que yo les hago es: si ustedes como estudiantes ¿no sienten que eso les pasa todo el tiempo? (silencio) ¿y les gusta? (murmullos) ¿y aprenden? (silencio) o sea, lo que aprenden es a reproducir los mecanismos que le garantizan la acreditación pero no están aprendiendo como se relaciona la ética con el ejercicio profesional, ¿para qué nos sirve la filosofía de Souza Santos? para pensar en los contextos sociales... bueno. Eso es lo que tenemos que hacer acá. Entonces la primera cosa que estamos viendo en el registro... fijense que el registro habla por sí mismo ¿ustedes se dan cuenta como eso ocurre? El registro está hablando, está diciendo que Facundo hacía preguntas sobre lo que él creía que era relevante y sobre lo que él esta focalizando en trabajar y los estudiantes les contestan lo que les está pasando a ellos y él no lo puede levantar para... fortalecer esto que quiere enseñar. ... si?

E: con los chicos teníamos una duda... si o si hay que poner los diálogos en el registro?

P: si. Hay que poner los diálogos en el registro

E: es muy complicado

P: si

E: no puedo escribir todo lo que habla

P: bueno. Todo no. Uno escribe lo que puede.

E: pero yo no, pensé que en registro iba por ejemplo parte de los hechos, la relación después la hacemos con la grabación

P: no. A ver. Cuando vos grabas puedes hacer un registro que levante menos la textualidad y que focalice mas en digamos los aspectos... pero de todas maneras tenes que levantar las intervenciones del profesor en esos registros. Si esa herramienta no es así, no sirve.

E: entonces las grabaciones van a ser lo mismo que el registro

P: y no. Porque la desgrabación tiene muchísimas pero muchísimas más posibilidades de recuperar la textualidad. El registro es un reporte, yo estuve en la clase y este es el registro de Javier y yo por ejemplo tengo otro registro.

E: si...

P: se entiende? El sentido del registro... fijate que Javier no es un especialista en registro pero igualmente y mas allá de lo que seguramente... me puedes cerrar la ventana? Me da una corriente infernal. Seguramente hay un montón de diálogos que Javier se perdió (ruidos) porque él estuvo una hora dando clases

E: pensé que esa era una grabación

P: no. Hay un montón de cosas que se perdieron y sin embargo el registro que hace Javier si le permite al Facu analizar algunas cosas. Porque... ponete que se perdió un montón de dialogo pero el diálogo que quedo es un dialogo que es interesante mirar.

E: eso me permite hacer algo porque la clase debe haber sido una hora y eso debe ser... diez minutos ponete

P: pero igualmente. Recuerden que yo les dije: la realidad es compleja y muy amplia. Nosotros lo que vamos a documentar es una porción pequeña que es la que podemos acceder, por eso es obligación grabarse cada tres clases, por eso tienen que tener las herramientas ahí para poder mirar. Y de hecho, este tipo de análisis es el análisis que me permite poder ingresar a la teoría. Cuando Edelstein por ejemplo habla sobre las dificultades que tenemos los estudiantes en formación para desnaturalizar las propias matrices de aprendizaje está hablando de esto. (silencio) Cuando... que se yo... Perez Gomez habla de la necesidad de transformar la escuela rompiendo con las estructuras de la modernidad que todavía siguen guiando las prácticas pedagógicas, las prácticas docentes del siglo XXI. Vamos a la escuela con las mismas cosas y las mismas propuestas que iban hace cuarenta años. (murmillos) perdón, ¿alguna vez yo les dije que era fácil? En alguna clase desde principio de año yo les dije esto es una siesta, facilísimo? (murmillos, ruidos) bueno, entonces yo digo es lo que hay. Seguimos para que después trabajen fehacientemente... me gustaría que yo después pudiera hablar con Anita que le debo la devolución y me gustaría que ustedes pudieran hacer este trabajo con parejas cruzadas para que puedan mirar los registros desde ese lugar de extrañarse. Porque es mucho más fácil mirar el registro de Facundo que mirar el propio. O no?

(la profesora retoma la lectura del registro de Facundo) Bueno, dice: 'quien dijo que si? E: ellos no pudieron...blablabla... Nos tirábamos la pelota P: como hacían para avanzar? Después que los chicos no hablaron para nada del avance. E: dando pases. Desmarcándose

P: En realidad acá yo me pregunto si los chicos dijeron esto porque él les dijo tantas veces que para avanzar tenían que hacer eso o si realmente ellos lo comprendieron durante el juego. Y acá la pregunta sería ¿qué pasó? Estas respuestas son producto de que ellos identificaron lo que él les preguntaba o son producto de la comprensión? No se. Eso es lo que él va a tener que trabajar en la clase de mañana

Luego: 'Bien Kaila. Desmarcándose. Brenda, como avanzaron ustedes? E: no se podía. Nos la sacaban de la mano. Nos picaban la mano. Si, se arañaban- dice Facundo- vamos a agregar otra regla ¿por qué no pudieron avanzar? P: o sea, si se arañaban vamos a agregar otra regla. Entonces ahí agreguemos la regla de arañarse. Y él dice: Muy bien si se arañaban, vamos a agregar otra regla.

(la profesora se saca los anteojos y deja de leer el registro)

P: Es divertido... o sea, la mejor manera de hacer esto es riéndose. Porque es divertido, las mejores intenciones, la verdad que él estuvo super bien en la clase, re conectado con los

chicos, la clase salió bastante bien; un poco lenta para mi gusto pero bien. Y él tenía la mejor disposición pero fíjense cómo... es divertido... es decir, no pudieron porque nos arañaban... bueno, bueno, vamos a poner otra regla ¿cómo avanzaban ustedes? (vuelve a leer el fragmento del registro)

bueno, porque no pueden avanzar? Ella se cruzo de brazos. Ella dice que no servimos. Por qué dice que sus compañeros no sirven? – le pregunta e inmediatamente pregunta- porque no podían avanzar?

(risas)

E: estabas blando con eso eh....

P: y lo que pasa es que es como la fijación

E: es como que hasta que no te contesten porque no avanzaron

P: bueno pero ahí la pregunta que uno se tiene que hacer Ramiro es porque nosotros seguimos preguntando por el avance cuando los estudiantes nos están diciendo que hay otras cosas previas que tenemos que resolver. Y nosotros seguimos... y porque no podemos avanzar? Y ellos dicen: ella no agarra la pelota, ella no sirve. Y él le pregunta además, por ¿qué decís que no sirve? Y en vez de seguir ese dialogo para decir bueno a ver porque decís que Macarena no sirve? ... explícame para que podamos trabajar sobre algo que nos está obstaculizando la posibilidad de participar en el juego. Se entiende?

P: Este es el documento que yo tengo, esto es lo que yo puedo mirar y vos podés mirar en esta clase. Quiero otro registro, a ver... (la profesora empieza a leer)

P: y dice no sé qué se yo, no sé porque no he podido avanzar no sé cómo explicarlo. Agrega p: esa respuesta me suena muy conocida a mí también. Continúa leyendo: ¿podrían dar pases? ¿Y la estudiante le responde no son muy altos bueno dice el profesor ahí hay problemas que problema es ese? ellos levantan el brazo y ya está, y entonces otro estudiante dice si te desmarcas y el profesor dice que otra cosa puedo hacer si son más altos? (pausa en la lectura) y pregunta: ¿Qué otra cosa puede hacer si son más altos además de desmarcarse?

E: (murmullo no se escucha)

P: a ver más fuerte, no se escucha nada (se levanta)

E: esa situación paso también en una clase que había dado Marce que se quejaban porque todos los chicos eran altos y no podían pasar la pelota por eso

P: vos sos alto, levanta los brazos, yo no puedo pasar por esos brazos, además de desmarcarme ¿qué puedo hacer?

E: pasarla por abajo (varios estudiantes)

P: o sea buscar otra manera de hacer el pase (y se sienta)

Ads: tengo frio (varias voces, se habla del precio de los aires el pago entre profesores y estudiantes)

P: ¡alto ahí! Se entendió este trabajo

E: si (varias voces)

P: ahora respóndanme como los chicos, ¿se entendió el trabajo?

E: si se entendió (varias voces)

P: quiero que hagamos una tarea que me parece muy interesante, se ponen dos parejas juntas y trabajan sobre el registro de uno de cada pareja o sea hacen el análisis de documentos de uno de cada pareja si? Por favor listo.

E: ¿profe, (...) mi unidad?

P: ¿me la mandaste el domingo?

E: si

P: la voy a ver hoy. Porque ayer fue feriado ¿Para cuándo es Ali? Entonces la voy a ver ya fijate pero convengamos que mandarla el domingo no es práctico para que yo la vea el fin de semana largo porque he decidido por razones de salud no laburar todo el tiempo.

(no se entiende)

E: varias voces en sub grupos.

P: gente una cosita. Si ustedes quieren seguir, estamos disponibles los tres para acercarnos a colaborar y si encontramos alguna cosa que nos parezca interesante para socializar también paramos y se la contamos (los estudiantes empiezan a trabajar en grupos)

Ads: pero pónganse por favor las dos parejas juntas

(Murmullo varias voces actividad en parejas)

P: ¿a qué hora entran ustedes Macarena?

E: a las 14 50 empieza la clase.

P: ehhh por favor adviértanle a la gente que está faltando a la clase de práctica que no está bueno faltar a la clase de práctica y de hecho se pueden quedar libre por faltas hay gente a la que no veo en clases, casi nunca.

Ads: vos entonces piensa que vas a crear una herramienta para que ellos jueguen (...)

En adelante todos trabajan en grupo se escuchan murmullos varias voces, trabajan grupos sobre la revisión de unidades, la profesora trabaja con cada grupo y los adscriptos también.

P: Gente, para la clase que viene es necesario que traigan la carpeta completa y también es necesario que le digan a la gente que no está viniendo

P: ¿¡El Juan Martín y la Luz, esteee...!?! ¿¡Mario por ejemplo que viene un día sí y un día no, y también la otra cosa que es importante es que si tienen dificultades es que nos pregunten, si!?, Que tengan buena semana! (un grupo que se queda solo con la profesora y los adscriptos revisando los contenidos de las unidades)

## 1.2. Clara. Registros de clases

### 1.2.1. Clase 1. 16 de agosto de 2017

15.25 hs.

*Faltan cinco minutos para el horario de inicio de la clase, llego a un aula donde hay muchos estudiantes, parecen más de 30, se están acomodando para empezar, la profesora está al frente pidiendo silencio, se escucha mucho ruido. La profesora se acerca y me explica que hay dos cursos juntos porque una docente le ha pedido si puede sumarse a su clase. Me cuenta que es una práctica común que nace cuando tenían pocos alumnos, pero ahora ya no le gusta mucho porque son muchos.*

P: Hoy tenemos una visita, vieron que nosotros les vamos a pedir a ustedes que compartan sus clases, sus planificaciones, nosotros también entre colegas hacemos eso... algunos... nos parece que nos ayuda a aprender, Carina va a estar grabando las clases y anotando lo que le parezca pertinente, haciendo un registro, así como nosotros les pedimos que se graben. Nosotros hacemos exactamente lo mismo, nos parece que eso nos ayuda después a poder mirarnos a poder generar propuestas superadoras, interesantes, y ahora ella les va a contar en realidad que hace al nudo de la cuestión para que ustedes no les sea extraño y sepan, Carina va a estar permanentemente.

Carina: hola a todos

E: hola

Carina: este trabajo que hoy comienzo a realizar junto a ustedes tiene que ver con un proceso de investigación sobre las practicas docentes, seguramente como decía la profesora, el mismo ejercicio que les piden y que hacemos nosotros también, lo que voy a estar haciendo acá específicamente es documentar las clases de Clara, y voy a hacer foco en particular va a ser en la enseñanza más, no los voy a mirar a ustedes, las voy a mirar a las profes y me voy a quedar un tiempo largo.

P: y Carina también toma mates igual que yo (risas)... bien nos parecía importante que ustedes conocieran por qué estaba Carina acá y bueno...empecemos, la última clase yo les había comentado, les había dicho en realidad que hoy... hola... (entra un alumno) vamos a trabajar en función de algunas dificultades que estamos teniendo al momento de plantear planificaciones como en la clase y también como cuando estamos en la clase por lo que hemos visto. Entonces en esas dificultades que estamos viendo también, una de las hipótesis que sostenemos es que Ustedes no están leyendo todo el material que se les está ofreciendo, el marco teórico no lo están leyendo y si bien está ahí, no lo estamos viendo como interpretación de las practicas, por eso digo que como que son datos teóricos por un lado y la clase va por el otro. No, todo el marco de la presentación del plan de clase, entonces conversamos y dijimos a ver, hagamos un ejercicio como parte de un corte evaluativo que les de estrategias a ustedes en particular, para poder analizar sus prácticas... bien...hagan silencio.

*Mientras se acomodan la profesora me cuenta que los estudiantes no han cumplido con la tarea que debían realizar durante el receso y en los casos en que sí la realizaron está incompleta o pobre, por lo que decidió proponer una tarea que le denomina evaluativa P: quiero ver si los chicos se ponen las pilas diciéndoles que es evaluativo*

P2: Ustedes necesitan tener a mano su unidad didáctica, el plan de clase y todo el material de estudio. El registro de los compañeros y los textos de Gómez, Bogliotti que habla de la

perspectiva crítica, ese se lo habíamos dejado en fotocopidora y lo trabajamos en las últimas clases

Alumno: no va

P: “el conocimiento en la relación educativa desde la perspectiva crítica”

E: no eso no va no no

P: vamos de nuevo, ustedes tenían 3 textos digitalizados que son los de la profe el documento de la ley, el otro que habla de una hipótesis de trabajo y el de Gómez y en fotocopidora habíamos dejado este texto de Bogliotti que hace referencia al conocimiento y la relación educativa en la perspectiva crítica, este último lo dejamos en fotocopidora, no está digitalizado y es el que estuvieron trabajando las últimas clases antes de las vacaciones, saben que pasa, no vinieron, antes de las vacaciones cada vez vienen menos entonces por ahí no están enterados si ustedes no vienen, pidan la tarea, como los niñitos...  
*(murmullos de parte de los alumnos)*

P: bueno

*(murmullos hay mucho ruido, acomodan los bancos)*

P2: bueno ¿nos podemos escuchar?

P: vamos a estar requiriendo tres cuestiones importantes que ustedes van a tener que trabajar en la clase y van a necesitar los textos que hemos dado. La primera van a tener que analizar sus planes de clases con sus registros y su unidad didáctica y van a tener que fundamentar que estrategias didácticas ustedes están aplicando y porque están aplicando esas estrategias

E: ¿el texto de Etcheverry?

P: no es de Etcheverry ese texto es de Gómez, Etcheverry lo digitalizó por lo tanto está dentro de su apunte. Raúl Gómez bien ¿está clara la primera consigna?

E: repítala por favor

P: recuperar desde sus registros unidades y planes qué estrategias didácticas están utilizando y porque están utilizando esas estrategias, si? El segundo punto que vamos a trabajar es... dale

P: pueden usar todo el texto que tienen a su disposición, es más, hay otros que en este momento acá no lo tengo que no se los hemos dado por que lo hemos trabajado y ustedes lo tienen en otra materia. Sigo, cuáles son las estrategias de enseñanza y como se enseña, ustedes van a notar si dice que se enseña y como se enseña desde esta perspectiva, porque se enseña de esta manera y ahí ustedes empiezan a recuperar la teoría que pueden usar. ¿Qué están haciendo? ¿Qué está pasando? ¿Qué cuenta en mis clases y en mis registros? ¿Qué es una práctica desde un enfoque sociocultural y porque? Eso es lo que nosotros estamos requiriendo ahora, no textual pero que ustedes utilicen la teoría como modo de análisis en este caso ¿Entendieron lo que hay que hacer? Sí?

E: No no eso va lo otro (responde a un alumno)

P2: vamos sigamos

P: También los planes de clase las unidades y los registros, que ustedes puedan identificar cual es el objeto de conocimiento que están enseñando, cuál es el objeto de conocimiento que están enseñando y ahí pueden utilizar lo que sería la presentación del diseño curricular, no el diseño donde están el aprendizaje contenido, no. La presentación, ¿se acuerdan que lo trabajamos?

E: siii

P: página 189

P2: Esa presentación les va a servir a ustedes para poder analizar los planes



P: utilizan este y el texto de Ana Bogliotti que precisamente habla de que se enseña, qué se enseña y para qué se enseña determinado objeto de conocimiento desde esta perspectiva, cómo se enmarca. También en el texto que les dimos sobre planificar unidades didácticas y proyectos también le va a servir para poder dilucidar esto. Bien, el tercer punto es por qué la planificación es una construcción colectiva.

P2: ¿por qué la planificación es una construcción colectiva? también pueden utilizar todo, documento del ministerio, el texto de Ana, Clara, el texto ese va a servir mucho con la planificación ¿por qué?

P: cómo ustedes están cumplimentando, realizando la planificación, colectivamente

E: ¿cómo?

*(murmullos)*

P: cómo están planificando para que se produzca con esta idea de producción colectiva de los aprendizajes... hasta ahí, esa es la segunda parte de la pregunta que decía por qué la planificación es una construcción colectiva, cómo damos cuenta.

P2: que la planificación es una construcción colectiva, cómo dan cuenta ustedes

*(murmullos)*

P: Utilicen con la pareja pedagógica una unidad didáctica y por lo tanto la crónica de sus clases, utilicen como insumo primordial el registro, ustedes ya han levantado, acuérdense que ustedes ya tienen el análisis de sus clases, con lo cual... Bueno, a ver *(murmullos, parece que el hecho de que la profesora dijo que es un corte evaluativo a generado preocupación)*

P: ustedes vienen haciendo análisis de sus clases y todavía no nos hemos puesto a hacerlo colectivamente si? No lo hemos analizado colectivamente, ni a trabajar sobre eso, hace poco que estamos dando clase en las escuelas y nos va a venir bien empezar a hacer preguntas a situaciones que trabajamos en clase, entonces pedimos que recuperen los registros, recuperen los análisis de sus clases, también para dar cuenta de lo que estamos solicitando.

*(los estudiantes hacen consultas, hay ruidos de bancos, la profesora conversa con un alumno, los estudiantes comienzan a acomodarse en grupos)*

P: volveme a decir... no escucho nada

E: la profe me pide que en la segunda unidad haga coordinación con los pies, voy a dar futbol pero no quiero llamarlo futbol, me secó la cabeza jajaj

P: yo vuelvo a decir, si vos me decís que es futbol aunque no le digas futbol, me estás diciendo que continuas con la unidad, pero la idea es terminar con futbol y cambiar, ahora pensá ¿qué puedo enseñar desde un posicionamiento cultural, la coordinación así como está? ¿la coordinación con el pie? Pensemos en ese contenido ¿en qué prácticas culturales se manifiesta la coordinación para que lo puedas transformar en objeto de conocimiento? pensalo desde ese lugar y no necesariamente y solo desde el futbol, ¿qué podrías desarrollar, a partir de ahí? ¿qué podrías enseñar para ese grado y en función de eso, lo ves? *(un estudiante la llama, ella va pasando por las mesas donde están trabajando en la tarea)*

E: profe una pregunta, cuando agarramos las estrategias didácticas podemos decir que utilizamos todas las variantes o ¿tenemos que profundizar una sola nada más?

P: ¿cómo consideras que te debería responder

E: nosotros hemos utilizado casi todas las variantes... por eso...

P: ¿y podes evidenciarlo?

E: si si

P: bien, ahora tenes que poner a donde se evidencia, vos acá estas poniendo cuales son y yo quiero que vos, lo que más me interesa es el por qué lo decís que usan esa y donde se ve

E: si si, lo quiere fundamentado

P: cómo están enseñando, una vez que ustedes identifican como están enseñando ahora avanzan en el por qué

E: ¿imprimimos ahora y lo mandamos desde acá? usted me dijo que lo corrigiera acá y ya lo corregí

P: si

E: quería ver si estaba bien la última parte que me corrigió, porque la otra parte ya estaba corregida. La duda de nosotros es de toda la unidad didáctica nos había dicho que la revea, este es el plan viejo

*(el estudiante le muestra el plan de clase sin la unidad didáctica)*

P: Ahora me acuerdo. Escucha. Lo primero que te había dicho es que tenes que rever, primero es que así está mal redactado, en realidad lo que está corregida es la unidad, entonces, en función de que esta corregida la unidad vos tenes que corregir el plan, a eso se refiere y después el objetivo de la clase se desprende del objetivo de la unidad. La unidad da marco a los planes de clase de tus clases, es tu marco.

E: Si si ¿el objetivo de la clase está bien explicitado?

P: en realidad yo insisto que el problema no está en la redacción, está en qué estas enseñando y qué quiero que el otro aprenda de eso, qué estoy enseñando, tendrías que rever el objeto de conocimiento ¿qué estoy enseñando? *(el estudiante la mira sin decir nada, parece que no entiende)* revisalo porque yo se que te lo corregí, es más este trabajo te va a ayudar para eso

E: bueno

P: dale utiliza eso

E: ¿el segundo plan lo pudo ver o no?

P: no me acuerdo, saben que no me acuerdo

E: profe como hago para expresar cuales son mis necesidades, no tiene nombre no hay algo establecido

P: contá cómo estas enseñando. De igual modo hay un marco teórico que te ayuda

E: ¿Cómo hago? ¿Cómo armo?

P: después que vos cuentes, redactes cómo estas enseñando, fijate si puede, si hay desde los marcos teóricos algo que pueda explicar eso que estás haciendo si? A lo mejor te ayuda

E: este es el plan que tengo que dar para el viernes, la profe me hizo una pequeña corrección “para que” en el juego que tengo que dar

P: Si ¿esto cuándo te lo dieron?

E: Ayer me lo dieron

P: ah bueno me lo llevo, la que te corrige soy yo

*(charla con una alumna)*

P: vos das atletismo, vos decís el salto flop ¿te interesa que aprendan la técnica?

E: no

P: ¿por qué?

E: porque todavía no están preparados

P: ¿por qué? ¿tiene sentido la técnica en este caso? tendrías que buscar el sentido, en este caso cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el flop o no ¿cuál es el sentido? Que es lo que indicaría que es lo significativo del atletismo

E: saber

P: Bueno eso que estás pensando, es un tema que correr, hay una manera óptima de correr, ahora si vos pensas que correr o que puedes correr y saltar y sortear obstáculos... como lo enmarcas en la clase para eso...

E: si me pongo a leer atletismo y ahí veo

P: leer, buscar, esbózalo

E: la unidad didáctica sería actividades atléticas y lo que yo busco es que ellos reconozcan distintos tipos de actividades atléticas, reconozcan correr, saltar para arriba saltar hacia adelante

P: ¿cuál es el objetivo del plan? ¿vos crees que esas actividades que estas nombrando va a generar que ellos tengan una idea de lo que es el atletismo? ¿va a posibilitar eso?

E: yo digo que a lo mejor no como atletismo, por ahí salen distintas destrezas posibilidades de movimiento, habilidades para que ellos sepan

P: eso ya se, lo que vos quisieras ¿cómo vos pensas enseñar eso?

E: primero que iniciación al atletismo

P: no te voy a decir que no, yo te expliqué porque habilidades motrices no

E2: practicas

P: esto también es práctica

E: si

P: en la escuela

E: claro en la escuela

P: quiero que se puedan evaluar, que los alumnos evalúen a sus compañeros, mi pregunta es ¿yo voy una clase propongo un ejercicio y luego los hago evaluar o una clase hago el ejercicio y la próxima evalúo?

P: pensemos esto, no te puedo responder primero porque no sé si entiendo bien la pregunta, esperá que te digo lo que yo interpreté y vos me vas corrigiendo. Me parece que lo importante como primera cuestión es que la evaluación es parte de la enseñanza. Yo evalúo como enseño si? En eso se constituye. A ver, si yo la evaluación la considero como un apéndice de la enseñanza o sea como algo extra yo que hago enseño y después evalúo. Considerar a la evaluación como parte de la enseñanza implica poder evaluar como enseño, no lo escinda y evaluó lo que enseño... no sé si te ...

E: estoy ahí

P: bueno entonces no entendí bien tu pregunta, pregúntame de nuevo

E: yo quiero que los chicos realicen una co evaluación, para que aprendan a observar lo que ya venimos trabajando, que ya lo tienen bastante digerido al contenido. Ya que lo tienen bastante digerido quisiera ver si lo pueden ver en sus compañeros.

P: eso lo entendí... hasta ahí voy

E: yo quiero hacer eso ahora mi duda es si voy directamente en una clase y digo "bueno chicos esta es la planilla de evaluación ahora van a tener que anotar si sus compañeros hizo o no ponele recuperación de balón, si tuvo o no una participación activa o no. O agarro un pedazo de la clase separo un grupo y lo hago observar a los compañeros y digo esto van a tener que evaluar la clase que viene para que lo vayan preparando.

P: yo te pregunto a vos que te parece?¿cómo podría ser lo optimo?¿qué habilitaría el aprendizaje o lo que genere?

E: lo óptimo para mí sería hacer un juego la clase anterior a la evaluación donde ellos ya se vayan relacionando con la ficha evaluativa y todo

P: vos te respondiste, vos dijiste, para mí lo óptimo sería..., la pregunta es ¿por qué es lo óptimo para vos eso? No me respondas, ahora pensalo, sentate y tomá la decisión, eso te ayuda a tomar una decisión fundamentada

E: la seño del colegio

P: ¿en qué colegio estas? si, me doy cuenta que es enseñanza activa y comando directo como yo enseño

P: ¿de qué? mando directo o sea como yo enseño

P: disculpame no te preste demasiada atención te pido disculpas, dale

E: bueno, vuelvo a la primer consigna que dice qué estrategia didáctica estoy usando y algo me remarco la seño del cole, me doy cuenta que uso el mando directo

P: bueno esta bueno que te hayas dado cuenta de eso, ahora lo importante es

E: por qué no uso otra forma

P: el problema no es cambiar de forma, sino porque usas esa forma no otra

E: quizá porque no quiero que la clase se salga de contexto

P: Bueno... re interesante lo que estás diciendo

E: por mucho tiempo yo enseñe natación y bueno es como que te quedan esas cosas, esa forma como cerrada... bueno hace así

el desafío ahora es poder generar una propuesta superadora y pensar en otra manera de enseñar, porque esa que estás diciendo el mando directo no es el problema ¿cuál sería el problema? Eso lo tenés que descubrir vos ¿qué está generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro ¿está el otro? No esperes respuestas acabadas

P: vos sabes que Bourdieu tiene una conceptualización, podría ayudarte si lo lees, para que puedas explicitar lo que vos estás diciendo ahora... yo estoy acostumbrado a hacer esto y me doy cuenta que lo repito... eso... lee Bourdieu, a lo mejor te ayuda a poder mirar lo que estás haciendo y porque estás haciendo eso,

E2: nosotros nos dimos cuenta que la demostración que íbamos a hacer, íbamos a demostrar a la hora de presentar las actividades, esa es la unidad didáctica y nosotros nos dimos cuenta que tendríamos que dar a los niños para que exploren.

P: Bueno

E: entonces la pregunta es, nosotros a esta conclusión la sacamos de las observaciones que hicimos de la clase que dio el profe, entonces nosotros vamos a hacer lo mismo que hace el nosotros agarramos las herramientas que la profe usaba en la clase, vimos que ella usaba mucho la demostración, entonces nosotros dijimos bien agarramos la demostración que es más fácil, pero nos encontramos con que eso se contradice con la estrategia que elegimos utilizar que es problematizar, si problematizamos no podemos demostrar.

P: por qué tendría que ser o? ¿o una cosa o la otra?

E: podrían ser las dos? Qué bueno! Estamos trabados.

P: No no no digo que pueden usar las dos, estoy preguntando porque no podrían ser las dos... me parece que debieran poder explicar porque eligieron eso y por qué modificarían. Mi pregunta tiene que ver con otra cosa, no está mal, lo que te pregunto es que vos decis yo quiero enseñar problematizando? ¿Por qué? ¿Por qué consideras que esa sería la forma? ¿Por qué nosotros te lo decimos?

E2: no quizás porque lo leímos

P: quiero que me digas por qué

*(la profesora se mueve por el aula, los estudiantes dialogan y le preguntan y a la vez se interrumpen, cambiando las conversaciones)*

E3: profe tenemos una duda, cuando se refiere al objeto de conocimiento ¿es el contenido que está dando ella?

P: sí, una cosa es lo que yo quiero y otra lo que enseño, muy bien

E: entregamos ahora

P: como van con la

E: bien con la segunda

E: no saben lo bien que me siento, porque es que tenía un problema no sabía si el contenido que elegía, yo decía no lo voy a poder enseñar si no está en el diseño curricular

P: ¿cómo que no está así?

E: a lo que voy yo

P: no dice eso mira lo que dice

P: ¿qué dice ahí?

E: prácticas corporales

P: no no que dice

E: *(la estudiante lee el diseño curricular)* exploración y sensibilización de prácticas ludomotrices y corporales que requieran la identificación de las capacidades motoras condicionales

P: eso no es el objeto de estudio de conocimiento, o sea, las capacidades acá te lo está diciendo el diseño curricular, que en realidad, las practicas corporales, que a partir de ahí ellos puedan identificar, solo las capacidades condicionales. No es el objeto de conocimiento la capacidad condicional porque además por ejemplo si yo digo fuerza, resistencia o velocidad es muy abstracto para chicos de primaria, tiene que ver también con el tipo de pensamiento que ellos tienen.

Entonces para empezar desde este lugar, no está inscripto en el diseño curricular, otro argumento podría pensarse, las capacidades podrían pensarse como un aprendizaje a adquirir pero no es el contenido, el contenido es un recorte de la cultura.

E: si eso es lo que a mí me cuesta

P: con lo cual, las capacidades se expresan en múltiples practicas corporales, Si? Pero no es un contenido de la cultura es del sujeto.

E: entonces ¿estoy en lo correcto cuando digo que no puedo dar capacidades parado desde ese enfoque?

P: sí, es correcto está claro porque yo te decía que no?

E: si si

P: ustedes van a traer todos estos textos que estamos trabajando y necesitamos que traigan una desgrabación de una clase y quienes no lo han hecho por favor pónganse con eso ya. Escuchen, nosotros les pedimos no se cuantas clases ante de las vacaciones que tenían que grabarse y desgrabarse por lo menos una clase por unidad y hay gente que está terminando de dar la unidad y hoy no me pueden decir que no tienen la clase grabada, ahora se sentaran y la desgrabaran y no es una por pareja pedagógica es una por estudiante. Así que vean como hacen. No se dejen estar porque si no es para este miércoles los traen para el próximo. Escuchen si están faltando por favor pregunten a sus compañeros que necesitan para la clase que viene si? si? porque si están faltando por alguna razón particular deben preguntar

E: Por qué enseñamos esto, la importancia digamos, estamos en dudas si poner si pertenece a este enfoque sociocultural y la educación está queriendo ir por ese camino eso es lo que pensamos iría

P: como no de una, si es una cuestión que ustedes pueden determinar pónganlo

E: bueno gracias

E4: amor y compromiso, el dialogo es amor y compromiso y después acá, no sé quien habla de la fe, que dudo que sea Pablo Freire que hable de fe, entonces no sé cómo se cita

P: a ver ¿vos citas del texto este?

E: si bueno porque mirá... (*el estudiante lee*) no hay ignorantes absolutos, ni sabios absolutos hay hombres que en comunicación buscan saber más... Dice Pablo Freire... De esta manera da a entender que en el dialogo surge otra condición necesaria de la intersubjetividad, la fe. No hay dialogo sino hay fe en los educandos.

P: traducilo

E: no lo comparto

P: no hay dialogo sino hay confianza

E: lo de la fe no lo comparto, la fe es creer en algo que no existe y vos te ganas la confianza.¿

P: no no te la ganas

E: si, ¿cómo no?

P: no no te la ganas necesariamente, yo parto...

P: desde la comunicación vos te la ganas

P: no, mira Agus, pará pará, uno cuando enseña digo, yo enseño porque creo que el otro puede aprender

E: si

P: bien y eso seria, la confianza en que el otro puede aprender seria la fe en el otro. Yo estoy poniendo ahí una cuestión de fe de decir bueno en realidad yo confío que el otro puede aprender, porque si no confío que puede aprender entonces para que enseño.

E: uno puede tener confianza o creer en la persona, desde lo que uno entiende que son las capacidades que tiene para asimilar el conocimiento, ahora la fe tiene un contenido religioso deviene de ahí

P: si

E: por eso me parece como que en realidad es una duda sobre el texto no sobre el trabajo

P: bien pero refiere a eso, justamente es el hecho de concebir al otro como en su posibilidad de aprender. Cando nosotros pensamos la inclusión, significa eso, que todos pueden aprender, digo independientemente del contexto, todos pueden aprender, después iremos viendo, revisando, ajustando, pero partimos de ese lugar a eso se refiere.

Cuando se habla de diálogo de comunicación le está dando el lugar al otro.

E: eso yo lo entiendo no comparto el término fe dentro de la educación porque es algo que no depende incluso de uno

P: yo acuerdo en esto de la fe sin embargo esta usado en ese sentido  
(*sigue caminando por el aula*)

P: A ver ¿cómo llevan a cabo su planificación para que se constituya en una creación colectiva? si es que se constituye en una creación colectiva y si no por qué no y qué deberían hacer para que se constituya. Ustedes lo hacen así, no todos lo hacen de la misma manera

E: nosotros estamos pensando una unidad de manipulativas

P: ¿qué es manipulativas?

E: lanzar, picar...

P: ¿qué es eso?

E: ¿coordinación? estamos viendo el contenido a ver por dónde podemos arrancar, qué contenido podemos dar

P: ¿y por qué enseñan eso?  
E: porque está en el diseño, lo dice ahí  
P: no vos ¿quieres enseñar que cosa entonces?  
E: lanzamientos dentro de las manipulativas, el lanzamiento podría ser? Lo que no veo posible es darlo en 4 clases a eso  
P: te hago una consulta, el lanzamiento el lanzar ¿qué es?  
E: una técnica digamos  
P: forma parte de una habilidad, ahora ¿las habilidades se enseñan? ¿se desarrollan?  
E: o sea, no tiene sentido enseñarla  
P: ¿por qué no tendría sentido enseñarla?  
E: porque dentro de todo ellos ya pueden resolverlo por su lado ¿no?  
P: podría pensarse... a ver... el contenido ¿cuál era?  
E: lanzamiento  
P: No no conceptualmente  
E: ¿manipulativa?  
P: no, conceptualmente ¿qué es un contenido?  
E: es lo que yo voy a dar o sea lo que el chico va a aprender  
P: ¿viste que hay una conceptualización que dice que es un recorte de la cultura? bue, ¿qué es en eso de habilidades manipulativas que es lo cultural?  
E: lo cultural... no se...  
P: bueno, eso es lo que tenes que dilucidar. Voy a enseñar prácticas corporales y eso no es algo que se desarrolla evolutivamente. Ahora, en las practicas corporales se expresan esas habilidades?  
E: entonces, en conclusión ¿sí podría ser dado?  
P: yo te pregunto ¿cómo inscribís las habilidades manipulativas en prácticas corporales? y ahí la podes enseñar, si vos no podes inscribirlas en prácticas corporales y yo te tendría que decir que no responde al enfoque solicitado, de hecho el texto que nosotros te dimos ahí dice qué se enseña, si vos tratás de leer que se enseña y ahí dice que tiene que ver con la cultura, ahora no es un capricho...  
E: no lo entiendo perfectamente  
P: ¿qué grado tenes?  
E: tercero  
P: tendrías que pensar cuales son los saberes que tienen los chicos, porque a veces en sus planificaciones parecen armadas para chicos que nunca hicieron practicas corporales que no han tenido educación física y no es así. Su biografía motriz no empieza cuando ustedes llegan a dar clase, digo, tienen que recuperar todo eso, uno aprende lo que no sabe  
E: entonces vamos a tener que replantear...  
P: piénsenlo, piénsenlo ahora lo que ustedes decidan fundamentarlo y después vemos  
E: por eso necesitaría acá los fundamentos para contestarte la pregunta que me estás haciendo, bueno chau me voy antes que me sigas preguntando cosas jajaja

*La clase termina porque se cumplió la hora, la profesora les dice que avancen con la tarea propuesta, se despide hasta la próxima clase recordándoles que deben tener las desgrabaciones listas para poder trabajar con ese material*

### 1.2.2. Clase 2. Miércoles 23 de agosto 2017

15.30 hs

P: ¿quiénes tienen las grabaciones? levanten la mano quien trajo la desgrabaciones de la clase ¿y el resto?, ¿qué paso?, ¿cuál era la consigna?, ¿quiénes tienen grabado y quienes no? no podemos hacer el trabajo si no está desgrabada, a ver gente, vamos a tratar otra cuestión, porque últimamente no leen, no planifican en tiempo y forma. Entonces yo sabía que esto iba a pasar, lo digo a modo de que lo puedan cambiar. La clase pasada que íbamos a hacer un trabajo práctico son tan importantes las clases acá, como las clases que ustedes van a dar, que de hecho no les va demasiado bien porque tampoco estamos trabajando demasiado bien acá, y porque tampoco leen, porque tampoco hacen lo que se les solicita que hagan, con la cuestión de revisión de sus prácticas, ser profe y enseñar implica tomar ciertas responsabilidades. Yo les dije, esta práctica es especial, necesita de tanto tiempo para poder trabajar y trabajar bien, y organizarla bien, si no están en condiciones no lo tomen. Esto significa dedicarle tiempo, que ustedes puedan revisar cómo están transitando las prácticas. Más allá de las condiciones que están ustedes como es en la escuela le van a decir "no planifique hoy" van a decir "a ver, que vamos a hacer hoy"? o no me sigo formando, no leo, no reviso las prácticas, la directora les va a decir "dame la planificación" "aaah no, no tuve tiempo", " te lo mando mañana" , " te lo mando por mail" "bueno mandámelo sin falta hoy" se lo mandan 12 de la noche. Los van a echar, de verdad se los tengo que decir, los van a echar, pero además de eso, pobres chicos, pobres es, que van a aprender? Paupérrimo, tratemos de asumir este compromiso, pensando qué es lo más importante, que hay un otro que tiene que aprender y es obligación de ustedes enseñarles y buscar los modos para que el otro aprenda, eso es lo más interesante. Yo ahí visibilizo al otro, ahí veo el compromiso que tienen con el otro, me parece que lo tenemos que entender, bueno, por favor tráiganme sus planes, sus prácticas y ahí se ve que no están pudiendo complementar o unir las prácticas y teorías, como que un discurso va para un lado y la práctica para el otro, con respecto a las planificaciones, hay algunas cuestiones que tenemos que revisar, que sigue siendo recurrente en el momento que ustedes están pensando qué enseñar, aparecen como varias cuestiones, no compenetrar al otro, descolocar al otro, aparte desconocen la trayectoria. Los estudiantes que ustedes tienen, ya vienen teniendo Educacional Física y parece ser que la propuesta de ustedes son inaugurales, sin embargo los de sexto grado ya vienen teniendo desde nivel inicial Educación Física, y no solo Educación Física, tienen acervo motor y otras trayectorias motrices que desconocen, si importa, porque planifican, planifican, por ejemplo gimnasia, todo el tiempo con el rol, pero nunca se fijan que los chicos ya saben hacer del rol, entonces empiezan, hay que hacer primero: de cero, yo me imagino, pobres chicos, ¿qué aprenden? ¿yo aprendo lo mismo siempre? porque para aprender tiene que haber un desafío, tienen que conocer al otro, eso porque no están pensando en el otro.

Un recuerdo de la escuela que me acompaña siempre es el de caminar por el pasillo hacia el aula de mis alumnos y verlos desde lejos no pudiendo esperar adentro. Y escuchas los gritos de lejos ¡gimnasia, gimnasia! Ustedes tienen que honrar ese amor que los está esperando con propuestas de enseñanza que tengan algo valioso para cada uno pero que además los abrace y los cuide



Otra de las cuestiones es que no queda claro el objeto de conocimiento que están enseñando, por ahí están pensando juegos cooperativos, y no están enseñando juegos cooperativos, son otro tipo de juegos, siéntense, estudien, busquen, lean, clarifiquen. Nosotros tenemos acá a un montón de profes que nos pueden ayudar, es necesario que recurramos a un docente a preguntarle, que venga, que nos explique, que nos ayude, busquemos, hablemos, no se queden por ahí con lo poquito que por ahí ustedes saben sobre el objeto de conocimiento, porque no les alcanza para enseñar, nos les alcanza, yo no puedo enseñar lo que no se. Por eso, como propuesta les digo, pónganse a leer sobre lo que van a enseñar. Otra cuestión que aparece con frecuencia, ya lo trabajamos la clase pasada, pero es necesario porque ustedes están cayendo en los errores nuevamente, en lo que ya trabajamos, entonces quiere decir que tenemos que verlo otra vez, que no quedó claro, y puede ser que no lo explique bien, o por qué? Cuando defino qué enseñar, que la propuesta está centrada en un enfoque socio cultural, si o no? yo pregunto, si la mayoría de ustedes enseña habilidades motrices, las habilidades motrices cuando no están inscriptas en las practicas corporales de la cultura, a que enfoque corresponde?

E: sociocultural

P: ¿a cuál?

E: sociocultural

P: ¿es sociocultural la habilidad motriz cuando no está inscripta en una práctica corporal de la cultura? ¿por si sola? las habilidades, ¿se enseñan o se desarrollan?

E: se desarrollan

P: se desarrollan ¿yo tendría que enseñar lo que se desarrolla? ¿o qué enseño? ¿aquello que se desarrolla o que está inserto en la cultura?

E: por ejemplo una carrera, es algo que uno desarrolla naturalmente, pero si uno enseña, por ejemplo atletismo en el colegio, uno la quiere perfeccionar

P: ahí está, vale aclarar que lo que se desarrolla es el correr no las carreras en ese sentido las carreras son del atletismo y el atletismo sí es una construcción cultural

E: en mi cole, me dijeron que tengo que dar habilidades motrices, pero en el sentido de dar handball ¿está bien?

P: ¿qué sería, a ver?

E: deporte, una práctica cultural

P: bueno a ver, pero vos dijiste

E: deportes

P: ¿cuál es el sentido?

E: ella me dijo que tenía que dar handball, pero no le podemos enseñar handball y, cuando buscamos en el curriculum, decía juegos modificados de invasión y de ese lado enseñamos una aproximación a lo que sería handball

P: las habilidades motrices las ponemos en juego en diferentes practicas corporales de la cultura, como bien dijo él, las ponemos en el atletismo, pero el sentido que toma por ejemplo el lanzamiento en atletismo, no es el mismo sentido que toma el lanzamiento en el handball, por ejemplo o tirar una piedra, digo, tiene distintos sentidos, el sentido y el significado es lo que lo inscribe, digamos, es lo que lo diferencia, le da la posibilidad de que.... más allá de todo, esto implica que debería de entender cuál es el sentido y significado de lo que están aprendiendo y en realidad eso queda en la nada. En realidad están enseñando cosas que los chicos ya saben hacer, no están haciendo que los chicos aprendan algo nuevo y es esto que venimos viendo desde primer año con Freire, que cuestiones están haciendo los chicos de hoy ¿qué decía Freire sobre el aprendizaje?

E: problematizar, curiosidad, dialogo, qué los chicos también construyan el conocimiento.

P: pero a ver, si yo le estoy dando siempre lo mismo, no le estoy dando nada para que despierte la curiosidad, no va a haber aprendizajes nuevos, no hay forma que haya conocimientos nuevos a ver, que es lo difícil? si seguramente todos nosotros hemos aprendido desde ahí, si? nos enseñaron cosas desde un lugar y en muchas ocasiones también hemos aprendido de eso, pero nosotros le estamos ofreciendo otra forma, no desde la comodidad de lo que ya está porque qué sentido tiene a ver, repitan como ustedes aprendieron, ¿qué sentido tendría? no haría ni falta que vengan al profesorado, no haría ni falta, porque como ustedes aprendieron, van y enseñan si total es lo mismo, siempre el mismo jueguito si a los chicos les gusta, no tienen ningún sentido, si no están intentando hacer algo nuevo, algo diferente, porque algunos están intentando y le está costando, y vuelven para atrás, y regresan y preguntan, y lo están intentando y eso está bueno, pero todos deberían probarlo, no 1 o 2, salgan de ese lugar, a donde se sienten seguros, y de la manera en que yo puedo modificar lo que estoy ofreciendo, es darme cuenta que estoy reproduciendo, para eso necesito revisar las clases, si ustedes no tienen que analizar, y no se toman el trabajo de hacer el análisis de su propia practica de todas las clases que ustedes hagan, y hacer una planificación concienzudamente en función de lo que analice, porque a ver, para que me sirve analizar lo que enseñe, como enseñe, lo que no enseñe, cuando termino la clase si después lo dejo ahí en la carpetita y no lo tengo en consideración para planificar la próxima clase, digo, para eso, la verdad que no les sirve, solamente les va a servir cuando recupero eso, leo y problematizo y ahí sí puedo pensar como seguir como seguir enseñando, porque si no es más de lo mismo no están haciendo un análisis, lo hacen para cumplimentar, no sirve, lo que tienen que hacer es cumplimentar, si porque es un requisito, pero más allá de eso, el requisito esta puesto, con el sentido de que ustedes puedan revisar para poder aprender, desaprender, deconstruir y volver a construir, que por ahí no está sucediendo.

P: estaría bueno que ustedes puedan decir que es lo que está pasando que no pueden hacer esto, porque a lo mejor nosotras no estamos enseñando cosas, que hay algo que no están pudiendo revisar, ¿qué les está sucediendo? ¿están haciendo una práctica a la carrera? ¿que les está pasando que no pueden sentarse a ver sus prácticas? Repensar ¿creen que no pueden? ¿qué les sucede? la verdad nos gustaría saber que está pasando.

E: para mí, desde mi punto de vista, capaz que nos está costando un poco desde donde encarar el contenido, sabemos que tenemos que dar, pero por ahí nos cuesta saber la forma de encararlo, con respecto a este enfoque que ustedes nos piden, a mí me paso por ejemplo que el año pasado, la practica nada que ver a este enfoque, entonces estoy ahora acá y estoy perdida

P: sabemos eso, de que en realidad la práctica del año pasado, ustedes vienen fuertemente posicionados desde la psicomotricidad, y desde otro lugar en función al control, bue, a otras cuestiones, que lo notamos que es así

E: es como que a su vez, esta perspectiva en particular te acota

P: a ver ¿por qué te acota? no entendí

E: por ejemplo capacidades condicionales no lo puedo decir, porque no está relacionado con el tema, como cultura

P: lo interesante seria pensar porque querés enseñar eso y cuál es el sentido de enseñarlo a chicos de 4to grado, 5to grado, más allá que este o no este escrito, habría que encontrarle cual sería el sentido del aprendizaje ese y porque vos querés enseñar, porque hay veces que vos querés enseñar algo, que no necesariamente es lo que el otro necesitaría aprender, ¿no?

P: también las profes lo que están pidiendo son algunas cuestiones, que ustedes como que también quieren responder a eso, como bueno, la profe me pidió que haga esto, entonces bueno.... pero, el ejercicio que deberían poder hacer ustedes es decir, a ver, me pidió que de handball, bueno a ver, yo handball no voy a dar, entonces ¿qué voy a dar? juegos de invasión, impondré algunas cuestiones, algunos juegos más cercanos al handball, no tienen que mirar solo lo que el profe les pide, a mí me dijo que de salto, bueno a ver, pero ¿qué voy a dar?

E: me pidió que de destrezas, ¿cómo hago?

P: ¿qué son las destrezas?

E: risas

P: claro ¿cómo vas a saber cómo enseñar si no saben que son las destrezas? nosotros no nos recibimos sabiendo todo, hay cosas que las vemos así... otras así, porque el día que ustedes tengan que enseñar algo, se van a tener que arrastrar, no van a poder darla..... no se queden con eso, está bueno que den contenidos, pero a ver, leemos este contenido, ¿cómo sería si yo lo quiero llevar para el lado de la cultura? para que los chicos tomen este significado, que en realidad, como lo puedo dar vuelta?

P: ¿qué otra dificultad encuentran, qué otra limitación están mirando?

E:: profe, a mí me suele pasar, que muchas veces los chicos tienen dudas.... porque los chicos me piden que juguemos al futbol, que se pasa un poco el tiempo y ya me piden que los largue, también vemos el tema del premio y castigo, y me dicen que no de futbol, porque si no me van a empezar a pedir más futbol, y la clase se va a transformar en la búsqueda del premio para jugar al futbol, que debería ser? llegar a un acuerdo o simplemente negarlo? el otro día se sentaron, y no quisieron hacer las actividades

P: ese acuerdo está con

(todos hablan)

P: ¿es un acuerdo que ya tenían con el profe? no? a ver, sshh...

E: no, la profe no les da futbol

P: bueno, entonces porque tenés que hacer eso? digo, vos tenés un contenido, en este caso vos tenés esto y también tiene que ver con uno sobre como hace la propuesta y yo te preguntaría, cuando están en la clase de matemática ¿los chicos le piden hacer futbol? seño! seño! queremos un problema y la seño lo que hace es hacerle problemas y no hacer otra cosa, ese es el tema, está bueno lo que acabas de decir, muy bueno, ¿sabes cuál es el tema? que nosotros al dar clases en el mismo lugar donde se produce el recreo, pero hay que saber diferenciar, y los chicos deberían comprender eso, pero no lo van a comprender por si solo cuando no hay docente que interviene para eso, digo, ahí está en la intervención del docente, en este caso tu compañero, los chicos por si solos no tienen porque saber las intervenciones del docente en este caso son tuyas, y la del docente de la escuela, es quienes posibilitan que puedan diferenciar los momentos, más allá que sea el mismo espacio, la clase de Educación Física es la clase, no es recreo, digo y para eso las intervenciones tuyas son valiosas no tengo más que decir, bueno a ver si alguien puede aportar otra cosa

E: uno no puede poner límite a todo, porque si no hace nada, no hace nada ¿cuáles son las opciones? no vamos a hacer nada y al otro extremo, negociar para que al menos hagan algo o no hacer nada

E: para mí otra posibilidad es la negociación, o sea abordar la negociación, si el curso, la gran mayoría, quiere futbol, ahí tenés un grupo que por lo menos cuando vayas a negociar están todos en la misma, que no es lo mismo que te vengan 3 rebeldes molestar y que el resto no banca, a que los 20, de 25, no, queremos jugar al futbol, para mí ahí podes

negociar y explicar que la clase que viene, explicarles, que hoy pueden hacer media clase de futbol, pero no como premio, sino como una demanda, ponerle si en el recreo no los dejan jugar al futbol y quieren jugar al futbol, vos puedes ceder 10 minutos de tu clase una vez cada tanto, para el futbol, no como premio sino como negociación, pero que quede claro que ese tiempo.

P: cuando trabajan juegos modificados de invasión, también pueden trabajar desde el futbol, hockey, rugby, tienen miles de posibilidades de aproximación a los deportes, cuando hablamos de juegos modificados, uno va modificando, reglas, elementos, espacios, digo, meta y lo va llevando a distintas cuestiones, y puedo no excluir el futbol pero ojo, porque si no estarían teniendo todo el año futbol, además tenemos que ver esto, el futbol, la escuela es un espacio para que todos puedan tener acceso a saberes que en otros momentos no podrían acceder ¿si? la escuela tendría que garantizar ese acceso a distintos saberes, que de otro modo quién no fueran en la escuela no lo pueden obtener, entonces si el futbol es una práctica corporal de la cultura, lo pueden hacer la mayoría, porque culturalmente está instalada como una actividad o practica corporal valiosa, qué otra práctica de la cultura que son valiosas tengo que enseñar en la escuela para darle la posibilidad a todos que aprendan y no que solamente lo pueda aprender aquel que va a un club, aquel que tenga otro tipo de acceso, la escuela posibilita, que todos tengan acceso al saber, al conocimiento, y ahí es donde nos tenemos que parar, desde este lugar, para poder pensar y decidir, que tengo que enseñar, me parece que un poco responde a la pregunta.

P: lo que pasa también es que siempre es el futbol, si yo permito que jueguen, los que saben... ¿y los que no?

E: podría ser, pueden jugar al futbol, pero con ciertas reglas le agregas las reglas para modificar

P: cuando vos lo enseñás, ahora si vos le das la pelota para que jueguen como una actividad recreativa, porque quieren jugar al futbol, lo hacen en el recreo, digo, ahí ya no se convierte en objeto de conocimiento a ser enseñado, por un otro, no hay intervención de otro

E: pero profe, hay una problemática, que no se si pasa en el cole de él, pero ponerle, en nuestro cole en el espacio que damos nosotros es compartido por primario y secundario, y otro lugares que el futbol está prohibido porque el espacio no da abasto, me parece que también nosotros que somos la materia del colegio donde se trabaja con el cuerpo, por excelencia, más allá que puedan tener teatro, no podemos dejar de ver (interrumpe)

P: todos trabajan con el cuerpo, porque no se sacan la cabeza para estar dentro del aula eh?

E: bue, desde la motricidad, desde el movimiento, no podemos dejar de ver la realidad de la cultura anti lúdica que hay en los coles, es una problemática que también puede ser abordada

P: es una problemática que puede ser abordada... interesantísimo

E: porque si no está bien, en el recreo, pero el chico te va a decir, en el recreo no me dejan y acá tampoco me dejan, y no se puede, porque no hay lugar, entonces bueno tiene que ser abordado por el profe de alguna manera, dije yo de negociación no se, también de juego modificado

P: es que en realidad chicos no les estamos diciendo que no se puede, no, pero no al estilo tiro la pelota y hagan lo que se les canta. Se puede enseñar, se puede enseñar desde los juegos modificados de invasión, pero tampoco puedo estar todo el año enseñando futbol, no a la reproducción de tirar la pelota y que hagan lo que quieran, un tiempo sí, pero no todo el año, algunos varones tampoco les gusta jugar al futbol, entonces ¿qué sucede? le dan a las nenas sogas para que jueguen con sogas, o una pelotita para jugar al quemado, es un tiempo

que estamos dejando que pase, no está bueno que eso pase, entiendo a ustedes, porque quieren quedar bien con este, con el otro, ósea quieren dar la clase tranquilos, hay muchas cuestiones como que están apretando en algún lugar, es lógico y entendemos, que son practicantes, que hay muchas cuestiones, a ver, como el profe que está mirando, que me dice que haga esto, que el chico esto por este lado, yo quiero que me salga bien, que no se vaya ninguno, que no se lastime nadie, que no se caiga, todas esas cuestiones como que están muy arraigadas

E: los acuerdos nos exceden a nosotros, por ejemplo, cuando el otro día voy a las practicas, los chicos de distintos grados tenían un ensayo de baile, por fuera de Educación Física, entonces nos dejaron a nosotros 2 dando la clase, porque el profe nos dijo, cuando los chicos vuelven a la clase, 10 minutos tarde, comienzo a dar el plan de clase y al último faltando 10 minutos, querían jugar al futbol porque les habían prometido que si bailaban y hacían la coreo iba a haber futbol, y que se yo, en realidad la clase la iba a dar yo y en mi planificación no figuraba dar futbol y las chicas eran las que más pedían jugar al futbol, más que los varones

P: ¿y por qué te llama la atención que las chicas pidieran más que los varones?

E: no nono, porque recién decían que las chicas nos jugaban, como que no, entonces hablé con el profe y me dijo "sí, yo les prometí jugar al futbol" y fue

P: está bien, pero por ahí esta bueno decirle al profe, no de mal modo, pero en mí plan no estaba dar futbol y que no sabía que estaban de acuerdo con los chicos hay que decirlo de buena manera, ni enojado, ni nada, en este momento, yo le hubiera dicho, que yo cumplo lo que el profe dice, pero no dejo de decirle al profe que no estaba planificado eso., a ver, ¿qué podemos recuperar de todo esto? ¿qué vamos a recuperar? mírense, objetivamente, ¿qué podemos recuperar de esto? ja bueno.... ¿qué pueden recuperar de esto? a ver... no tenía otro sentido más que movilizar en ustedes algunas cuestiones que por ahí en la voráginé que venimos en la práctica que ya vamos, no la estamos pudiendo guiar, sería interesante que ustedes puedan ver que pueden recuperar.

E: nada, el tema de ser reflexivo en cuanto a lo que hacemos, por ahí, la práctica y porque hacemos una práctica

P: está bueno que ustedes lo piensen como una práctica, no estamos pidiendo que sea excelentes profes y que resuelvan todo (interrumpe)

P: el año que viene se lo van a pedir (risas)

P: pero si le estamos pidiendo que hagan el intento, que busquen cosas nuevas, que busquen contenidos, que digan a ver qué contenidos puedo enseñar, como. si? porque no le estamos pidiendo que resuelvan todo como excelente profes. esta bueno que nos podamos mirar, a ver, Carina está haciendo un trabajo de registros que deberían hacer cuando digan algo también, después tenemos la posibilidad de acceder a eso para poder mirarnos, si? ¿cómo salgo de ahí? ¿cómo la vemos? ¿qué hago? no importa ¿si? bueno

P: eeh vamos, le voy a dar la tarea, les voy a decir a aquellos que necesitamos revisar algunas cosas con la didáctica, pero mientras hacen la tarea, yo voy a ir a buscar a esa persona, no que vengan todas, porque si no se quedan haciendo cola, esperando, hagan la tarea, mientras tanto yo busco a algunos para intentar resolver algunas dificultades, que estoy observando, otro ejemplo, y lo digo por lo menos lo que yo corrijo, cuando yo corrijo lo interesante de las correcciones es que después quedan consideradas para próxima planificaciones o para cuando estén dando clases, y me encuentro que a las correcciones que uno hace, las vuelve a hacer en los 4 planes de unidades, dicen exactamente lo mismo, entonces si hay algo que ustedes, yo les pido que si hay algo que ustedes no les parece, no

les está sirviendo de como lo estoy corrigiendo, por favor díganmelo así puedo modificar, para que a ustedes les sirva, yo les explique cómo corregíamos y que cosas corregimos y para que lo corriamos de esa manera, pero si a ustedes nos les sirve, no les cierra, no los ayuda, por favor díganme porque no me hagan hacer el trabajo al vicio, las clases que he visto todos hicieron lo mismo, digo ¿qué paso? ¿en qué lugar me quede de no seguirlos para eso? entonces por favor avísenme

tarea: ¿se acuerdan del trabajo que hicimos la clase pasada? muy bien, entonces ahora, nosotros le vamos a devolver, le vamos a pasar el trabajo que hicieron ustedes a otra pareja pedagógica para que le hagan la corrección, por lo tanto, por ejemplo, este trabajo de Micaela, bueno, el trabajo de ellos, yo se lo podría dar a... entonces ustedes le hacen la planificaciones en las cuales se basaron para hacer el trabajo, para que ellos con el marco teórico con tus cosas pueda corregir lo producido por ustedes, ¿sí? se entiende? entonces que van a hacer? al compañero que nosotros corregimos el trabajo le acercan todo el material, así mi compañero puede analizar y mirar

P: chicos vengan para este lado así me preguntan

E: bueno, mi cuestión es la siguiente profe. Yo vengo dando juegos modificados, les di los principios tácticos de ataque y defensa. Mi idea ahora es darle principios tácticos individuales, digamos principios tácticos de ataque y defensa individuales, para ya la última clase, darles ya digamos, un juego modificado, mas individual, que intenten atacar ida y vuelta digamos, ósea que ellos tendrían que entender que cuando no tienen pelota soy defensor

P: ¿no lo habían aprendido?

E: y más o menos, no lo entienden todavía bien, por eso lo volví a hacer, lo volví a hacer. La última clase como ya lo incorporaron un poco, entonces mi idea ahora es enseñarle digamos los principios individuales

P: ¿cuáles serían?

E: buscar espacios libres, atacar a la meta, buscar al compañero para dar pase, porque la verdad muchas veces por ejemplo, hay un nene por ejemplo, que juega en un club y quiere hacer todo él, entonces los otros, como no entienden los principios por culpa de él, porque quiere hacer todo solo, entonces los otros no entienden, entonces lo que yo quiero hacer ahora es esta clase, que es principios individuales, acá los anoté, tirar a la meta, buscar llegar a la meta, buscar anotar, pasar, que se desmarquen

P: perdón y los grupales ¿cuáles son?

E: los grupales yo puse, bueno, buscar anotar, buscar llegar a la meta

P: ¿y no es el mismo que acabas de decirme?

E: claro, si

P: ¿entonces?

E: ...

P: claro, no entiendo cuál es la diferencia, digo, vos me estás diciendo grupal es avanzar hacia la meta, individual, avanzar hacia la meta

E1: creo que porque, cuando vos empezaste lo dio como más global, solamente avanzar todos juntos, ósea no había meta, era solamente conocer la cancha

P: la meta es cualquiera, ósea la meta puede ser llegar a la cancha esa es una meta no es hacer un punto, un gol... digo, la meta es a donde yo tengo que ir, que llegar.

E: claro, esa era mi idea puntualmente, digamos que entre todos, se den cuenta que grupalmente tenían que invadir, invadir el campo contrario para llegar a la meta, entonces ahora específicamente quiero que tiren a meta, que hagan el tanto.

P: cuál es la diferencia? insisto

Profe 1: perdón, y antes que hacían?

E: antes querían que entre todos llegaran al objetivo, ósea grupalmente que lleguen al objetivo, a la meta. Ahora quiero que tiren a la meta, que específicamente ataquen a la meta.

P: lo único que estas modificando es la meta

E: claro, la intención digamos en cuanto a la meta

P: pero a ver...el principio es el mismo, eso es lo que te quiero hacer ver, el principio es el mismo

E: si es que es el mismo, pero en realidad este, ahora lo que hace es más específico, que anote puntualmente en la meta

P: bueno, ¿qué hiciste puntualmente para hacer eso?

E: bueno, esa es mi duda ahora viene el problema, por ejemplo, me paso algo similar a lo que estuvimos hablando recién, que planteaban los chicos, de que bueno a él le piden jugar al futbol, jugar al futbol, a mí me piden el quemado, el quemado, el quemado. Obviamente yo pensé que no, porque el quemado es de cancha dividida.

P: no tampoco es de cancha dividida

E: ¿el quemado?

P: claro, ¿por qué sería de cancha dividida?

E: bueno eso es lo que decía al principio, porque la lógica está planteada desde campo dividido

P: pero es pegarle al otro, es de blanco y diana llegado al caso, no es de cancha dividida, por más que haya un espacio que divide, la lógica es de blanco y diana, no es de cancha dividida

E: claro

P: y vos lo que le enseñaste la lógica

E: claro, si, no es que ya le di. Ahora quiero trabajar los principios

P: por eso te digo, no responde. Que el quemado no responde a lógica de cancha dividida, sino de blanco y diana, no es el espacio el que determina

E: bueno por ejemplo, aunque sea de blanco y diana, yo pensé modificaciones, como para poder, ósea, desde ese lado de que algo a ellos les gusta, que es significativo para ellos, es que pensé modificaciones para que entiendan estos principios individuales.

P: a ver, ¿cual sería tus principios? ¿qué harías?

E: bueno por ejemplo, tengo la cancha dividida, bueno, de un lado un equipo, del otro el otro equipo, mi idea era poner un aro y un conito en el medio, y que acá haya un representante de este equipo, entonces el juego seria digamos, este equipo va a tener la chance de darle un pase a este, y que este busque anotar, o también, parte de la chance es poder darle el pase al que este al fondo, y este obviamente tiene que estar libre, tiene que buscar el espacio libre, para recibir, entonces, los de acá tienen la chance de buscar a este para que haga el punto, o buscar a este que este libre para darle y quemarle a otro. Entonces yo pensé por ese lado, podemos trabajar los principios individuales que son digamos este, que es buscar espacio libre y a su vez ellos también hago de defensa, hago quitar el balón, interceptar.

P: bien, por si solo... el juego está bueno. Ahora, yo te pregunto, ¿cuáles son tus intervenciones para que dé cuenta de que vos estas enseñando eso? porque el juego, a ver, el juego por sí solo, porque yo lo juegue, no signifique que este aprendiéndolo, si?

entonces, la intervención tuya es la que genera el aprendizaje de cierta cuestión, entonces ¿cuales serian tus intervenciones sobre este juego?

E: claro, yo pensaba sobre el principio, por ejemplo, en un primer momento, porque ellos ya trabajan con el profe el quemado, y ya tienen una cierta reglas, entonces yo pensaba en un principio, que ellos me dijeran las reglas que tenían como para que...

P: esto que estás pensando, no es quemado, los chicos saben que no es quemado, tu propuesta no tiene nada que ver con el quemado. No es parecido en lo más mínimo al quemado.

E: no, en realidad sí, porque yo, si dejo tirar y quemar al otro

P: no me estás diciendo eso, me estás diciendo que le puedes dar un pase, para que hagan el punto o que directamente pueden tirar.

E: claro bueno, yo pensaba que además puedan jugar al quemado, eso es lo que pensé. Jueguen al quemado que es lo que ellos quieren, y les gusta, pero con esta modificación para que también se trabaje los principios de juego de invasión, esa era la idea, porque sino ósea, me pasaba lo mismo por ejemplo, hay chicos que no lo terminan de entender, o no les gusta tanto, entonces yo digo bueno, si no les gusta, o lo piden tanto, además al mismo tiempo pensé no hacer esto en la clase.

Profe 1: de que se construye, el gusto, se construye, está bueno pensar en que uno le ofrezca a los chicos algo que no conocen, entonces, que les empiece a gustar algo.

E: nono, es que sí, yo digamos las clases anteriores les hice ya cancha de invasión como que ya es, equipo para este lado, y creo que ya le agarraron la mano, pero al mismo tiempo, digamos, sería como que ellos utilicen esto que ya saben, ya les gusta, pero para que lo potencien para hacerlo, digamos

P: ¿pero cuál es el sentido? ósea, el tema es este, yo te pregunto, ¿cuál es el sentido de hacer esto? para qué agregarle otra cosa, donde lo que va a ser es desviarlo, de la intencionalidad que vos quieres. La intencionalidad didáctica es otra y tampoco puedes complacer a todos.

E: no o sea, mi idea era contemplar las dos, para que lo hagan, les guste

P: la propuesta, no significa que no lo vayan a hacer con gusto, depende como vos le presentes la propuesta, es como lo van a hacer, vos ponerte a pensar la mejor propuesta del mundo, ósea, lo que se presenta de una manera, que proponga desafíos, que estes convencido, tenés que ir al objetivo, no busques congeniar tantas cosas, fijate, no busques congeniar gustos con.... porque les gusta el quemado?

E: mmmm, no sé...

P: ¿bueno ves? ahí estaría, esa es una buena pregunta para hacerles

E: yo creo que es porque la profe, bueno ya lo viene trabajando,

P: no sé, porque, si vos querés saber, querés construir propuestas, que les guste a lo mejor tanto como el quemado, podría ser saber porque les gusta el quemado, entonces podría generar alguna propuesta que contenga esos elementos, que no es el quemado, pero que ellos identifican como que son potentes, por eso les gusta. A veces les gusta un juego porque, está adaptado a una cuestión afectiva, no por otra cosa. Por eso te digo, tu propuesta, tiene que ver como vos presentas, la propuesta, y no necesariamente tenés que recuperar, lo que a ellos les guste.

E: bueno ponele, no lo hago, para no tirar al otro, puedo ponele usar esta idea?

P: claro ¿por qué no lo vas a poder usar? la pregunta es ¿responde a lo que vos deseas enseñar?

E: en parte sí, porque hay que buscar los espacios libres, se tienen que mover, tratar de ser



P: bueno, ahora la pregunta, lo que yo te solicito es que vos, escribas tus intervenciones para dar cuenta de eso que estas enseñando

E: o sea que escriba las actividades?

P: cómo vas vos a enseñarles... escribí como vas a enseñar, las intervenciones, tus intervenciones, como lo vas a enseñar y que solicitas al otro que realice, para dar cuenta de esto, como problematizas para que el otro pueda comprender, que lo que está haciendo es este principio.

E: bueno principio se lo presento, bueno, lo que vamos a trabajar...

P: escribilo, escribí como vas a enseñar.

E: claro, eso... aah bueno sí, yo antes quería preguntar eso, porque no quería empezar a escribir y después el juego, no era lógico con lo que yo quería hacer, entonces quería preguntar antes

P: bueno yo te pregunto a vos, si para vos lo que vos me decís que sí, bueno, ahora escribí como enseñarlo, y cómo vas a problematizar a los estudiantes para que den cuenta que están aprendiendo, que vos tenés la intención que aprendan y ahí lo ven, porque eso es lo que va en contra.

E: ¿lo escribo?

P: claro, escribilo

P: y vos? como va?

E 2: bien, me queda la última clase de la unidad anterior y ahora estoy empezando con la segunda unidad, y bueno, hablando con la profe...

P: ¡bajen un poquito la voz por favor!

E 2: la profe me dijo que quería que enseñara, literalmente me dijo futbol pero disfrazalo de otra forma para que no sea futbol y los chicos, manejo con los pies

P: ¿qué estuviste enseñando?

E: juegos cooperativos

P: eeh, Mica sos no?

E 2: si

P: ¿qué grado era?

E 2: tercero. Bueno entonces me fui con esa idea y bueno, voy a buscar en la unidad curricular como lo podía enganchar, bueno, y me salía en la unidad...

P: en el diseño

E 2: en el diseño, me salía aprender las habilidades segmentarias con las partes del cuerpo no habituales, algo así

P: dale, y?

E 2: bueno, trate de verlo por ese lado, y empecé más o menos con eso de la, de los objetivos, pero es como muy... o sea, si bien, si me pongo a enseñar el manejo de elementos con diferentes partes del pie, pero que me quedo como en el aire, y no se a que ir puntualmente.

P: sí, porque eso que te dice el diseño curricular ¿refiere a una práctica de la cultura?

E 2: y sino la tomo como futbol a la segunda parte de la unidad. Porque yo busco también ejemplos de unidades.

P: ¿ejemplos de qué?

E 2: de unidades didácticas, de planes, y eso. Y me sale todo como futbol. Y yo no les voy a enseñar futbol. Entonces no se qué hacer.

P: entonces enseña otra cosa

E 2: ¿otro tema directamente diferente?

P: a vos cuando la profe te dijo, enseña handbal, yo te dije en 3 tercer grado handbal no. Te dije, en tercer grado no por esto, esto y esto. El diseño curricular, ya lo hemos discutido, ¿qué podrías enseñar? a ver... ¿qué podrías enseñar? ¿qué son los malabares?

E 2: manejo de elementos coordinación ojos y manos

P: ¿los malabares solamente se puede, se realiza con la mano?

E 2: no

P: entonces, ¿podrías? ¿es una práctica de la cultura?

E 2: si

P: si? estas habilidades motrices, esta coordinación que estás diciendo, ¿se podrían enseñar inscripta en un malabar? es una posibilidad, puedes pensarla, yo te doy una.

E 2: el tema es que, se ve me estoy pensando más en... (*se diluye sonido*)

P: ¿vos que estás pensando malabar con qué?

E 2: yo me imagino con todo, no sé, el hecho de recibir la pelota, manejarla, no pueden, se necesita mucha coordinación

P: bueno, a lo mejor, pensalo

E 2: podría ver cómo llevarlo por otro lado

P: yo pensaba mira, yo te recomiendo lo siguiente, yo te sugiero que una posibilidad es malabares, enseñar malabares, es una, si vos decidís enseñar malabares, primero anda a leer, historia, si los malabares son, siempre con pelotas o con distintos elementos, que habilidades se ponen en juego cuando yo enseñe los malabares, sino se trata un poco de eso. Puedes pensar otra eh? yo te sugiero, pero puedes pensar otra si querés, a mí se me ocurrió esa.

E 2: voy a tener que investigar porque no tengo mucha idea de eso

P: investigue... pero que no te demores, dale porque el tiempo corre y tenés que dar clase la semana que viene

E 2: dale

P: no se, fijate, puede ser otro contenido eh? puede ser otro. Yo, porque me pareció que a lo mejor puede ingresar en lo que estaba planteando ¿está? dale chau

E 3: profe, ¿las correcciones las ponemos en otro lado o las ponemos ahí?

P: ¿algo más?

E 4: yo también ya tengo este problema, pero tengo que empezar a pensarlo desde ya?

P: si, pensalo.

E 4: yo le comenté, ¿se acuerda? que me había dicho la profe, me había propuesto que haga atletismo, yo pienso como actividades atléticas

P: ¿vos qué opinas?

E 4: como actividad atlética

P: porque, digo, el atletismo como deporte, en sí mismo, o algunas cuestiones que pueden ser....

E 4: o sea, el objetivo sería genérico, porque aparte la profe me dijo que sea algo, bien bien bien básico, o sea, que les enseñe digamos, donde se organiza, si se hacen con elementos, que elementos son, que conozcan eso

profe 2: mira que las actividades atléticas son cientos, los saltos, las carreras

E 4: claro, ella me dijo por ejemplo que le enseñe las fases, la partida, la salida,

P: nooo, pero ves, ahí hay una contradicción, en función de qué cosas interesantes, ¿qué tiene de significativo de aprender la partida? ¿cuál es el sentido y significado de eso?

después de ahí, vos podés mirar que vas encontrando, si vos me decís que le voy a enseñar la parte del salto, esto es correr, picar, vuelo, tiene sentido eso? ¿o que tiene sentido?

E 4: y y... los valores que transmite

P: noo, valores cualquiera trasmite valores, la Educación Física no es eso, toda la música, el arte, todos transmiten valores, ¿qué es lo importante del salto? ¿es importante que yo sepa las fases, el pique, el vuelo, eso? ¿eso es importante?

profé 2: ¿qué grado es?

E 4: cuarto grad.

profé 2: ¿cuántos años tienen?

E 4: tienen 9 años

P: ¿y qué es importante a esa edad?

E 4: que conozcan una forma de saltar que ellos realizan habitualmente

P: ¿qué sería forma de saltar?

E 4: por ejemplo que lo hagan con otro objetivo distinto

P: ¿cuál es el sentido del salto? ¿el atletismo es llegar alto o lejos pero me interesa que sepa las fases del vuelo?

E 4: no, entonces no

P: lo pueden hacer, a ver ¿lo podrían realizar sin saber eso?

E 4: si, es fácil

P: entonces es ahí donde tenés que poner el ojo

E 4: ósea, les presento las distintas disciplinas que hay dentro del atletismo

P: si, puede ser, vos no vas a enseñar la técnica, por eso son actividades atléticas

E 4: claro, que sean actividades como para que conozcan solamente

profé 2: no es solamente, no es poca cosa

E 4: principalmente, bueno

profé 2: claro, eso es lo importante que los chicos puedan diferenciar un salto en largo, un salto en alto, un salto triple, un salto con garrocha, ahí hay un conocimiento, mucho y que puedan transitar y experimentar por esas experiencias, es alucinante, no es solamente

E 4: claro, puede ser el primero que le muestra

profé 2: claro, vas a ser el primero y probablemente el único

P: escucha, no es que le "muestro", no es que le muestro, tiene toda una intencionalidad, y de que todos accedan a ese conocimiento, ¿cuántos chicos podrían acceder a ese conocimiento si vos no lo enseñás? ¿cuántos conocerán el atletismo, lo que vas a enseñar?

E 4: y yo creo que sí, si no está en la planificación del curriculum, yo creo que muchos profes no enseñan este contenido

P: por eso recontra vale que enseñes esto, para que todos puedan acceder al conocimiento de esto.

E 4: entonces, lo puedo proponer de forma diferenciada conocer y diferenciar diferentes disciplinas atléticas

P: sí, empezar a armarla, a ver

E 4: gracias

E 6: (se diluye sonido) esto hace referencia a actividades o juegos me parece que la idea por ejemplo si dice "dividimos el grupo" en 2 partes, decimos bueno, este grupo tiene que arrimar aquel cono, son actividades, no son juegos esta corrección tengo

P: o sea, tendrían que poner por qué

E 6: sisi, está bien nosotros lo hicimos y le explicamos, le hicimos todas las correcciones

P: ¿y se lo explicaron?

E 6: si, le explicamos todo  
P: ah perfecto.  
E 7: ¿le damos a ustedes las correcciones?  
P: después me las van a dar, pero primero está bueno que vean las correcciones que ustedes realizaron y expliquen el por qué corrigieron eso bien  
E 8: (dice algo pero se diluye)  
P: se les dio a todos por enseñar atletismo ahora...  
E 9: título: atletismo para todos, esto lo saque de un libro  
P: ¿de qué libro?  
E 9: de Emilio Mazzeo es  
P: ¿y está citado?  
E 9: no, no era una cita, es un libro  
profe 2: es un tipo de cita, nada más que ... claro... uno entre paréntesis pone el apellido del libro Mazzeo, y el año, se llama parafraseo  
E 9: para mí no lo dice Mazzeo, bueno, si puede ser  
profe 2: pero vos dijiste que lo sacaste de ese libro  
P: claro, todo lo que está en libro de Mazzeo, a no ser que diga ahí dentro de lo que leíste que hay otro autor que lo dice, entonces ahí tenemos que buscar que ese autor esta en Mazzeo...  
profe 2: a no ser que esto sea una idea tuya, entonces ya valdría  
E 9: nono, es de Mazzeo  
P: bueh... entonces citalo  
P: vamos con la premisa de esta cátedra, que lo importante desde el atletismo para nuestros alumnos es que en la escuela primaria es que puedan conocer y experimentar las carreras, los saltos y los lanzamientos, que los disfruten y que aprendan también qué deberían saber para correr más rápido o para aguantar la carrera porque es larga, que lancen o salten más lejos, pero ustedes ponen en la fundamentación “con este sistema damos las posibilidad a nuestros alumnos no solo iniciarlos en un deporte sino que lo hacemos en plan de elevar su acervo motor, su velocidad y fuerzay su condición física, como su motricidad”, o sea, lo que ustedes hacen es mejorarles a los estudiantes ¡la condición física! ¿qué tiene que ver con enseñar prácticas corporales?, ¿qué les parece?, ¿está bien la fundamentación? Todo esto ¿de dónde lo sacaste?  
E 9: del libro de los Mazzeo, ellos trabajan la enseñanza del Atletismo  
P: Bien, es cierto ¿eso qué posicionamiento sería? mejorar su psicomotricidad  
E 9: psicomotricista  
P: ah, ¿y nosotros que estamos intentando?  
E 9: sociocultural y ¿de dónde saco material?  
P: ¡no hay! bien entonces, ¿eso sería coherente, o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando? para qué enseñamos atletismo? como elemento de la cultura  
E 9: ¿para qué enseño atletismo como elemento de la cultura?  
P: claro, porque vos acá me estas poniendo que lo enseñas, pero él para que lo estas poniendo es en función de un enfoque psicomotricista  
E 9: ¿y cómo sería el atletismo un enfoque sociocultural? ¿para qué?  
P: si vos entendés que el atletismo es una práctica corporal de la cultura, ¿por qué vale conocer eso?  
E 10: la profe también me dijo atletismo...  
P: todo el mundo graba dale, a ver, volvemos de nuevo, partiremos con la premisa de que

E 9: ósea como que los objetivos que yo quiero lograr

P: bueh, te vuelvo a decir, los objetivos que pusiste no refieren al atletismo mirá te lo leo, "incrementar el acervo motor de los alumnos"

E 9: y si el mismo Emilio dice eso...

P: ¿Qué tienen que aprender del atletismo? "favorecer el normal desarrollo psicofísico, que aprenden del atletismo? incrementar las capacidades motoras, fuerza, velocidad, resistencia, que aprenden del atletismo?"

E 9: digamos que esto está muy basado en lo que es psicomotricidad

P: si ¿qué más?

E 9: ¿y cómo lo transfiero a sociocultural?

P: a ver, escuchame ¿vos que querés que aprendan? para, vamos a hacer una cosa, no lo leas, no lo leas. Cerremos, ahí está, escribamos acá, decime ¿Qué querés que aprendan del atletismo?

profe 2: ¿que grado es?

E 9: segundo grado es

P: son actividades atléticas

E 9: en realidad lo que más quieren los chicos

P: escucha, actividades atléticas. si? Bien ¿qué querés que aprendan de esto? pero que sean referidos, enmarcadas en el atletismo

E 9: yo pensé en el atletismo, primero porque sé que muchos chicos no lo conocen, y sé que esta bueno para darlo

P: buenísimo, este planteamiento es lo que tiene que aparecer ahí

E 9: eso es lo que yo pensé

P: no digas que esta bueno para darlo, pero es un fundamento que es importantísimo, no se conoce en la escuela, entonces vos como profe, todos accedan a ese conocimiento

E 9: y bueno, se metan ya en el atletismo y enseñarle lo básico, lo primero, no como se llama, sino lanzando, corriendo y saltando y después ya planteo una clase

P: contame ¿qué querés que aprendan con tu propuesta? ¿cuál sería el sentido de que aprendan esto?

E 9: a correr

P: ¿a correr? a correr saben correr

E 9: nono, a correr, lo que yo quiero que aprendan es la carrera, la carrera compartida, y yo había puesto biomecánica, pero lo había puesto como para enseñar un poco... si ya sé que es largo...

P: ¿Para qué?, ¿cuál es el sentido de la biomecánica, de enseñarle a un chico de 7 años?, ¿es corredor de atletismo?, ¿para qué le sirve?

E 9: no, por eso yo había planteado mi primer clase, salir de la biomecánica y que vivencien eso y después, otra clase, como hablar un poco, hacerlos entrar un poco, explicarles y después ya si entrar en la carrera

P: necesito que vos te enfoques en que querés que aprendan, ¿qué deseas que aprendan del atletismo?

E 9: lo básico, carrera

P: ¿y qué es lo básico para vos?

E 9: la partida de una carrera, después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos

P: ¿y la carrera? Desapareció! ¿Qué es una carrera? ¿Que habría que enseñar de ella? ¿Cuál es el sentido de la carrera?

E: ¿Correr de modo correcto? ¡Nunca me habían preguntado esto!

P: ¿cuál es el sentido de correr de modo correcto?

E: ¿correr más rápido?

P: yyy depende qué carrera...

E: claro, una carrera larga es aguantarla

P: ¿Y después?

E 9: la partida de una carrera después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos, salto en alto arriba, pensaba yo, porque en el colegio se puede hacer salto el alto, salto en largo no, porque qué?

P: ¿por qué no?

E 9: se me van a matar los chicos...

P: ¿por qué?

E 9: ¿qué? van a saltar arriba del cemento?

P: ¿no saltan todas las veces arriba del cemento jugando en un recreo?

E 9: no, salto en alto sí, salto en largo no puedo, salto en largo en atletismo tiene una técnica

P: pero vos, es que... ¿sabes cuál es el problema? vos estás pensando en el atletismo, en la técnica y estas dando atletismo, no te estoy diciendo que des a-t-l-e-t-i-s-m-o, te digo que son actividades atléticas, quiere decir que son ehh tareas motrices que son similares, aproximadas, pero que se inscriben en el atletismo.

E 9: si, en la planificación voy a eso, juegos preliminares, de iniciación, si.

P: bueno, ¿querés llamarlos así?, ¿cuáles diste?

E 9: ahí los tengo, que se yo

P: ¿cómo serían?

E 9: por ejemplo, en el salto, les dí el relojito, que yo tengo una soga y voy girando, y que ellos vayan saltando la soga, eso lo pongo en salto, por ejemplo.

P: ¿qué enseñanza de actividad atlética es esa?

E 9: salto

P: ¿el salto? no! Ese es un juego que requiere que los chicos salten, pero si quieres enseñar salto le tenés que enseñar dentro de lo que es, salto en alto, salgo en largo.

E 9: claro, salto en alto. Eso es una tarea, después voy complejizando y ahora estoy en la técnica

P: y ¿por qué deberían saltar en alto con la técnica? ¿que les enseñas de la técnica?? ¿flop? ¿el barrel?

E 9: la del salto en alto nomas

P: la técnica del barrel roll para el salto en alto, sostenete en salto en alto, un chico de 7 años, ¿es necesario que tenga aprendido eso?

E 9: no no, como para que conozcan, no es que la enseñe tal cual a la tecnicaE 9: para esta bueno que conozca... bueh, yo a esa edad, fue cuando conocí, en tercer grado creo, y a mí me llamo mucho la atención hacíamos bien, con técnica y todo ya, y a mí me gustó mucho y yo después competí gracias a eso, y siempre para mí estaría bueno que lo conozcan.

P: espera... ¿vos por qué estas enseñando atletismo?

E 9: porque me gusto para darlo

P: bueno ¿sabes cuál es tu mayor obstáculo acá? que vos lo practicaste como deportista, ese es tu mayor obstáculo, porque ahora vos tenés que deconstruir, en un proceso que vos pasaste como competidor, como participante, que aprendiste para competir, si? entonces

vos ahora tenés que deconstruir, para construir otro, para enseñar, en un lugar donde no se requiere de la técnica, porque no es que van a competir en un torneo oficial

E 9: si, eso lo entiendo

P: ¿si? entonces tenemos 2 opciones... o cambias la unidad didáctica

E 9: nooo, ya no puedo mañana tengo que dar la primer clase

P: bueno, así como esta tampoco lo puedes dar

E 9: creo que la primer clase está más o menos como usted la quiere, ya cambio el resto de la unidad

P: a mí me gusta, porque es como "ustedes quieren" (ironía) pero bueno a mí me parece que tu mayor obstáculo es ese, que vos fuiste participante deportivo y eso lo tenés que desarmar, deconstruir, analizar

E 9: para mí lo pudo ser, como favorable también

P: si, seguramente que sí, pero sabes porque te digo que obstáculo, no puedes mirar que no estamos hablando del atletismo con su técnica, de las técnicas específicas del atletismo, eso no es de lo que estamos hablando

E 9: o sea ¿al atletismo no puedo enseñarlo en segundo grado, sino que tengo que enseñar actividades atléticas?

P: y si... y si...

E 9: bueno, cambio eso

P: pero las actividades atléticas implican por ejemplo, o sea, del atletismo, carrera vos pusiste... ¿qué carreras tiene el atletismo? porque pusiste correr con mecánica de partida

E 9: carrera individual, 100 mts. 200 mts, posta

P: ¿y por qué pusiste esto?

E 9: puse correr primero, iba a ser como la primera clase que yo iba a dar

P: nono, yo te pedí que hagas como un mapa conceptual, un esquema conceptual, si? sobre el contenido digamos, sobre el contenido a la cual la practica cultural se inscribe ese contenido, vos pusiste atletismo... carrera

E 9: si

P: bueno, acá la carrera, que puedes aprender de carrera? que sea valioso

E 9: una carrera en posta, en grupo

P: bien eso es lo que tenés que poner, no poner la mecánica de carrera en partida, partida si querés también la puedes poner, pero biomecánica y correr no.

E 9: biomecánica puse como para explicarles y correr yo en realidad es correr, lanzar, saltar, porque la primer clase justamente les iba a explicar lo que era el atletismo yo, y básicamente....

P: mira, correr saltar, lanzar, no es parte de las actividades atléticas, el salto el lanzamiento,

E 9: sisi, ya se yo

P: si... porque ahí hay una construcción, porque refiere a una práctica cultural, porque nacen con un determinado sentido, este saltar, este correr, si? por eso es diferente entonces saltos, que tipo de saltos hay en el atletismo? lanzamiento, que tipos de lanzamientos hay en el atletismo? ósea, eso sería desglosar el contenido.

E 9: ósea que usted quiere que haga como lanzamiento, que yo enseñe bala, salto tijera

P: no dije que vas a enseñar, yo dije lanzamiento, ¿Qué tipos de lanzamientos hay?

E 9: bala, disco, jabalina

P: bien. Después de eso, veras que vas a enseñar. Salto, ¿Qué tipo de salto? y después que termino, determino que enseño, en función de eso, digo, ahí no me voy a poner en la técnica, vos pusiste por ejemplo, técnica "braien" ¿es importante que el chico sepa que la

técnica con la que se lanza se llama así? ¿o que eso se llama así? ¿o que de importante es el lanzamiento de bala?

E 9: nooo, nono es que yo a la hora de darle la clase yo le quería enseñar como para que sepan que existe una técnica, y no le voy a pedir a ellos que realicen la técnica bien, sino que la vivencien un poco, que sepan que hay

profe 2: ¿qué es la técnica?

E 9: una forma de lanzar, para lanzar mejor

profe 2: hay que buscar esa definición, eso te va a ayudar. Porque si la técnica es el mejor modo de resolver con economía, probablemente los chicos te lo resuelvan con mucha técnica

P: no es la técnica cerrada del deporte

E 9: si, la entiendo, aunque no parezca la entiendo

P: yo modificaría de donde estas partiendo

E 9: si entiendo, pero míreme la clase, yo empiezo mañana

P: no no, es que yo no puedo mirar la clase si vos no tenés clara la unidad didáctica

E 9: es que ahora si me quedo claro más o menos

P: ¿si? Por qué no te pones a trabajar un poquito Fran, con él, trabajen los dos en la unidad didáctica de él, y me lo muestran en un ratito, a ver que pueden haber resuelto, y sobre eso vamos avanzando, ¿les parece?

E 9: bueno, pero mire la primer clase

P: no me muestres clase, quiero unidad didáctica primero, porque después la clase reproduce lo que está en la unidad didáctica dale, ¿puede ser? trabajen los 2 un ratito, y me dicen, lo hacemos de nuevo

E 11: ale, tengo una duda

P: si es una está bien

E 11: 2

P: oooh ya es mucho (risas)

E 11: viste que estoy trabajando juegos cooperativos

P: si

E 11: una pregunta, ehh... tienen que trabajar de a 2, por ejemplo el llevar un globo, y que no se caiga, ¿es un juego cooperativo? que ahí no están en un bando ponele, no están todos juntos, ¿no importa? están de a 2 ¿no hay problema?

P: a ver... tu pregunta requiere ¿cuántos participantes tiene que tener para constituirse a un juego cooperativo? ahora, el tema es si luego eso se traduce en un juego en competencia, si yo les digo a los chicos “tienen que llegar hasta el otro lado, llevando el globo, pelota” lo que sea, es probable que se vuelva de competencia

E 11: ponele yo hoy quería que llevaran colchoneta con la cabeza entonces habían 2 colchonetas, y se armó como una cierta competencia

P: y si, ¿cómo hiciste la disposición espacial?

E 11: ¿la disposición espacial?

P: claro, ¿cómo los ubicaste en el espacio?

E 11: y, las 2 colchonetas y los 2 grupos

P: este es el patio, ¿dónde estaban las 2 colchonetas? si yo lo pongo así (dibuja las colchonetas en una hoja) ¿qué crees que ocurre?

E 11: claro, van a correr haya un lugar, y van a volver lo más rápido posible, si bien dijimos que no era la idea, la idea era que no se caiga la colchoneta, ellos corrían,



P: esto que vos planteaste genera que no se metan en la tarea, por eso deja de ser cooperativo

E 11: igual... esta bueno que me de cuenta no?

P: esta excelente que te des cuenta!

E 11: porque hoy en la clase me di cuenta, digo "no puede ser!"

P: y no lo pudiste modificar?

E 11: noo

P: y vos nos se lo problematizaste a los chicos? ósea, que habría pasado?

E 11: yo al principio les planteé lo que eran los juegos cooperativos

P: bueno, vos hiciste eso, y pasó eso? y que hiciste?

E 11: no bueno, y después cambie la actividad

P: no interesa el plan, cuando vos viste eso, lo hubieras puesto ahí! esta buenísimo que te hayas dado cuenta!

### *1.2.3. Clase 3. Miércoles 30 de agosto 2017*

15.30 hs

*La profesora está frente al grupo, son aproximadamente 25 alumnos, se están acomodando en sus bancos, ya es la hora de inicio*

P: Bueno gente escuchen ya estuve preguntando y como ninguno de ustedes trabajó con el texto de Griselda, ahora no lo vamos a poder usar para analizar las clases hoy, pero si las clases que viene, la propuesta es que trabajemos sobre la desgrabación de sus clases, empecemos a trabajar sobre las desgrabaciones de sus clases, porque si bien nosotros, les hemos pedido que vayan haciendo un trabajo de análisis, sobre esta desgrabación, sobre los registros que sus compañeros les realizan, no hemos estado, las docentes trabajándolo sistemáticamente, y bueno, conjuntamente con ustedes. Vamos a ver qué estaba pasando ahí. Entonces, nos parecía importante que tengamos ese registro el audio de la clase, más que el del compañero, porque ahí, esta textual ¿de qué se ríen?

E: de lo que escuchamos en la grabación

P: se ríen de lo que se escuchan, ah bueno. Lo que van a hacer en principio, una cuestión que me interesa, la inquietud que tengo, y intentaré que puedan responder en algún momento para yo a partir de ahí trabajar con ustedes, es la deconstrucción de sus propias representaciones y que es la utilización sobre los juegos porque abusan de los juegos de relevo ¿de qué te reís? a ver... ¿por qué se ríen?

*(se diluye respuesta)*

P: usan los juegos pero no me explican por qué, yo les observo en las unidades que corrijo, les pregunto por qué lo usan y no me responden, y yo quiero saber porque los usan, cuál es el sentido y esto no significa que no lo tengan que usar, lo que yo quiero es saber por qué lo usan, eso no está claro y los usan en todas las clases y para todos los contenidos y me pregunto ¿no hay otra manera? ¿qué está pasando? ¿por qué los necesitan? ¿por qué los elijen? es necesario que ustedes se pregunten, por qué hacen lo que hacen ustedes tienen que saber porque toman esas decisiones que toman, que no es porque si nomás, ahora, si ustedes lo están haciendo porque es costumbre, lo están haciendo acríticamente, entonces vamos a tener que mirar, que es un producto de habitus, o poder ir e investigar que significa

E: lo que digo, yo por ahí, lo que es posta o relevo, yo pienso o trato de usarlo en lo posible, para poder darse con una idea o una necesidad, de que no tienen que estar sentados para lo que tienen que hacer, para hacer más desestructurada una clase, pero entiendo que la idea de relevo hace que activan 2, y el resto no pero con eso se ordenan a un profe de un cole le exigen un orden, por ahí, bueno, con el relevo uno le encuentra la vuelta al orden

P: ¿y el resto?

E 2: yo puntualmente lo uso por el tema del espacio

P: re interesante que podamos reconocer que necesitamos un control del otro, ahora, la pregunta es ¿qué sería el orden? ¿qué es el control? ¿por qué lo necesito? digo, porque yo puedo pensar que el orden de una clase, no necesariamente tiene que ser todos esperando que hagan todo lo que yo quiero, que hagan en el momento que yo quiero y que lo hagan como yo quiero, habría que repensar, entonces nuestra idea de orden y pensar - repensar cuáles son las representaciones que nosotros tenemos sobre como deber ser una clase de Educación Física, ¿cómo estamos pensando que tiene que ser la clase? ¿qué lugar ocupan nuestros sujetos en la clase? habría que ver por ahí, ahora, repensar eso. Y yo les voy a pedir que sigan indagándose al respecto, y para la clase que viene a ver que pudieron encontrarse y que, cuestiones teóricas le pueden estar argumentando partir de lo que posibilitaría a ustedes pensar de esto que estamos hablando, puede ser? investiguense. Bueno, lo que van a hacer es lo siguiente, van a tomar el registro, la desgrabación de su compañero pedagógico en lo posible, si no está, cambio

P: bueno ahí Carina va a explicar cómo es su registro de mi clase para que vean cómo se hace el de ustedes

Carina: yo registro lo que dice Clara todo lo que dice y algunas cosas que dicen ustedes como para entender el dialogo, pero lo que hago es registrar sus intervenciones, que es lo mismo que les está pidiendo a ustedes

P: y además me graba

E: uuuh! alta clase! (risas)

P: lo que les pido a ustedes lo mismo, ella lo hace comúnmente, y después, bueno me tiene que devolver esto para que yo pueda hacer el análisis de la clase

P: como verán el proceso que nosotros también les pedimos a ustedes, lo hacemos nosotras, es la idea, ser coherentes con lo que pensamos, lo bueno es que tenemos que ponernos a discutir, y por eso también discutir algunas cuestiones relativas a esto que sucede acá, a como estoy enseñando, que estoy enseñando y bueno, estas cosas que uno va aprendiendo. Bueno, retomemos, registro desgrabado de sus compañeros, tienen 5 minutos para poder identificar, marquen, identifiquen, marquen, todas las intervenciones de ustedes que dan cuenta de qué enseñaron el objeto de conocimiento que deberían enseñar, es decir el contenido

*(los estudiantes comienzan a trabajar)*

P: ¿ya está? Vamos a compartir, si no se ofrece alguien yo elijo

E: yo

P: bueno dale a ver

E: ¿leo?

P: textual

E: ¿toda la clase?

P: si, todas las intervenciones, todas las intervenciones que consideres que han respondido al contenido

*(el estudiante comienza a leer)*

E: hoy vamos a terminar con el tema de carreras ¿sí? ¿se acuerdan que vimos carreras? hoy terminamos con el tema de carreras, vamos a hacer carrera ¿se acuerdan lo que vimos la clase pasada? ¿qué vimos? "carreras" muy bien, pasaje del testimonio, ¿se acuerdan lo importante que es el tema de las rodillas? vamos caminando con las rodillas, haciendo pasos largos y rodillas alto. Rodilla, rodilla, rodilla. Eso es una pista de atletismo, son 600 mts que marcamos y están divididas en 6. Saben como se llaman las 6 divisiones? carriles sí? o también otro nombre? andariveles. Son 6 carriles y están divididos por estas líneas que es donde vamos a hacer el pasaje del testimonio. No es por equipo, es carrera individual, taco, tienen que entrar todos detrás de la línea. Se acuerdan las voces de mando de largada? a sus marcas, listos, ya. Y si yo digo "ya" y si largó alguno antes queda descalificado, en realidad queda descalificado directamente pero nosotros vamos a hacer una advertencia, se advierte una vez, y si se repite se descalifica, quien queda hasta el final? no, vos tenes que ir así, mira. Fíjense durante la carrera de no cambiar de carril, tienen que correr cada uno en su andarivel. Vamos a hacer una carrera de relevo, tienen que estar en punto de largada, un compañero en la primer línea, otro en la segunda y otro en la tercera, como hicimos el otro día ¿se acuerdan? hoy terminamos con tema de atletismo, la clase que viene arrancamos tema nuevo, con vóley.

P: ¿Cuál sería el tema?

Estudiantes: carrera (risas)

P: ¿por qué los chicos entenderían carrera?

E: porque lo repite un montón. Porque estamos hablando del tema atletismo, carreras,

P: hay distintas cosas que hacen referencia a carrera no? pero en función de ese registro

E: básicamente estábamos haciendo carreras

P: ese. Si bien ahondas en la palabra "carrera", la pregunta es ¿qué enseñan ustedes de las carreras?

Estudiantes: vulgarmente... eh...

P: bien, esa es una de las cuestiones, sobre las líneas, ¿es la carrera lo que enseñaste? digo, un poco de intervención hace énfasis en cómo se resuelve la carrera, algo de digamos, del objetivo de la carrera? entonces. El objeto....

E2: hay una parte que dice, "rodillas arriba" ¿eso hace referencia a técnica?

P: eso es lo que vos estas suponiendo... yo que leo ese registro, no lo veo

E3: él dice, vamos a ir caminando con las rodillas bien altas hasta la línea blanca, haciendo pasos grandes

E4: creo que la entrada en calor era otro contenido anterior

P: no no, no me expliques que querías hacer vos. La idea no es plantear lo que querías hacer. Les explico porque, no es para que se sientan mal, ni sientan observados ni mucho menos, precisamente es, se los agradezco de corazón porque esta intención es que puedan aprovechar nuestro registro y conectarse con esto para que todos podamos entender, no es fácil. Lo quiero explicar si no, nunca nadie va a querer participar y la idea es pensarse y aprender entre todos. Es necesario esta instancia porque bueno... permiten pensar en función también de lo que estamos mirando, yo como lo estoy mirando, yo que estoy enseñando porque parece ser que lo que yo quería enseñar, no es tan así como lo que enseñé. Porque rodilla, rodilla, rodilla, porque yo te pregunto, ¿qué aprendió el chico?, "y... que esto son las rodillas". Digo, qué aprendió del enunciado "rodilla, rodilla, rodilla"? yo estoy escuchando esa descripción que tienen. En realidad estamos mirando como son las

intervenciones, para saber más acertadamente que enseñe, yo enseñe carrera. Apareció "rodilla, rodilla, rodilla", entonces, uno piensa de nuevo ¿qué enseñe, no? ¿qué de la carrera estaba enseñando? y lo que sigue ¿cómo tendría que enseñar la próxima para que efectivamente enseñe carrera? En otro momento recuperas el tema de reglamento

E: recuperamos el tema en la entrada en calor para sacar provecho ahí, y marcar el tema de la rodilla, por eso "rodilla, rodilla rodilla"

P: vos decís que era la entrada en calor y ¿qué dijimos de entrada en calor, qué vamos a ver en la entrada en calor?

E: una introducción

P: ¿eso es una introducción? ¿la entrada en calor? ¿qué autor habla de entrada en calor, que característica debería tener la entrada en calor? veamos eso. Necesitamos la entrada en calor ¿para qué? podemos pensar que es una introducción, una instancia en la que puedan recuperar lo que habíamos visto la clase pasada de la carrera, "vamos a seguir hoy, viendo carrera, tal carrera" eso sería introducción y sin embargo en la clase se ve que ya abordan parte del contenido

E: yo digo, físicamente, no le voy a hacer una entrada en calor que juguemos al vóley, mientras que estoy viendo carrera de atletismo

P: bien, está bueno, pero si vos te pones en lugar del estudiante ¿qué están aprendiendo?

E: carrera

P: no, según las intervenciones a levantar rodilla ¿qué están aprendiendo de la carrera de atletismo si yo les digo que levanten la rodilla?

E: que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera

P: que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera porque lo dice el profesor, es importante ¿por qué?

E: lo vimos una clase, trabajamos toda una clase, si vos me dijeras que es la primera vez que le presento y digo que tienen que levantar la rodilla hacen eso, pero no, ya lo trabajamos, ¿me entiendes? en la primer clase ya habíamos practicado la zancada, la importancia de levantar la rodilla, dar el paso largo, acción con los brazos, entonces yo retomé eso en la entrada en calor para poder seguir viendo la carrera, nada más. Pero no es que solo hable de levantar la rodilla

P: ¿qué es lo importante de saber de la carrera? digo, ¿qué es lo bueno que el otro aprenda respecto de la carrera de atletismo?

E: técnica, competencias

E2: lograr la máxima velocidad, la zancada, también las distancias. Partida baja

E3: capaz hubiese sido mejor preguntar, chicos ¿recuerdan qué es zancada? retomar el contenido de las clases anteriores desde lo que ellos saben y se acuerdan preguntando ¿por qué hacemos el paso largo y no corto? se acuerdan la importancia de elevar las rodillas? ¿por qué será mejor elevar las rodillas?

E: para mí lo que quiere decir la profe es como que hiciste énfasis nada mas en la parte de "levantar la rodilla", en esa fase

E: pero no estamos trabajando las fases

P: precisamente, la pregunta es, ¿cuál sería el sentido de la carrera en atletismo, y si entonces tiene sentido aprender esta cuestión de la carrera, porque lo que vos querías enseñar es la carrera, no es para que nos pongamos ahora a debatir sobre esto, pero me parece que el ejercicio es pensarse y a lo mejor podemos ¿cuál es el sentido de lo que

hacemos? ¿por qué hacemos lo que hacemos? eso nos permite pensarnos, y preguntarnos ¿qué es lo valioso de la carrera de atletismo? yo no sé tampoco cual es el objetivo

E: pista, relevo. Ya lo habíamos visto la clase anterior, patada descendente y ascendente

P: y puedes dilucidar ahí que tipo intervención realizaste?

E: hice preguntas más que nada, hago preguntas, ¿se acuerdan que vimos? ¿cómo se llama esto?

P: fijate en el registro, ¿son preguntas cerradas, abiertas, la mayor parte de preguntas abiertas, en qué lugar aparece el otro? ¿qué concepción de aprendizaje subyace en tu intervención?

E: hice preguntas más que nada, no son cerradas, pero están complejas

P: y esas preguntas complejas ¿habilitan al sujeto que construya el conocimiento sobre la carrera de atletismo? y si son del reglamento y la pista, es posible que no, esos son otros temas, vinculados a la carrera claro, pero no a lo que vos enuncias querías que ellos aprendan en la clase. Lo que ahora los invito es que se miren dando clase a partir de los registros para ver si les estoy dando a los niños la posibilidad de construir conocimiento o en realidad yo les estoy dando el conocimiento que ellos tienen que reproducir cuando yo se los pido por ejemplo cuando les pido que completen lo que estoy diciendo, o les digo "recuerden que", o es que efectivamente los pongo en una situación o hago preguntas que los obliguen a resolver.

E: por ahí lo que aparece en lo que nosotros les planteamos es que les hacemos las preguntas y en vez de levantar lo que ellos dicen nosotros respondemos las preguntas por ejemplo, les preguntamos sobre la importancia de los brazos y después les mostramos como hay que poner los brazos así, y así me entero de la importancia de los brazos, yo les digo como

P: y podría ser interesante que ellos participen y que construyan la solución a ese problema y preguntarles a ellos ¿cómo fue, en que les parece que ayudan los brazos, cómo les parece se usan en la carrera, qué sentido tienen los brazos, sirven para algo, cuál será la mejor posición de los brazos cuando yo corro y obtener mayor ventaja en la carrera? porque ellos empiezan a construir ahí, con ensayo y error, tienen otro procedimiento de hacer, para llegar a construir, cual es la importancia, y si no, estás haciendo que reproduzcan (se pierde audio). Tratar de anticipar aquello que yo estoy diciendo, pero hasta que punto aparece el otro como parte del aprendizaje.

E1: claro! Preguntar... por qué llega antes, en qué momento dar el testimonio, cómo darlo para no frenarse

P: ahí está. Es bueno ver nuevamente que intervención favorece para que construyan el conocimiento, digo, aparece eso, no, qué otra pregunta pueden surgirles a ustedes en función de ver esto, esto lo tienen que hacer con su propio registro, con el registro del compañero. Eso es lo que se espera también no? de que cuando otro, el otro me interpele.

E: lo pensábamos muy técnico nosotros, el de la carrera. Nosotros la pensamos desde un sentido muy dirigido, etc. ellos pueden intervenir poco, por su conocimiento. Más allá de las intervenciones

P: no es más allá de las intervenciones porque son las intervenciones las que habilitan o no la posibilidad de construir o reproducir. Y volvemos a pensar que es la técnica la desde el nivel donde estamos, en que influye en su formación....

E1: lo que hablamos recién de técnica, una primera unidad sería ver la técnica y la segunda unidad, ósea la clase que viene, juegos modificados, y ayer en esta clase, el lunes, en la clase, puedes hacer un gol, puedes hacer 3 pasos y yo hoy me pude dar cuenta, de participar

con el compañero no es el mismo objetivo que es (se pierde audio) y después la anterior que no es lo mismo, no le salió, el lunes me di cuenta que salió, porque decían "desmárcate, movete para allá" cosas así, sobre el otro que se tenía que mover si o si, en ese sentido.

P: si vos le preguntas a ellos, que aprendieron? bueno, pero yo te hago la pregunta, yo le pregunto a ellos ¿qué aprendieron? ¿qué cosas podemos llegar a pensar? y eso guarda, porque digo, el hacer no implica aprender, participar de un juego no implica que haya aprendido, no significa que yo comprendí, podré aprender cuando haya un otro me habilita a que yo aprenda, que yo consiente, que ese saber, eso que esta puesto en juego ahí, si esta puesto, si se que aprendió para que voy a seguir insistiendo en eso, entonces no hay aprendizaje, cuando hay aprendizaje? Cuando hay algo que resolver, que está necesitando una solución y yo no sé de antemano la respuesta, tengo que configurar, la estructura, y después resolver para poder dar cuenta de esto que se me está solicitando. Ahora si es más de lo mismo que yo ya sé, no estoy aprendiendo, puedo hacer que sí, pero el otro también. Eso teniendo en cuenta como se obtiene el conocimiento a partir de otras posibilidades. No sé si te respondo. Si quieres seguir preguntando pregunta, la idea tampoco es que yo no te cierre la pregunta, la respuesta, vos quieres que yo te cierre te cierro, pero..... mi intención es que.....

P: les doy tarea así nos vamos, por favor. Les doy la tareíta, para la clase que viene, en los registros desgrabados tienen que con distintos colores marcar los tipos de intervención que realizan, intervenciones narrativas, cerradas, abiertas. Una vez que las marcan, las cuentan.

E: ¿a partir de la clase anterior?

P: no no, en esta que están ahora trabajando. Vamos a sacarle jugo a esa. Y ustedes siguen con el resto. Después tienen que poder ver en que hacen foco con sus intervenciones, ¿cuál es el objeto de mi intervención? es decir, ¿aparece el contenido? ¿qué era para ustedes el contenido? ¿qué encontramos a partir de estas intervenciones? por ejemplo, tiene que ver con el abordaje. Bueno, ya me voy a acordar, pero lo que si me acuerdo ya, pongan en algún lugarcito de la hoja, donde quieran, que le llamo la atención del otro?

E: ¿qué me llamó la atención de la frase? en amarillo

P: lo que ustedes desgrabaron, después de la lectura

*La clase termina porque empiezan a entrar otros estudiantes a ocupar el aula, los estudiantes persiguen a la profesora por el pasillo, planteando algunos problemas con los horarios y permisos para poder acompañar a los chicos de la escuela a un torneo*

### 1.3. Juan. Registros de clases

#### 1.3.1. Clase 1. Martes 23 de agosto de 2017

8,30 hs

*Estoy sentada a un costado del pizarrón y frente a los estudiantes que van llegando. El profesor inicia la clase presentándose.*

P: Ella es la profesora Carina Bologna, va a estar acompañándonos registrando la clase en el marco de su tesis doctoral... luego de que pase Carina con sus observaciones me gustaría que me hagan una devolución en cuanto a cuanto cambié yo desde el momento en que ella llega... sería bueno que ustedes me devuelvan cuanto más esfuerzo, ocupación, y preocupación ponga yo ahora que me están observando, como les pasa a ustedes cuando los voy a ver a la escuela es lo que les sucede a ustedes cuando los voy a observar en la práctica. Esto lo hemos hablado con Carina y ella decía que por más que uno se esfuerce no hace más que lo que es capaz de hacer, ¿no? ¿Gaspar?

E: Espero que vengan más o... (hace silencio)

P: No no andá anotando (empieza a tomar lista)

*Hay unos 12 estudiantes en el aula, uno dice que no se entendió el horario de entrada. El profesor se sienta delante de mí, me deja fuera de una suerte de ronda*

P: Bueno... hoy nos queda continuar con evaluación (*parece que es el tema de la clase*) vamos a ir organizando... fundamentalmente la propuesta planteada en la unidad es muy genérica y la idea sería más desarrollo, muchos focalizaron en una evaluación al final y la idea sería la evaluación a lo largo de la unidad y después si queda tiempo el de algunos conceptos, algunas ideas ¿novedades?

E: Nosotros tenemos... te mandamos las unidades y tienen algunas correcciones... tenemos que corregirlo o podemos dar clase hoy? sino no llegamos con el tiempo

P: Sobre ese plan en particular no estaban explicitados los contenidos, por lo tanto la evaluación que yo podía hacer sobre la propuesta era bastante limitada en los términos de si las actividades eran coherentes con los contenidos

E: Pero la parte que dice contenidos ¿no es solamente contenidos conceptuales?

P: No

E: ¿es actitudinales y procedimentales también? entonces podría agregarle eso de los contenidos, dividirlos en esos tipos procedimentales y actitudinales para empezar ya y no perder más tiempo, puede ser?

Se hace un silencio

P: De vuelta, ¿qué habías puesto?

E: ¡No me acuerdo! por ejemplo en la parte principal había puesto capacidad de fuerza

P: La capacidad de fuerza sería el tema, ¿cómo va a ser abordado eso?

E: Mediante la ejecución de los ejercicios

P: esa sería una opción, también deberías pensar en algunos conceptos y ahí delimitas la dimensión conceptual, sobre la fuerza ¿qué conceptos? ¿qué información?

E: Yo al final viste yo había puesto al final de la clase el tema de la conceptualización eso, pero vos me pusiste que en esa parte de la clase ese no es el propósito... lo que pasa es que si nosotros empezamos presentando el tema en cada una de las dos partes de la clase porque está dividida en media hora y media hora se me ocurría que llevaba mucho tiempo y en la reflexión final abordar toda la parte conceptual no se si se puede...

P: Está bien pero para pará eso es otra cosa... lo de los contenidos es otra cosa ¿eso quedó claro?

E: Si si... yo lo corregí y ya lo puse en la unidad didáctica

P: Está bien, (se ríe y otros estudiantes también) quiero plantear una cuestión respecto de la presentación de sus clases en la escuela sobre algo que les había señalado, es conveniente que uno pueda anticipar antes de la clase sin necesidad de hacer desarrollo de que vamos a trabajar, como hice recién hoy, qué vamos a trabajar, como lo vamos a hacer, cómo nos vamos a organizar, eso...

E: Si si ahora lo agregamos No queremos perder más tiempo, ya lo corrijo y lo mando, estamos a las corridas

P: Si (silencio) en relación a las opciones que uno toma sobre cómo va a concretar o efectivizar la articulación entre los conceptos o las ideas y la práctica, los conceptos y la acción se acuerdan que habíamos visto varias posibilidades (*silencio*) ¿no se acuerdan? (*estudiantes con cara de no entender, nadie contesta*) una primera aproximación general teórica sobre el tema podía ser una opción y luego a partir de la experiencia empezar a recuperar para abstraer alguna idea, algún concepto y poder re significarlo a posterior a partir del análisis de reflexionar sobre la acción, la otra opción era a medida que ocurre la acción, poder recuperar algunas ideas, algunos conceptos que permitan dar cuenta de esa acción y a la vez poder también hacer su análisis, reflexiones y análisis de esas acciones, se acuerdan cómo estaba secuenciado el trabajo entre el concepto las ideas y las acciones, las habilidades, las prácticas motrices? heee

E1: Si me acuerdo que lo hicimos

E2: Yo no lo entendí

E3: yo tampoco

E4: es lo que vimos la clase pasada?

P: yyy... lo vimos varias veces en realidad

E4: Tiene que ver con un hilo conductor de la clase?

P: tiene que ver con un hilo conductor, está bien si... Es lo que trabajamos cuando intentamos definir cuáles son los conocimientos que se intentan promover en EF y lo que pensamos en términos de... y ahí hacíamos varias clasificaciones, conocimiento teórico, conocimiento práctico, saber hacer, saber ser o las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales del contenido y habíamos visto diferentes estrategias para lograr una articulación entre conocimiento teórico y práctico, ideas conocimientos y acción, me estás siguiendo?

*Se escucha un tímido si, hay mucho silencio*

P: Les había ofrecido textos en relación a eso... (silencio) están situados?

E: No!

E: la verdad que no

P: Que es lo que no entiendes? que te descoloca?

E: Estas explicando la forma en la que vamos a trabajar el tema de la evaluación, no?

P: no no no, es una pregunta con respecto a cómo explicitar los contenidos en el plan y un poco él lo dijo cómo había pensado que aparecían los conceptos en la clase

E1: Tenemos la particularidad en la clase que tenemos media hora pautado de entrenamiento o actividad física y media hora del deporte en sí, handbol lo que yo le digo



al profe que se nos va mucho tiempo tratando de agarrar un concepto al principio de cada parte de la clase empezar diciendo que es que si lo hacemos en una reflexión al final general, pero él ya nos dio una estructura de la clase y el final de la clase no corresponde con ese momento, entonces le consultábamos como solucionarlo en cada parte de la clase

E2: los tres contenidos o al menos el procedimental y el conceptual en cada una de las actividades porque no va a haber un momento final para la reflexión

E1: claro

P: está bien, en función de lo que él dijo intenté recuperar algunas ideas que hemos desarrollado en clase, que podría orientar en la toma de decisión sobre cómo iba a secuenciar los conocimientos y quería que repasáramos con ustedes para ponernos en situación

E3: No sé si entendí mal... yo había pensado que podemos utilizar la parte final para estiramientos pero también incluir conceptos sobre estiramientos, desarrollar contenido conceptual sobre los estiramientos...

P: y ¿cuál sería la duda?

E3: por lo que entendí recién como que vos decías que la parte final no es para ingresar conceptos nuevos sino solo reflexión

E2: no no

*Se arma un diálogo entre los estudiantes, tratan de esclarecer que dijo el profesor y que interpretaron ellos*

E1: Se me ocurre que para mí sería más cómodo agarrar la parte final para la reflexión sobre todo la parte conceptual de toda la clase y aprovechar lo que sería el tiempo motriz en todo lo que resta digamos, inicio y desarrollo

P: claro, y ¿está previsto en la enseñanza eso? esos contenidos en la unidad didáctica? esos contenidos que aluden a prácticas corporales saludables, luego de una actividad intensa poder hacer una recuperación? luego del trabajo de fuerza poder hacer estiramientos? Es un momento oportuno por otro lado

E4: si, no lo podríamos hacer al principio

P: porque no estarían hablando del entrenamiento sino de la entrada en calor, esto tiene que ver con lo que planteábamos antes, en qué momento de la clase es oportuno y conveniente que aparezcan esas ideas y esos conceptos, en este caso forman parte de la práctica y son indispensables para poder orientar la práctica, la idea de cómo se estira, cuanto tiempo, por donde se empieza y por donde se termina

E1: toma la lógica de las relaciones entre la práctica y la teoría como encajar la secuenciación didáctica que habíamos planteado de la práctica y la teoría

P: tal cual tal cual, estamos tratando de recuperar eso, de qué modo ustedes vinculan esos conocimientos teóricos, esos momentos de reflexión de análisis, con un sentido más teórico y en el orden de las ideas y momentos donde se desarrolla la acción, cómo se articulan como dialogan esas dimensiones de un mismo conocimiento, cuando uno dice voy a hacer un estiramiento esas acciones están orientadas por un ciertos principios... la posibilidad de la articulación, el principio de estiramiento, el concepto de estiramiento progresivo, la sensación de estiramiento y la debilitación del dolor o de ardor... allí está imbricada las ideas o la información o la dimensión declarativa con la acción o se la denomina dimensión procedimental, independiente de lo que a ustedes se les solicita que hagan esa clasificación más del orden didáctico entre contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales no debe dejar de pensarse que en realidad son dimensiones de un mismo conocimiento...

E: si si de un mismo contenido

P: claro, siempre en términos de prácticas corporales y motrices ese término está referido y vinculado con acciones

E1: Nosotros tenemos bastantes problemas para redactar, cuando vos me corregis parece que fuera más simple de lo que yo estoy tratando de hacerlo

P: es más simple

E1: ponemos que se yo, apropiar el conocimiento conceptual y vos nos pusiste directamente conocer el entrenamiento, es más simple, está bueno

E2: Está bárbaro, porque vamos trabajando sobre el error

P: La escritura de los objetivos y los contenidos es lo que te permite intentar lograr mayor claridad sobre eso, cuando uno formula un contenido también formula el alcance de ese contenido. Vos decís fuerza y puede haber un libro enorme o un capítulo, ¿se entiende eso? y en uno y otro caso a diferentes niveles de amplitud de desarrollo de profundización de extensión de la info relativa a la fuerza, por eso yo insisto en la elaboración del texto... estamos pensando en un texto para los estudiantes

E3: ¿Cómo sería? Tiene que ser un texto para trabajar con los estudiantes? O es para presentar con la unidad?

P: hay un texto donde se explicita el sentido del texto, pensamos en un texto para los estudiantes, con los estudiantes sobre la fuerza se va a tratar estas cuestiones y con este nivel de complejidad, el texto les permite realizar ese ejercicio de transposición didáctica, una suerte de traducción convertirlo en un contenido posible para estudiantes de primer año, de ese contenido más académico para que sea accesible, tienen u hacer un esfuerzo de recorte de ese contenido académico y científico

E4: ¿y eso tiene que ir anexo a la UD?

E5: ¿y para qué lo hacemos si no?

P: Lo hacen para los estudiantes y para hacer un ejercicio de delimitación del contenido fundamentalmente para los estudiantes

E6: para que los alumnos lo puedan entender

P: ya hice algunas correcciones a no me acuerdo quien en términos de extensión y también sobre la terminología con que ustedes definen las cosas

E2: Lo pusimos así porque consideramos que los chicos ya han tenido biología de la misma forma que cuando pusimos fuerza desde un punto de vista fisiológico y biomecánico porque ya han tenido física y tienen herramientas para saber de qué se trata

P: Y cuando ustedes dicen "ya han tenido" a ustedes les consta o suponen?

E: Por los diseños curriculares!

P: Haaaaa ustedes suponen... deberían tenerlos, claro bien habría ahí como dos posibilidades, indagar mejor si los chicos tienen esos conocimientos previos para poder decodificar esos textos en los que ustedes recuperan conocimiento de la biología y la física, no? para poder hacer una adecuación del texto para que sea comprensible, ustedes hablan de nutrientes, hidratos, lípidos...contalo vos!

Risas

E2: Ponemos que significa una capacidad condicional y que dependen de un sustrato energético y ponemos esos, cuáles son esos sustratos... y esos deberían ser conceptos que ya se deberían haber visto en biología porque están en los diseños curriculares, tratamos de recuperar conocimientos de otras disciplinas

P: Cualquier parecido con ustedes cuando se habla de un tema en práctica es pura casualidad he? Digo... para ser más empáticos con la situación!

Risas

E1: no sé si es irse mucho por las ramas pero deberían hablar con la profesora de biología

P: si si, correspondería que si el profesor va a instalar una unidad didáctica en la que va a recuperar información previa asegurarse que esos contenidos hayan sido vistos y no con tanta lejanía...Lograr mayor nivel de articulación y mayor continuidad en el tiempo, a ustedes les pasa en práctica cuando queremos recuperar algo que vieron en primer año y no estaba apropiado, estas disculpado por tu situación de practicante, pero para pensarlos cuando se requieren conocimientos previos...

E6: desde el punto de vista mecánico en física tienen en quinto o sea que están en ese momento

P: Lo que interesa es que comprendan el concepto de fuerza, pero si ellos todavía no diferencian entre la fuerza como manifestación o como un agente de la mecánica no lo van a lograr, el texto está muy bueno pero eviten plagar de términos que son ajenos al vocabulario el joven y que podrían distraerlos de la comprensión,

E2: estamos hablando de transposición

P: si, sí, pero intenten también elaborar un discurso con un lenguaje más próximo al del joven siempre pretendiendo enriquecer el vocabulario, pero a veces la cantidad de palabras es tanta...

E4: Por ahí uno baja baja baja las expectativas

P: No no, eso no... ¿se entendió lo de las palabras?

E7: A nosotros nos mandó la unidad pero nos parece que no vio nuestro texto, nos devolvió el jueves pasado

P: Puede ser puede ser, es probable... bueno ¿algo más?

E3: vos decís que dentro del mismo contenido estén articulados el procedimental, el conceptual y el actitudinal, todas dimensiones diferentes del mismo contenido, todavía el actitudinal no se cómo meterlo, propongo que sobre lo que estamos trabajando, usted nos ayuda, nosotros estamos viendo fuerza explosiva ese podría ser el conceptual, el procedimental ejercicios que involucren ese tipo de fuerza, ¿y el actitudinal?

P: pensemos, ¿qué disposiciones debería tener un estudiante para trabajar mejor un ejercicio de fuerza?

E1: Compromiso, como que nos olvidamos que debe ser un contenido enseñable

P: Compromiso mmm, bueno ¿qué sería una disposición comprometida?

E7: En la fuerza explosiva hay que poner todo, yo lo entiendo, pero es re complicado de poner

P: la voluntad, el empeño, la predisposición, si ponen "disposición para" resuelven la formulación más técnica, pero lo importante es que entiendan sobre qué actitudes quieren sostener esas prácticas

E: También nos había puesto que tenía que trascender...

P: se suele pretender que estas actitudes sean sostenidas en la clase, por ejemplo disposición para cooperar con el profesor, pero ese es un conocimiento que el estudiante debería apropiárselo y hacerlo funcional a cualquier situación, sino el saber es solo válido para la escuela. Es cierto que ustedes aprenden a ser alumnos, pero si solo nos quedamos en eso. Sigamos con en los ejercicios de fuerza

E4: Suponete que les propones trabajar con un compañero, no entiendo bien

E5: Yo lo pienso más como responsabilidad, estar atento porque te puedes lesionar

E7: en la fuerza es muy importante tener presente la consigna, hay que poner toda la intención

P: esperen que no entiendo, esas pautas (los chicos hacen preguntas entre sí, hablan entre ellos)

P: Pensemos trabajando en un ejercicio del flex y se lo toman para la joda, tratan de hacer menos, se ríen, se empujan, el profe lo observa, es típico, les pregunta: ¿qué estás haciendo? y el tipo le contesta bien y después le dice haber hacelo y el tipo ¡lo hace bien! ¿Qué estaría faltando? faltó lo actitudinal, cómo se dispone el aprendiz para que se realice bien, para lograr el efecto o evitar lesiones, por ejemplo

E5: No tiene que ser una cuestión mecánica, solo movimiento y nada más

E6: No entendí

E2: trabajar sobre la actitud, porque si evaluamos sin trabajarlas dejaría de ser un contenido

P: Nos corrimos un poquito, pero vale. Deberíamos recuperar el tratamiento que Devis Devis hace sobre esta temática vinculada a las prácticas saludables, ¿se acuerdan que había un enfoque más mecanicista? Entiendo que todos ustedes pretenden que los estudiantes aprendan y porten estos conocimientos fuera del aula, en sus vidas, a eso me refería con trascender, heeeee, me perdí (silencio) ha! tal vez el trabajo solamente enfocado en la repetición de los ejercicios, sin significar lo que se hace, no alcanza

E4: transmitirles el verdadero motivo de porque se enseña eso

P: bien, con la posibilidad de construir saberes fuertes, ¿se acuerdan el concepto de Arnold?

E2: Vos acabas de decir de cambiar la perspectiva, nosotros tenemos un circuito (el estudiante tiene el plan de clase en la mano y lee rápido) esto de las devoluciones, vos acá me pones cómo y por qué, ¿yo te lo tengo que especificar, pero sería sobre la práctica, esto sería cambiar la perspectiva? o ¿sigue siendo lo mismo? después de este comentario de la perspectiva mecanicista ¿debería darle un giro a todo el plan de clase que no esté enfocado a esa perspectiva o agrego aportes desde lo teórico o verbal?, ¿agregamos unas preguntas para reflexionar?

E2: no entiendo, en la entrada en calor hay juegos de velocidad más lúdico, no es todo tan técnico

P: no entiendo, lee la perspectiva mecanicista, con mayor desarrollo, vos solo estás viendo una parte

E2: la vi hace un ratito y lo más importante dice que es la condición física (lee del texto, no se entiende)

P: no no, habla de la creación de hábitos saludables no solo de la ejecución y la repetición y de la

E2: ha! no hay reflexión

E2: Lo que decís es que con momentos de pausa y reflexión de la práctica, cambia la perspectiva! por ahí se entendió así pero no era la idea

P: ¿Algo más? Gaspar sigamos buscando textos, ¿sabes dónde? Los que fueron los Contenidos Básicos Comunes que propuso en la ley federal hay ahí, ustedes no leyeron nunca nada de eso, los contenidos estaban organizados ahí por bloques, juegos, deportes, gimnasia y había dos bloques, uno muy interesante con las prácticas vinculadas con la educación física eso los puede ayudar, muy interesante como se define la entrada en calor, los movimientos nocivos o posturas incorrectas, tiene que ver con una serie de conocimientos que estas involucrados en las practicas motrices en general y que debería ser apropiadas y también había uno de actitudes en educación física, estos dos me parece eran

comunes a todas las materias, lo pueden googlear, eso puede dar alguna orientación y hay un marco conceptual que intenta definir las actitudes, fijate

P: ¿Algo más? Lo de la evaluación

*Una hora después de iniciada la clase el profesor parece que va a comenzar lo que planteo al inicio como tema a desarrollar en el encuentro del día*

E: tenemos que volver

P: Cuando dicen “tenemos que volver” ¿tienen alguna necesidad en particular o retomo yo? Vamos a repasar... (dibuja en el pizarrón una línea) en la clase pasada aparecía una evaluación final o a término en sus propuestas, ¿recuerdan? ¿la etapa? vamos a repasar (silencio) una evaluación final más ligada a la función social que tiene la evaluación en el sistema que es la de la acreditación, lo que intenta hacer esa acreditación es certificar cuales son los conocimientos logrados al termino del año o de la escolaridad primaria y esa acreditación habilita al sujeto a pasar a otra instancia, otro nivel del sistema y se comunica a través de la calificación, no? la calificación tenía un código significado por la administración del nivel y cambia según el nivel...las escalas son diferentes... un código que se expresa por números o palabras, y comprendido por los participantes de ese sistema un dos es un dos, es contundente, sabes que estás desaprobada lo dice todo, pero al mismo tiempo y pensando en una evaluación formativa no te dice nada. Un dos te dice que estás desaprobado, si solamente el profesor solo dice tiene un dos, te deja claro que estas desaprobada, pero en términos formativos, una evaluación que pretende ofrecer conocimiento sobre los logros o las dificultades en el proceso de apropiación de esos conocimientos ese dos no dice nada, cuál es la razón por la cual vos

E5: Porque acá no ponen notas como la primaria? logrado escasamente logrado, muy logrado?

E7: lo que pasa es que en la primaria tienen una maestra que les toma todo, que los sigue

P: vos estás haciendo un análisis que en la primaria tiene más posibilidades de lograr eso en contraposición de la secundaria donde hay más profesores, pero no sé si sea la causa... pero la tendencia es esa, considerar poco en la secundaria y nada en superior al sujeto, acá prácticamente no la consideramos, bueno ¿en que estábamos? en la evaluación final, también habíamos dicho que nos es necesario tener una evaluación final si el profe se toma el trabajo de realizar a lo largo de la unidad hace registros que le permitan elaborar un informe o una conclusión en función de lo anterior, aquí podríamos hablar sobre cómo se producen juicios de valor o valoración con respecto a esos conocimientos

E9: me planteaba de qué manera evaluábamos las distintas dimensiones del contenido en cierta medida influye la subjetividad del docente y me pareció interesante la lista de cotejo y poder decir si cada estudiante fue acreditando cada una de esas partes o priorizando lo actitudinal que puede ser ya demasiado subjetivo

P: Bueno... empecemos por esto. Cómo evaluar las tres dimensiones del contenido, habría que pensar que no hay una única manera, sino que hay maneras más convenientes

E9: Yo pienso que lo conceptual con una evaluación más teórica se puede tener un registro valioso del conocimiento que el estudiante obtuvo

P: cuando decís evaluación teórica, cómo te la imaginas? dijiste de cotejo para las actitudinales

E9: la teórica la imagino escrita u oral en la que se evalúen los conocimientos impartidos y entonces se evalúa el saber fuerte de eso

E4: ¡No puedes hacer una evaluación final actitudinal!

P: Paren paren porque participan y cada vez se abren más, agregan más dimensiones y se hace complicado, heeee, habría que definir cuándo hablas de lo teórico si tu idea o tu preocupación es que ellos retengan información sobre la cosa, los juegos alternativos, que ellos sepan cuáles son, que función cumplen... sería razonable que pienses en un escrito con preguntas que reclamen la recordación de la información, sería un concepto que podría quedar en un plano muy teórico y desvinculado con sus propias experiencias distinto si en la evaluación le reclamas información sobre la cosa pero además eso les permita no? explicar, analizar, resolver, reflexionar, sobre eso, entiendes la diferencia? Esas pruebas tradicionales en general demandan a los estudiantes si hay memorizado o retenido cierta información, la consigna básicamente es que te acordás de tal cosa? También podríamos ofrecer otro tipo que los obligue a vincular esa información por ejemplo crear un juego alternativo

E9: Hacer una no solo para acreditar si no para poner conocimientos en práctica

E7: y podés acreditar, si crea un juego es porque lo conceptual lo tiene claro, si es pertinente a lo trabajado

P: no perdamos de vista, lo que vas a acreditar en definitiva es lo que procuras enseñar y que el otro aprenda, si vos te propones enseñar información conceptos ideas de forma coherente vos debería hacer pruebas de ese tipo...esto lo hemos hablado se acuerdan? La evaluación tiene que ser una consecuencia entre lo enseñado y lo aprendido... la primera cuestión es esa, para definir el objeto de evaluación hay tres criterios fundamentales, primero hace un recorte porque no se puede evaluar todo al mismo tiempo, se puede evaluar todo, pero todo al mismo tiempo en una clase, lo habíamos hablado con las intenciones tácticas... imposible que sucediera la evaluación de todo eso en una clase,

E3: era más para una evaluación del proceso

P: si si, dejame avanzar, yo tengo que hacer un recorte de esas variedad de conocimientos para ser evaluados, los criterios para seleccionar lo que voy a evaluar son los de representatividad, cuales son los más representativos de los conocimientos que se ponen en juego, de significatividad: cuales son los que tienen mayor valor tienen mayor importancia, mayor relevancia? por ejemplo las reglas de juego y trabajé sobre todo el reglamento de handbol yo puedo preguntar sobre todo el reglamento? cuanto tiempo debería estar en evaluación? para evaluar si conoce las reglas del handbol es relevante preguntar sobre el árbitro? que sería lo más relevante a preguntar sobre las reglas del handbol? pienso en las reglas más importantes, las más relevantes y significativas y el ultimo es el de diferenciación, si voy a evaluar las intenciones tácticas, tengo que saber cuáles son, de que están compuestas las intenciones, que dimensiones aparecen cuando hablo de intenciones tácticas...

E: No entiendo

E2: hablas de intención táctica o principios tácticos?

P: es un ejemplo, hay una dimensión práctica que tiene que ver con el hacer con la acción con la actividad, hay una dimensión cognitiva que tiene que ver con los principios y hay algo que tiene que ver con lo reglamentario, no es así?

*hay silencio, la sensación es que el profesor se cansó y levanta un poco la voz "a ver si entienden" y los estudiantes siguen sin entender o lo que pueden recuperar no es lo central*

P: puede soportar otro análisis pero es a los efectos de poner un ejemplo, estoy reconociendo en el objeto de conocimiento intenciones tácticas que es lo que quiero evaluar estoy reconociendo tres dimensiones, una tiene que ver con el saber hacer, otra tiene que ver con las reglas del juego y otra con los principios tácticos o habilidades, principios tácticos y reglas, está? cuando logro hacer esa diferenciación entre los elementos que componen ese objeto entonces puedo empezar a pensar como procedo a buscar información sobre eso, no? para concluir en una evaluación entonces el cómo, es la manera más conveniente de buscar info sobre ese objeto, cómo evaluaría las intenciones tácticas si yo reconocí de ese objeto esas tres dimensiones, como evaluaría las dimensiones tácticas?

E2: con la Observación

P: Eso es el instrumento, observación y lista de cotejo, captura información a través de los sentidos

E3: con preguntas

P: ese es otro método

E4: con situaciones lúdicas

P: Ese es otro procedimiento, dos posibilidades, una sería preguntarle sobre el juego en general que sería muy abstracta o preguntarle por la situación de juego producida por ese sujeto, busco información sobre que ideas qué conceptos posee él sobre intenciones tácticas... este trabajo, el de definir el objeto significa poder hacer un recorte de representatividad y de significatividad y un ejercicio de diferenciación sobre los elementos que componen ese objeto, sobre todo porque son entidades complejas no sean unidimensionales, cuando alguien emprende una acción no solo pone en juego un saber hacer, sino una cantidad de conocimientos teóricos, disposiciones, actitudes, valores, no? bien, lo otro era, ahí está como se abordan las dimensiones del conocimiento, no todas las dimensiones del conocimiento pueden ser buscadas por el mismo método

*hay 24 alumnos, la clase se vuelve silenciosa, algunos chicos prestan atención, otros miran sus celulares, y algunos se duermen*

P: En primaria es común hacerles en aquel momento se jugaba... hacerles entrevistas al que hacia un gol, era divertido, jugaban los chicos uno resolvía una situación

E4: ahí te das cuenta que haces cosas sin saber

cuando la evaluación se vuelve parte natural de la clase no hay historia con que ellos no sepan que están siendo evaluados porque siempre están siendo evaluados, todo eso muy lindo hasta que llega el momento que son calificados y ahí se ponen en juego otras cosas, pero quería llegar a esto, hay evaluaciones implícitas, menos formalizadas que son las que acontecen en la clase que tienen más que ver con la función pedagógica que intentan obtener información sobre cómo marcha el proceso, son implícitas porque no se anticipa no se comunica que se está evaluando,

E1: Eso no lo hace más subjetiva?

No necesariamente

E1: Nuestra profe nos pide que evaluemos el proceso

P: Aguantá eso porque quiero terminar, la evaluación explícita es cuando el docente informa que el estudiante en tal situación va a ser evaluado y el propósito es la calificación para la acreditación, como ahí se pone en juego la calificación afecta de modo distinto que las evaluaciones implícitas, y como decía Ramiro, el estudiante debe ser informado, porque... por qué?

E8: una pregunta, si la nota genera conflicto, como dar posibilidad a ese chico de que sea evaluado, como la recupera al plantear que no le gusta? que tenés que hacer? Pasa eso... si fueron implícitas las otras como haces?

No tiene ningún sentido que te lo guardes para vos, se entiende que la evaluación regula la enseñanza.... (habla Ramiro dando un ejemplo)

P: Creo que eso se evita cuando uno es transparente con los criterios, a vos no te gusta el siete pero acordate cuando dijimos...pero que no le guste... si no te gusta esforzate más, pero intentaría argumentar por qué tiene esa nota, involucrarlo a él para que se de cuenta es otra cuestión, intentaría fundamentar, persuadirlo también, insisto si durante el proceso hubo devoluciones sobre cómo estaba involucrado no podría sorprender que no tuviera una nota muy alta...

E8: Justamente para la próxima unidad se presenta al principio como va a ser la evaluación y se puede agregar a la evaluación se pueden mezclar métodos y decir que la nota no es solo por lo que hicieron en ese momento sino también de lo que vienen haciendo

P: hay algunos principios que deberían ser tenidos en cuenta para lograr una evaluación justa, que sea objetiva que no esté tenida de

E1: de subjetividades

P: siempre es subjetiva, no que esté tenida de conflictos que puedan tener con los estudiantes que intente dar cuenta de lo que yo he enseñado

*aparece una preocupación por no ser subjetivos*

E6: A mí se me ocurre hacer una evaluación que se pongan en parejas y que haya una devolución, de esa forma evaluamos la dimensión práctica y la dimensión conceptual, ¿le parece válido?

P: La clase pasada hablamos de eso, hay que tener algún resguardo... en un primer momento que eso no quede vinculado a la acreditación e ir trabajando sobre evaluación y como recolectar información, acordar criterios, definir indicadores, trabajar sobre la honestidad intelectual...

E6: Yo lo pienso como una herramienta de evaluación más pero que no va a afectar a la nota de evaluación final.

P: Es interesante el planteo porque los conceptos y las ideas permiten cierta meta cognición, que los conceptos comienzan a cobrar un sentido funcional

E6: en nuestro caso que teníamos que evaluar juegos alternativos, sin ningún movimiento estereotipado, nos parecía que estaba bueno, porque no evaluaríamos una técnica concreta sino más bien un aspecto actitudinal del juego, no sé si tiene sentido falsear esa evaluación porque la pregunta no sería: hizo correctamente tal lanzamiento? sino: el estudiante participó en tal jugada?

E4: depende de los objetivos de tu unidad, no se

E5: Si tu objetivo es que aprendan a lanzar es obvio que te vas a centrar en la técnica  
*frente a esta intervención el profesor no dice nada*

Hacemos un corte? 20 minutos

*Media hora después...*

P: Vamos a seguir la clase que viene con evaluación, nos hace falta más tiempo... me interesaría que ahora trabajemos o hablemos del registro de la propia experiencia, eso quedó pendiente desde hace mucho tiempo, si bien lo están haciendo como lo aprendieron en práctica dos y tres quisiera conocer como lo están haciendo, en una de esas se ajusta a las expectativas de la cátedra y sino intentar mejorar, profundizar, no conozco el estado de situación de cómo estas registrando, qué están registrando



E1: Nosotros registramos con las palabras lo más exacto,

P: Gastón perdón sobre el registro del compañero lo trabajamos antes de las vacaciones, no hacer un auto registro no todas las clases y grabarse alguna clase y transcribir y a partir de algunos indicadores analizar eso lo vamos a hacer como una experiencia pero no para todas las clases....

E2: No entendí, lo que hizo referencia antes de las vacaciones no entendí...

Antes de las vacaciones estuvimos hablando de lo que implica la práctica reflexiva, el sentido, el propósito, que significa reflexionar, que significa problematizar, que significa y a continuación hablamos del sentido de la pareja pedagógica, como colabora a partir de la observación y el registro y la devolución con la posibilidad del practicante de tener otra lectura, otra mirada y que esos datos se constituyan en insumos para hacer su propio análisis de la clase. Hablamos del registro, qué debería tener y también habíamos quedado que no debería haber una estructura sino que cada quién la hiciera como quisiera.

E2: Yo no me acuerdo y me interesa saber que tiene que tener un registro

E3: Y qué hacemos con eso!

E5: Yo no me acuerdo tampoco

P: Si la mayoría no se acuerda es culpa del profesor, es sencillo, vuelvan más o menos a las páginas... yo no dejo de admitir la posibilidad, pero que no lo hayamos hecho...

E2: Yo si vine pero no me acuerdo, qué cosa tiene que tener un registro? Hagamos un repaso (risas)

P: Más allá de encontrar responsabilidades ustedes tienen que tener claro el rol de acompañamiento del que está afuera de la clase...Es poder ver cosas que uno no ve..., el que te acompaña no es solo burocrático, te tiene que ayudar a solucionar lo que vos por ahí no estás pudiendo, también habíamos acordado en eso, no una observación pasiva que pretende una devolución objetiva sino animarse a indicarle sabiendo que el que está afuera mira desde un lugar de afuera y ofrecerle una referencia sobre posibles decisiones que sería conveniente tomar, para salirse de una devolución meramente descriptiva,

E2: Como lo hacemos en el registro? (11 hs)

P: Tiene que tener un componente descriptivo para que quien lea pueda tener noción o referencia, así suelta el que lee no puede comprender lo que decís

E3: Por ejemplo, yo veo que pasa algo que no es adecuado y lo pongo? Por ejemplo, hay mucho tiempo de espera...

Algo que te hace ruido

P: Es importante las preguntas, el que observa le ofrece preguntas, che por qué hiciste esto? Porqué le respondiste esto? Para fundamentar esa cuestión recuperamos el concepto de problematización... silencio... estoy desahuciado... Tienen texto, tienen filminas, pueden recuperar qué se dijo, que se habló... pónganse al día... te acordaste?

E1: En realidad lo saqué del aula virtual buscando algo de observación

P: Al margen que haya quedado demostrado como les pegan los años a unos y a otros es importante que recuperen las ideas...

E4: Tengo una duda, estamos como observadores en la clase, pero al compañero se le complicó, podemos ayudar?

P: Hace tres años atrás hubiera dicho que no, pero hoy me parece que está bueno trabajar en equipo, creo que tenemos que aprender a trabajar en equipo pero que las intervenciones sean morigeradas para que el otro pueda ir apropiándose de algunos saberes prácticos en la emergencia de la inmediatez, de modo que pueda generar autonomía y bancarse las decisiones, reflexionar y reconducir

E1: A nosotros nos pasa con los materiales

P: Esa es una asistencia más de tipo operativa... dependerá de donde queda el depósito, es complejo... lo que se intenta con la práctica es que reproduzca una situación real de una clase que intente mantener esa diversidad de tareas, la incertidumbre... nos fuimos nos fuimos..., ahora no lo veo mal desacertado, inconveniente, antes insistíamos más en que el practicante se hiciera más cargo.... querías decir algo

E3: Con el solo hecho de hacer foco en algo no hace falta darle un consejo

P: Eso es bueno, volver la mirada, fijate que hay muchos chicos afuera, fijate que están quietos, fundamentalmente porque ambos son responsables de ese proceso

E4: A mí lo que me cuesta más son los elementos...

P: Bueno, perdón, para focalizar en lo que estábamos trabajando, podríamos dedicarle un tiempo de la clase a estas cuestiones de organización...

E4: Me pasó una situación el viernes el profesor se fue, se sentía mal, me quedé solo la clase y me tocó que la profe de la otra cancha quede a cargo

P: Registro, auto registro o registro de la propia experiencia... cómo lo hicieron? que cosas están registrando?

E1: Cuando termina la clase Claudia nos dice y? y nosotros hacemos una autoevaluación pero no escribimos nada

P: Mal hecho, habría que diferenciar, el registro como reconstrucción de la clase y por otro el registro de ese diálogo con la profe, para no contaminar la percepción de la profesora con lo que les está señalando, ese auto registro se tiene que hacer al final, el problema es que es auto reflexivo, se hace a posterior y no se puede porque uno está haciendo otras tareas... ellos no lo pueden hacer porque la profe se toma ese trabajo de analizar la clase, sí hay que hacerlo lo más inmediato posible, vamos a ver en que consiste el registro... podría durante la clase registrar algo, pero luego hay que sentarse con cierta tranquilidad haciendo una reconstrucción de la clase apelando a la memoria, ahora ya está, es muy difícil que puedas referirte a esa clase... fíjense lo que pasó acá si se hizo o no se hizo fueron a los apuntes y tampoco quedó claro (30)

P: Quiero que me digan como lo están haciendo

E5: Lo que yo hago es tener en cuenta lo que tengo que cambiar

E6: Nosotros cero registro porque tenemos media hora después de cada clase porque la profe nos hace muchas devoluciones no tenemos nada en papel pero no tenemos para demostrarlo

P: No es para demostrarlo es para que cuando te sientes a hacer un análisis tengas datos y sobre tu clase, qué escribías sobre tu clase?

E7: Nosotros además de cada plan teníamos observaciones de cada actividad, más que nada en cuanto a la estructura de esa actividad

E8: Nosotros hacíamos un informe de la unidad y tu autocrítica pero no como auto registro... (*Qué es el auto registro?*)

E2: Al final hay que entregar la carpeta, los aspectos básicos, ítems, para no olvidarme

P: A ver a ver, cuando decís ítems, allá decían sobre la participación y allá la estructura... la pregunta sería si uno intenta documentar la clase para luego o a posterior poder hacer un análisis reflexivo de eso qué debería contener?

E2: Lo que sucedió

P: Y en la clase qué sucede?

E2: Se supone que la clase! Los chicos estaban sentados

P: Tratemos de pensar en categorías

E1: El contexto

P: Que sería?

E1: Si llovió, si están vestidos

E2: La organización, la estructura

E3: Acción de los practicantes

E2: Las actividades que se ofrecen

E5: Cambios de planes

P: Eso no se observa, los conflictos que emergen, eventualidades, en síntesis la diferencia entre la expectativa y la realidad de la clase, el registro da cuenta de lo que acontece de la piel para fuera y de la piel para adentro eso es cómo transcurre la clase, el autoregistro

E2: como te sentís

P: Claro eso, la dimensión subjetiva del registro

E1: Con una dimensión actitudinal, también podría valorarlo, si realmente me involucré, si decidí por algún momento no intervenir y porqué

P: Es algo que... a ver uno tiene que intentar reconstruir la clase tal cual sucedió en ese devenir de la clase hoy lo decía Lucas, uno va tomando decisiones producto de haber evaluado, ponderado, reflexionado sobre algún acontecimiento de la clase, eso forma parte del suceso de la clase... *ustedes recuerdan el concepto de clase como sistema ecológico?*

*E1: Nicho*

P: Se acuerdan los componentes

E2: El aula... los componentes no me acuerdo

P: De la estructura cuaternaria básica, los docentes, los estudiantes, el contenido... lo que suceda en ese acontecimiento va a depender de cómo se configuren estos cuatro elementos, hoy hablaban de los estudiantes, como se hacen presentes y eso afecta lo que va a suceder en la clase en tanto sistema se constituyen mutuamente, por otro lado está el docente que va tomando decisiones sobre lo que debería acontecer sobre lo que está planificado pero esas decisiones tienen que ver también como se siente afectivamente (los estudiantes lo miran, mucho silencio) por qué no tenerlo en cuenta

E2: Está buenas esa categorías el docente el estudiante el contenido

P: A ver hay que distinguir dos planos de reflexión... la clase es un relato, no es así Gaspar? Eso forma parte de su experiencia él luego puede volver sobre eso, estamos hablando de un registro retrospectivo pasa un tiempo prudente e intentas reconstruir esa experiencia tal cual pasó como uno la percibe como uno la siente, mediado por sus propios pensamientos y sentimientos, el mal humor afecta o no afecta la clase? 50

E5: A mí en práctica III al último nos pedían que hiciéramos auto registros como esa reflexión por lo que vos decías y eso fue al auto registro con otras cosas se me ocurre por lo estabas diciendo recién... y nos pidieron hacer una triangulación entre registro auto registro

P: Eso es lo que van a hacer luego

E6: Nosotros analizábamos y buscábamos categorías

P: Eso es posible en la medida que tengas registro y planificación, la clase es todo pero si uno tiene o maneja alguna teoría general sobre como concibo el todo, eso va ser lo que vas a lograr capturar y registrar, ese todo yo sugiero lo configuren a partir de pensar la clase como sistema ecológico, tomen el texto de Camacho, básicamente el registro debería tener una estructura narrativa, no tipear o juntar cosas organizadas por una categoría, eso luego genera inconvenientes... los sucesos ordenados en sucesos cronológicos

E2: Podría hacer un video? Sería mil veces más objetivo

P: Puede ser una ayuda memoria pero el registro pretende recuperar algunos hechos más significativos, el video registraría cosas que vos nunca registraste,  
*Los chicos hablan entre sí, algunos se levantan, le avisan que ya es la hora*  
Termina la clase y el profe me dice que no está tan seguro de pedirles tanto, refiriéndose a los registros P: Que difícil... cuando llega este momento dudo, no se...  
le pregunto por la preocupación de los chicos por distinguir lo subjetivo de lo objetivo, me dice que esa es su preocupación... pero no continuo con las preguntas, es tarde tengo que buscar a mi hijo a la escuela

### *1.3.2. Clase 2. Martes 29 de agosto de 2017*

8,30 hs.

Hola buen día...

Profe tengo el certificado, se lo doy ahora para no olvidarme

Un chico toma lista, otra estudiante se acerca a preguntar, otro pregunta sobre el plan

P: me llama la atención algo que ha sucedido, recuerdan que en algún momento nos organizábamos en ronda y ya no lo hacemos más

E: es la vagancia

E: no me parece una dificultad

P- A mí tampoco, puede afectar la comunicación en alguna medida, pero no la condiciona, pero me llamó la atención eso (silencio) ¿algún comentario al respecto?

E- en ronda nos escuchamos más

E- nos podemos en ronda si usted quiere

P- no no no es si yo quiero, yo no hice nada y no dije nada

E- a mi particularmente me da igual

P: compartíamos con Ezequiel que la clase es nuestra, con Ezequiel decía “en tu clase” la clase es nuestra, convenimos como organizar el espacio, pero como la tendencia es poner los bancos en semicírculo para poder verse las caras y había funcionado de esa manera al principio me llamó la atención que se abandonó, eso nada más ... eso... vagancia... novedades?

E: ¡Empezamos!

P: ¿Cómo les fue a los estuvieron desarrollando los deportes alternativos?

E1: Al principio estuvo difícil no querían saber nada

E2: les pasó lo mismo que a nosotros! No queríamos saber nada (risas)

E3: claro, es como que al no saber nada de eso no te dan ganas

P: eso es muy interesante, no te gusta lo que no sabes, hasta que lo sabes! Además nos invita a pesar en el desafío que nos toca, enseñar lo que no saben

E1: si, ¡pero nosotros tampoco sabemos nada de eso!

P: ¡y estudien! ¿O en la escuela solo van a enseñar lo que aprendieron acá en el profesorado?

E: igual después estaban todos chochos, arrancamos igual sin saber, medios perdidos y después pudimos hacer preguntas, pensar estrategias, analizar tácticas de juego, muy bueno como nadie sabe mucho participaron re bien todos

P: bueno, ese es uno de los intereses

P: ¡Bieeen arrancaron! y?

E: bien, medio que como no sé, como que se cansaron porque están acostumbrados a hacer media hora otra cosa y fue todo entrenamiento porque hicimos todo entrenamiento y después vamos a hacer todo hándbol y como que en un momento dijeron: y cuando vamos a jugar? y yo dije no! hoy va a ser todo entrenamiento y bueno eso me

E: les aclaramos que únicamente las dos clases van a ser cada una de las temáticas,

P: está bueno que ustedes tengan la chance o la oportunidad de mostrar ustedes de qué se trata y después verán si es tedioso

E: pero medio que no les gusta mucho que sea toda la hora completa, se cansaron un poco, la última actividad no tenían ganas de hacerlo y la profe nos dijo que siguiéramos como ella venía media hora y media hora.

E: arrancamos los dos con una presentación formal y teníamos un punto para poner a discusión y les dimos a ellos

P: podrías compartirlo, este era un tema que teníamos previsto, ellos proponen acuerdos de convivencia en la clase

*se levanta y busca el cuaderno*

E: hablamos del tema de la vestimenta, porque vienen de jean, ellos salen de clase y la mayoría se queda en el colegio esperando y el tema de entrar a cualquier hora o irse sin avisar, son cosas que venían pasando y nos llamaba la atención eso lo hablamos, el tema de las parejas, se ponen a besarse en medio de la clase y no nos gustaba

E: Varios puntos vinculados al respeto, al respeto del espacio de EF, a los profesores y entre sus compañeros

P: pero fueron acuerdos?

E: no, fueron puntos que planteamos, después de cada punto les dimos la palabra les dijimos que podían decir pero no dijeron nada, capaz que porque era el primer día, ninguno decía nada

E: les planteamos que estábamos abiertos a objeciones u otras propuestas y estábamos abiertos a escucharlas y si les parece lógico entre todos lo cambiamos pero no dijeron nada, supongo que con el correr de las clases nos digan

P: puede ser, no hay una relación de confianza, no hay vinculo no hay acercamiento

E: Sisi y había pocos chicos... y algo que acordamos que es de 4 a 5 no de 4.15 a 5.15 porque la profe nos dijo que ella termina su hora y nosotros podemos ir empezando tomando lista y ellos se pueden ir 15 minutos antes.

P: y en relación a esta modalidad de participación de los estudiantes para discutir con los alumnos las pautas saben si es una pauta habitual en esta escuela? en relación a si ellos toman ese espacio y si se dan las posibilidad de cuestionar la norma

E: a simple vista es todo muy sumiso, vos le planteas esta chance de poder participar, pero no, nos sorprendimos

P: en apariencia habría una aceptación de la norma los datos que fueron tomando les hace pensar, ustedes les hace pensar que... pero no saben si es por convicción, pero ellos están de acuerdo con lo que pareciera ser una norma de convivencia

E: en un momento hablamos de las llegadas tarde, uno de los pocos puntos el hecho de tomar lista a la hora que comienza la clase y salió a discusión que es un chico que se va a la clase de EF porque tiene la novia, y dijimos que no queremos que pase porque no sólo es una falta de respeto sino que desestructura toda la clase, llegar temprano, dejamos claro que se te puede romper el ómnibus, te puede pasar algo está todo bien pero si estás en el colegio, más que nada que se vayan de la clase, tomas lista y se van

P: ¿eso lo hablaron con los chicos?

E: Si si

Otra E: es una cuestión de seguridad

P: eso habíamos hablado alguna vez que tomar lista no solo es de control o administrativo sino nos permitía saber quiénes están, una cuestión de seguridad de los estudiantes y del propio trabajo

E: no nos parece justo que el que viene tarde tenga las mismas asistencias que el que lleva temprano, esto es negociable digamos, respecto de la evaluación la profe nos había dicho que tienen dificultades para sentarse a leer

P: pero eso se sale de la convivencia

E: pero era un ítem que lo pusimos para que ellos lo tuvieran en cuenta, les planteamos otro tema también el hecho de la profe, antes a la profe le parecía mal que los chicos le pidan todo el tiempo a ella ir al baño, salir y que se yo entonces les dijimos que cualquier duda que tengan se las saquen con nosotros como punto fundamental les dijimos que las decisiones son tomadas por los practicantes y que la profe es invisible, siempre consultadas con ella, obviamente con ella decidimos si está bien si está mal.

P: una de las dificultades que yo encuentro en este tipo de disposición es que quien toma la palabra siempre le habla al docente, lo tienen internalizado y la idea es que no me hablen a mí sino que compartan entre ustedes, cara a cara y en este tipo de formación se esconden, se camuflan para hablar otras cosas, no se los ve, insisto en esto, la idea de este primer momento de cada clase es que puedan compartir y socializar y colegas puedan hacer preguntas, ofrecer opinión o sumar experiencias, establecer algún tipo de discusiones, sino termina siendo un dialogo entre el profe y unos poquitos de acá y el resto...

E: con respecto a la lista que hablaron ustedes nos re sirvió porque a la hora de evaluar, porque hay chicos que vinieron dos clases nada más y hay otros que vinieron toda la unidad y nos re sirve para evaluar su proceso y ver quienes estuvieron todo el tiempo

E: nos sirve también nos sirve para llevar el mas y el menos ver las faltas y para la cuestión actitudinal y otra cosa que nos parecía fundamental era comer chicle, también los aros piercing, el pelo atado, cuidado personal más que nada,

P: y el piercing? lo del chicle? ¿por qué razón? (los chicos contestan y se detienen en como se dice broncoaspirar, atragantar, tragar) el término correcto sería que se pueden broncoaspirar

E: a mí me quedó picando lo del pelo... si a ellos les queda cómodo el pelo, que tiene?

E: el pelo suelto a veces si tenes todo el pelo suelto, nosotras tenemos tres que tienen como una capa de pelo y van todas con gorra, algunas no pueden ver nada, se ponen la gorra al revés

E: Con gorra?

*El profesor no interviene*

E: Más que todo por una funcionalidad no por seguridad

E: Mientras más reducís el riesgo... es preferible avisarle que se saque el piercing a que le arranquen la nariz

E: En un deporte de contacto puede ser pero sino al que le molesta es a uno  
*los chicos hablan entre sí, hay risas*

P: bueno... alguna otra cuestión que quieran compartir?

E: nosotros tuvimos la situación de que la profesora se fue y vino el suplente, está todo bien. Con respecto a las pautas el profesor tiene otra impronta que la profesora, él se puso más estricto con prácticas que antes pasaban inadvertidas, se encargó de hablar y rever las situaciones por ejemplo la participación en clase, nosotros también tratamos de comentarlo,

pero el habitus ya estaba conformado y los chicos entre una cosa u otra se iban o se quedaban sentados y quizás lo pasamos por alto porque estaba dada la situación, no nos preocupamos por cambiarlo

P: Y eso para entender, Laura lo admitía ¿y ahora no?

E: Si... antes no nos preocupábamos, ahora podríamos aprovechar esto para fortalecer nuestras prácticas

E: Y el tema de la participación como la procura resolver el profesor... ¿qué les parece a ustedes?

E: Nos parece bárbaro, en muchos casos los chicos no querían hacer acusaban alguna dolencia sin certificado y la profesora anterior lo aceptaba

P: ¿Y para ustedes eso eran pretextos?

E: tal cual, el profe les habló diciendo que no pueden correrse del lugar que les toca, que EF y deben participar de la clase

P: ¿y podrían definir que es participación? Eso estaría bueno para empezar el análisis

E: me refiero a la participación activa sobre todo en la parte práctica, especialmente en dos casos particulares, uno está en rehabilitación y otra chica sin ningún motivo no le gusta la actividad física y se queda afuera, no hace nada

E: ¿y cuál fue la solución que viste?

E: mientras estaba la otra profe eso pasó inadvertido, no nos dimos cuenta, después en la parte teórica ahí participan todos porque nosotros los

P: ¿los obligan a participar?

E: claro, hacemos actividades individuales en las que tienen que remarcar algunos aspectos de lo que estamos viendo entonces ahí sí, pero bueno la otra parte no, seguimos con la forma que se estaba trabajando y ahora podríamos aprovechar y cambiar un poquito las directivas y fomentar la participación

E: nosotros lo que hicimos que nos empezó a pasar con los chicos que salen de la clase diciendo me duele el dedo gordo del pie, y dijimos que hacemos con estos chicos que no pueden participar

E: si le está doliendo la panza no puede hacer

E: y no tenemos como comprobar que se golpeo ayer el pie jugando al fútbol y no puedo caminar

E: entonces lo que hicimos es que el chico lo que tiene que hacer es pasar la clase en una hoja si esa completa bien sino tiene un menos, hay unos por vagos que no quiere hacer nada, tenemos uno que repite y no se puede integrar al grupo, le cuesta mucho y evita ir a clase, no le interesa y va cuando quiere o cuando la psicopedagoga lo empuja un poco y lo lleva y por lo general no quiere hacer pero cuando hace es uno de los mejores.

E: es un grupo bastante particular, re dispuesto respetuoso, pero por ahí nosotros tenemos que repetir lo de los acuerdos una o dos veces porque faltaron muchos y vamos a tener que repetir, nosotros obviamente les pedimos que les comenten a sus compañeros como viene la mano yo creo que vamos a tener que repetirlo.

P: eso está ligado los acuerdos con la participación, con esta dimensión actitudinal de la que hablamos hace un tiempo y nos cuesta definir, pareciera que alcanza con pedir que el otro cambie su disposición de buenas a primeras a partir del enunciado de lo que se espera y ya

E: ellos saben que van a ser considerado con nota? el actitudinal

E: si si obvio

E: lamentablemente eso puede hacer que se pongan un poco las pilas

E: si si, les dijimos que vamos a llevar un control en planilla

P: yo lo que recuperé acá en términos de participación que aparece también con la dimensión actitudinal sobre todo la participación activa que fue mencionada en su doble en su doble condición, por lo que escucho y por lo que veo en los planes porque hay una idea de que se constituya como una dimensión de contenido y como un criterio en la evaluación, no? Bien para ser posible la enseñanza y la evaluación lo dijimos en varias oportunidades es necesario tener claro que es ese objeto que va a ser enseñado y luego evaluado, no? tendríamos que definir que entendemos por participación, que hace que alguien participe, como podemos notar que esa persona está participando y con cierta calidad, porque no estamos diciendo cualquier participación, estamos diciendo participación activa.

E: y al mismo tiempo tenés que caracterizar esa activa, podes participar hinchando las bola o participando colaborando en la clase con el desarrollo de la clase

P: habría que buscar otros calificativos, otros términos que me permitan a mi tener más claro, cuando digo participación, de qué modo, solo participa el estudiante que está ejecutando? él decía que participaba anotando todo en la clase ese es un modo de participación pero es un modo menos reconocido en la clase de EF, por lo general la participación implica poner el cuerpo en el juego y moverse, desplazarse y no se tiene tan en cuenta una participación más cognitiva aunque no se manifiesta a través de movimientos corporales.

E: queríamos contar que la clase pasada teníamos que planificar una clase en la que dos equipos jugaban y dos observaban y tenían que ir anotando las intenciones si los sistemas y después cambiaban, hicimos un corte entre medio para ver que los otros estuvieran pensando, que como estaban ellos desarrollándose en el juego para tratar de trabajar la parte más cognitiva que no habían podido hacer ese día

P: claro, pensaba también que el modo en que se involucre también en la experiencia va a ser lo que pueda capitalizar de la experiencia, no? si bien está participando de la observación está desplegando se está apropiando de un conocimiento diferente del que está actuando, se está moviendo

E: pero el que está actuando tiene un conocimiento mejor, si además le das la oportunidad de reflexionar al respecto

P: mmmm, pero estás hablando de después!

E: pero los que estaban afuera no podían hacer ese día

E: lo que si se observó con eso de la participación es que había una chica que no le interesa jugar entonces cuando no quiso jugar más le di la planilla y cuando la chica se dio cuenta que tenía que hacer eso dijo NO! Sigo jugando

Entonces regula... no es que queremos regular la participación pero...

P: sin duda el fenómeno de la motivación digamos es un poco el determinante en términos de participación pero cuales son los motivos de salirse o quedarse en la clase, no? no quisiera desarrollar mucho eso quiero volver sobre los contenidos y la evaluación porque ustedes lo constituyen como un contenido y como criterio de evaluación entonces en términos de contenido habría que ver cuáles son las estrategias que promueven la participación todavía no sabemos en qué consiste y luego como evaluar convenientemente, hoy lo que apareció es si se considera un hecho aislado o se considera cómo ha sido el comportamiento del alumno a lo largo del año y ahí podemos ver, si son hechos aislados o es habitual o tiene cierta recurrencia, uno debería apreciar las situaciones de forma diferenciada, no sería lo mismo ¿no es así?



E: cuando hablábamos con el profe sobre la evaluación nosotras queremos que sea como un proceso y hay dos chicas que han puesto muchas ganas, han mejorado bastante y hay varones que no vinieron nunca pero más o menos levantan la pelota, pero es mejor que esas chicas técnicamente pero que ellas han hecho un esfuerzo, pero nosotros lo vimos dos veces, cómo lo evaluamos, el profe dice evaluemos la técnica

E: pero ese pibe no está yendo a clase, eso está mal, es una salida... no sé cómo decir... ese pibe no está yendo a clase, por qué hay que evaluar bien a ese chico en técnica y a las chicas por el proceso? No van a clase

E: lo que nosotras decimos es que si él hubiera venido a clase sabría jugar mucho mejor y además hubiera podido colaborar con sus compañeros, si vos tenes un chico que es jugador de vóley y viene al práctico y te resuelve todo que haces

Pero para que evaluar el proceso?

E: lo bocho

E: no! te resuelve todo

E: depende!

P: depende de por qué uno evalúa el proceso ¿Por qué se constituye en un criterio de aprobación o desaprobación?

E: nosotras evaluamos en proceso

P: ¿para qué?

E: ¿para ver cómo ha avanzado y ha crecido la persona, pero me parece que

P: ¿para qué?

E: lo que aprendió y lo que no aprendió

E: el año pasado tuvimos básquet, yo vine a todas las clases de básquet, pero no aprendí nada y no es por hacerme el super

P: entonces?

*El profesor no interviene los chicos dialogan entre sí, analizan el proceso*

E: tenes que venir igual

E: entonces hay que volver a los objetivos, los objetivos nuestros uno dice que los chicos tienen que conocer la técnica y la conocen entonces ese objetivo está cumplido para ese pibe

E: Cómo pones en la balanza? los objetivos los cumplió pero no vino nunca pero resuelve la técnica y esta que no lo hace perfecto pero se esforzó, mejoró... no te parece que repercute negativamente en ese, si sos el más choto del mundo pero te esforzás es innegociable

E: habla de cierto compromiso con la materia

E: obvio, eso es innegociable si vos le pones ganas...

E: si cumple los objetivos de tu evaluación vos lo desaprobás?

E: a eso me refiero, cumple con los objetivos de la unidad didáctica pero no con los objetivos de la evaluación.

P: Eso da cuenta de cierta incoherencia hay cuestiones que no están enunciadas en la unidad didáctica pero sí pesan a la hora de evaluar

E: quizás porque son más implícitas u obvias para nosotros, como que si obvio que vamos a evaluar el proceso

P: y para los estudiantes?

E: claro

P: los objetivos tienen por sentido también poner en claro a los estudiantes que se espera de él que se le exige en términos de conocimiento, orientar y regular su propio proceso y en

términos de la acreditación empezar a pensar estrategias posibles para acceder a esa evaluación, debería haber coherencia entre los objetivos y los criterios, acá hay dos posturas, si él dice que va a tener en cuenta tanto los objetivos como los procesos porque considera que en el proceso se ponen en juego conocimientos o saberes valiosos el valorará al estudiante no solamente en relación a los objetivos sino por lo que se pone en juego en el proceso, en tu caso vos estarías más preocupada por que logre ciertas habilidades y el proceso lo pones en un segundo plano

E: NO!

P: lo digo en el sentido de la acreditación, ¿por que evalúan el proceso? ¿cuál es el sentido que le atribuyen al proceso? Porque la valoración del proceso le va a otorgar al estudiante algún mérito y ese mérito le va a impactar en la aprobación o desaprobación de esa UD o el valor es porque entiende que ahí hay una posibilidad de que el estudiante vaya recibiendo información y vaya tomando conociendo sobre cómo va marchando su aprendizaje, sobre las dificultades y los obstáculos

E: ambas!

P: puede ser ambas, pero lo tenemos que tener claro y debo tener claro que eso que yo digo que miro en el proceso debe estar contemplado dentro de mis propósitos dentro de esos saberes y conocimiento que quiero que aprendan y lo debe tener claro el estudiante todo esto voy a tener en cuenta cuando hablo con los estudiantes. Ahora me gustaría compartir con ustedes una práctica bastante extendida de evaluación, hay claridad a lo que se espera en torno a las habilidades, la condición físicas, el rendimiento, motrices, desempeño táctico

E: las condiciones físicas digamos

P: No, tiene más que ver con el desempeño motriz y se evalúa en función de eso, sin embargo considerando el proceso del estudiante si no llega a dar satisfacción de esas habilidades o acciones la calificación se relativiza de alguna manera, esto es no aprendió básquet pero el tipo le puso una garra, una dedicación que merece estar aprobado, no es así?

E: Es un clásico

E; si, si, si pasa en todos lados

E: La actitud como un mérito

P: Bueno, pero entonces deberíamos... Se acuerdan cuáles eran los criterios que hablamos la clase pasada *los chicos buscan los apuntes* que eran diferenciación que era un poco entender como estaba conformado ese objeto, su naturaleza, distintas variables y dimensiones, pero también el de significatividad si soy un profesor que dice para mi es mucho más importante o más relevante la cuestión que tiene que ver con la dimensión actitudinal la cuestión de los valores, hago más foco en eso y tengo en cuenta eso más que lo otro, no es así? si yo digo que para mí es más importante que tenga cierta inteligencia, cierta competencia, por ahí la cuestión de los valores las actitudes, no estoy ni adhiriendo ni justificando estoy tratando de describir algunas posturas posibles, pero eso debería estar claro pero por lo general lo que sucede cuando valoramos lo actitudinal es que se juzgan las cualidades de la persona sin haber trabajado sobre eso en la unidad para otorgarle cierto valor y dar calificación, me siguen? que tiene que ver con lo que hablaban sobre lo implícito

E: Sería como que nosotros evaluamos algo que no trabajamos o que no ayudamos?

P: Claro, o por lo menos no se trabajó explícitamente con el mismo rigor, con el mismo empeño, para que esos valores y esas disposiciones se problematicen y se pongan en juego y se los ayuda a constituir esas disposiciones... (*gran silencio*) tomemos el caso de la

cooperación pero que hago para que eso suceda... y se ve que las actividades son más individualista que cooperativas, o más de oposición que de cooperación...

E: Puede variar con el contenido? Nosotros al trabajar juegos alternativos nos corremos de la técnica para trabajar en equipo más esos contenidos actitudinales (58) como la cooperación, el trabajo en equipo, justamente porque ese es el objetivo

P: ustedes suelen ligar la cooperación con una cuestión que tiene que ver con la dimensión actitudinal, estamos reconociendo a la cooperación como un efecto de determinadas acciones, ahí aparecen las tres dimensiones del conocimiento, qué es cooperar? que significa cooperar? también tengo que tener recursos habilidades, acciones que me ayuden a cooperar, estaban trabajando los chicos ayer sobre gimnasia en grupos como acrosport, los estudiantes habían producido algunas formaciones y ahí es clave saber cómo ayudo a otro a sostener, donde me apoyo, donde lo tomo eso tiene que ver con acciones, habilidades, destrezas como lo quieran llamar y también tiene que existir la disposición los valores o la tendencia a, valor en términos de yo prefiero hacerlo de este modo y no del otro, se entiende? ahí estamos reconociendo las tres dimensiones del conocimiento, ahí tienen más información para la construcción de los contenidos, volviendo a la evaluación, habría que definir si el proceso forma parte de lo que yo voy a valorar del estudiante y que voy a valorar de ese proceso y eso debería tener que ver con los conocimientos que intento promover, no? bien también les coloqué acá, porque la discusión va por este lado a la hora de valorar se acuerdan que la evaluación se constituye en una comparación entre lo que se considera ideal o forma más conveniente o referente y la realidad que es el objeto y uno para valorar ese comportamiento, vamos a las actitudes que uno espera, lo puede hacer considerando básicamente tres referentes, uno que es normativo que tiene que ver con aquellos estándares convenidos y tienen ciertas adhesiones universales

E: los test

P: claro escalas que dan un valor, con pretensión de objetividad, porque quien evalúa no se compromete sino que el valor lo da el propio test, se supone que esos criterios han sido consensuados por un colectivo, en realidad la objetividad se da por ese consenso... me siguen? bien, participación en clase casi podría ser que uno valora a su estudiante en función de ese ideal de participación que hemos construido a lo largo de nuestra escolaridad y que se ha mantenido en el tiempo y es adoptado por la mayoría de los docentes, que significa participar en clase, no hablar con el otro, hacer silencio, no mirar a..., estoy tirando rasgos que para mí son estándares de participación, en el opuesto estaría el referente individualizado que es como el propio alumno iba alcanzando los aprendizajes, comparándolo consigo mismo, su actuación actual con una anterior, de proceso, de progreso y en el medio está lo que denominan con referencia criterial, este criterio que se desprende de los objetivos de la unidad que intenta conciliar las dos posturas anteriores, es un referente que se constituye en el grupo, se tiene en cuenta las características del grupo y al mismo tiempo es el que se usa para todos los estudiantes, en los tipos estadísticos se llama inter sujeto porque se compara lo que hace un estudiante en un test con la escala, está colocando al estudiante en un rango de la escala en comparación con el mejor y el peor rendimiento y él hablaba si es justo o no es justo ponerle un 5 a él y un siete al otro que hizo más, está comparando entre los sujetos y el individualizado se compara al sujeto consigo mismo, en el intermedio se tiene en cuenta al sujeto, los objetivos se diseñan en función del grupo y sus capacidades individuales, me siguen? en términos prácticos, tu aspiración es que aprendan (*pregunta a una estudiante*) dame una habilidad

E: maneja alto

P: Y el objetivo y contenido de esa habilidad cómo aparece? como manejo alto, como...

E: en situación

E: técnica del manejo alto

P: cuando hablas del manejo alto a que te referís

*(Los estudiantes lo miran, una se duerme)*

P: cerrá los ojos y decime como es esa técnica

E: que le peguen a la pelota con todos los dedos de la mano, encima de su frente, que tengan intención de levantar la pelota y no directo hacia adelante

P: si ustedes pretenden que todos los alumnos desarrollen esa habilidad, considerando solamente ese punto, es más compleja la acreditación. Se supone que esa habilidad que van a trabajar ha sido determinada en relación a las posibilidades de todos y cada uno de los alumnos del segundo año, ese sería como el criterio de evaluación, ahora que pasaría con aquellos que no logran ejecutar eso?

E: Acá entro en un choque de ideas, si en matemáticas no resolvés las ecuaciones no aprobás la materia en esa evaluación te va mal, entonces, porque en EF si a mí no me sale el ejercicio lo tenemos que aprobar si o si... no entiendo porque en EF si yo planteo que tenes que aprender eso...me molesta bastante pensar que este pibe porque pobre que no le sale nada lo tengo que aprobar. Yo valoro mucho el proceso, pero...

*(los estudiantes hablan entre sí, El profesor hace silencio)*

E: Para mí la solución a eso está en los objetivos de la unidad

E: Lo que pasa es que para mí son estos que son claros y simples que son del manejo alto el chico podría hacer un proceso, si sos horrible en algo y lo practicas un montón, yo era horrible nadando pero practiqué mucho, te sale o mejorás

E: la persona que ya sabe eso, no hace nada de eso, y cumple con lo planteado entonces está aprobado

P: A ver si logro interpretar, por un lado hay cierto mandato en la escuela que la EF no deberían desaprobado los estudiantes y por otro lado no estarían dadas las condiciones para que la EF se ponga tan pretencioso o exigente

E: nosotros debemos darle ese lugar

E: La escuela también le hace bullying a la EF

P: risas, como le va a hacer bullying? las otras materias le hacen bullying a la EF

E: Nosotros cuando le planteamos estas características de lo que queríamos ver el profe nos planteó poner tres notas: en la técnica, en el proceso y en el actitudinal

P: Bueno

E: no viniste nunca, tenes un cero en el proceso, ¿cuál es la cuestión? para mí las prácticas son como un laboratorio tenemos la cabeza en muchas cosas, aprobar, caerle bien al profe... cuando tenga mi grupo se me ocurre que voy a tomar otras decisiones...

P: Si, está bien, lo importante es que ustedes sean capaces de no reproducir prácticas

E: los tiempos son otros no tenés un docente orientador que te está controlando o te tenés que casar con lo que él quiere

P: en la misma situación están sus estudiantes

E: Noooo porque nosotros les damos

P: como se van a mover los estudiantes en relación a las pautas de convivencia

E: pero nosotros les damos lugar

E: Por ejemplo el profesor orientador ¿hasta donde puede influenciar? Porque no soy su empleada, tenemos que ir de árbitros y voy a perder una materia que es importante...

P: ¿para qué van a ir? Una experiencia más del proceso formativo, ponelo en términos de contra prestación, seguro hay otras mejores, quiero aclarar hay un compromiso entre el profesorado y las escuelas, que ofrecen sus espacios, sus docentes y también los practicantes se comprometen a colaborar en sus proyectos escolares

E: yo no me refería a eso, decisiones, tuve una particularidad... yo acepto su autoridad pero ayer pasó una situación que había tres alumnos con saf y me obligó a ir a decirles que tenían que desarmar la cancha, yo no sé cuál es mi lugar...no hicieron nada malo, ¿por qué tenían que desarmar la cancha?

P: ¿Lo charlaste con el profe?

E: La relación no es de lo más linda..., pareciera que está influyendo mucho en mi práctica, se mete, yo sinceramente estoy re contenta con lo que estoy haciendo, pero siempre hay algo que no... no acepta los errores...

P: Querés que lo charlemos personal...

E: Preguntaba por mi rol como practicante

P: en un principio ustedes van a dar continuidad a un proyecto o van a intentar respetar o alinearse a ciertas, a ciertos lineamientos pedagógicos que intenta instalar la docente, existe también con la posibilidad de negociar con el docente, deberían poder abrir un espacio para discutir acordar, cuestionar, porque yo también me pongo en el papel del profe, no es fácil recibir practicantes, renunciar para darles lugar en las decisiones, renunciar al poder, de todas maneras me gustaría que sucedan otras cosas más allá de lo que la profesora te pide... *(la chica se pone mal)* que puedas tener argumentos para tomar eso para tu formación como un recurso, capaz la cosa no es tan trágica, tan absoluta... lo otro lo charlamos personalmente,

P: Lo vemos después, hacemos break y terminamos con lo de evaluación por favor.

*A las 11 el profesor entra al aula y escribe en el pizarrón*

## EVALUACIÓN DEL ALUMNO NORMATIVO

### CRITERIAL

#### INDIVIDUALIZADO

### OBJETIVOS REFERENTES

### CONTENIDOS INDICADORES

P: Van a hacer un ejercicio para poner en juego dos cuestiones

E: No, no, ejercicios nono

*(risas)*

P: Van a tomar uno dos objetivos que tengan relación entre sí con sus contenidos relativos, vieron que uno define en el objetivo y luego o precisa o define un poco más en el punto de contenidos y a partir del objetivo construir un referente, primera decisión ver si ese referente alude a algún modelo, modo, que ya está pre establecido o convenido, sería el referente estadístico, normativo, pensando... hoy María Luz hablaba de la ejecución del manejo alto, según su descripción evidentemente refería a una técnica más bien de tipo un poco ortodoxa y convencional, un modelo de ejecución tomados de atletas o jugadores de alto rendimiento que alcanzan una ejecución que apunte a parámetros que buscan eficacia y eficiencia

E: Nono creo que no, le faltarían un montón de criterios para que logre eso, creo que es lo más simple, como una base

P: entonces no me refiero al caso de María, disculpe entonces yo había interpretado todo lo que dije, (risas) O en el lado opuesto si la valoración del individuo será porque se ha constituido un objetivo que abre a diferentes posibilidades de ejecución de ese gesto que no pasa por un modelo único estandarizado ideal sino diferentes posibilidades o bien si yo voy a evaluar para diferenciarlo, haciendo foco en el estudiante o si voy a valorar al alumno en función de su proceso, su progreso, para eso es necesario tener los datos de una evaluación diagnóstica o una evaluación anterior

E: Eso hay que tenerlos escrito o por el simple ojo del profesor?

P: tiene que estar registrado, ustedes van a hacer este ejercicio, luego de haber transcurrido una gran parte de la unidad didáctica, se supone que en la planificación de la UD hay una decisión que debe tomar el docente de poder determinar esto, cuál va a ser el referente a constituir para la evaluación del estudiante si voy a considerar esto, como el propio estudiante como su propio referente tenemos que tomar evaluaciones anteriores y eso lo tengo que registrar porque no creo que tengan la memoria para retener habiendo pasado dos meses...

E: No? No es posible?

P: y si tenes seis cursos? Si... de todos de todos no. Recuerden que los problemas a tratar en su formación a resolver intentan no solo resolver los problemas del practicante sino su futuro desempeño, mañana cuando tengas 6 cursos 8 cursos vas a tener que instrumentar la evaluación de otro modo, porque no va a ser posible, el referente criterial tiene que ver con contemplar las particularidades individuales, las posibilidades de aprendizaje que el estudiante, sus conocimientos, luego se van a construir los criterios a los que van a ser sometidos todos y cada uno de los estudiantes. Si el objetivo es el manejo alto bueno se aspira a que todos lo logren y se construye un criterio aplicable, Se entiende?

E: No

P: El concepto o la tarea?

E: La parte criterial

P: Pero, ¿Cuál es el sentido de esos objetivos? (silencio) El referente, el criterio, se desprende del objetivo que vos trazaste, ese objetivo fue planteado para ese grupo en particular, conjugando las posibilidades de cada uno de los estudiantes debería ser un objetivo accesible a todos y cada uno, como decía María algunos tendrán más o menos posibilidades dependerá de las habilidades del acervo motor, de las experiencias previas, si caen en la cuenta de que muy pocos de sus estudiantes pueden satisfacer el objetivo quiere decir que estuvo puesto en función de los más hábiles, acá puse una cosa que borré, una cosa es proponerse el objetivo de ejecutar el manejo alto y estoy pensando en una cosa que ella no pensó y que es la técnica esta ortodoxa, y otra cosa es que me ponga por objetivo golpear con las manos abiertas (se arma una discusión) se entiende? golpear con las manos abiertas incluye varias posibilidades, el ejecutar manejo alto restringe a una configuración de movimiento, no hay mucho

E: pero si es demasiado abierto puede ser cualquier cosa, ahí no habría involucrado un objetivo motriz puede ser una bolsa de papas

E: No! motriz si es

E: me refiero a un objetivo motriz, digamos...

P: con sentido? se supone que tanto el manejo alto como el golpe con manos abiertas son habilidades que cobran sentido al resolver situaciones en una práctica determinada, estamos hablando de juego de campo dividido

E: osea decir con las manos abiertas sin decir de determinada técnica o manejo, y decir arriba de la cabeza mínimo para ir cerrando que tampoco quede tan amplio, digo para que tenga algún sentido enseñar

P: pero si eso es una habilidad que a vos te permite jugar un juego que no es el voley que es otro de campo dividido y esa habilidad te permite alcanzar un punto y que el otro no la reciba bien... voy a agregar otro elemento que nos permite pensar lo que él dice, esto nos lleva a pensar otra cosa, en términos de ejecución o de acción o de la habilidad deberíamos tener en claro cuál es el sentido que le otorga esa habilidad, qué es la habilidad en el juego? qué es?

E: La habilidad o la técnica?

P: ponganle el nombre que quieran, esa acción en el juego que es?

E: Un saber hacer de la mejor manera posible

P: en función de qué?

E: de la lógica del juego

P: Y de qué más?

E: De las reglas

P: listo, revisemos esa concepción de técnica, cuando se dice la mejor manera posible de resolver una situación, también soportaría el mismo análisis, esa mejor manera es de acuerdo a un modelo ideal o es la mejor manera que he encontrado yo en función de mis habilidades y posibilidades A mis características antropométricas mis particularidades? como les quiera llamar.

Ahora si yo intento ue reproduzcan un modo estereotipado porque es lindo, porque es estético, porque es agradable y no sé qué otros valores le puedo agregar, estoy concibiendo ese conocimiento y la habilidad de un modo diferente a que si yo digo la habilidad es un instrumento para resolver problemas

E: nunca lo había pensado así, profe, ¿no deberíamos haberlo aprendido antes?

E: Sería más fácil para mí! Sigamos, si yo estoy trabajando específicamente vóley yo tendría que trabajar la habilidad de manejo alto de vóley, porque el vóley maneja esas reglas y no otras.

E: Depende en qué nivel y a quien va dirigido, podes empezar en formas jugadas

E: depende la edad, el doble golpe en menores no se considera como en mayores

E: El último fin sería llegar al manejo alto técnico

E: sería lo ideal

P: habría que considerar que quien decide enseñar vóley es el docente, enseñas otra cosa, no enseñes vóley! Vamos vamos sino no concluimos las cosas, dale última pregunta

E: Cabe preguntarse para qué plantearse el objetivo? si estábamos planteando recién el manejo alto, para qué queremos que aprenda el manejo alto?

P: No te estoy siguiendo... el para qué es este, el objetivo

E: yo pregunto el para qué del objetivo, sea manejo alto, para qué?

P: para qué? te lo pregunto a vos, para qué? eso debería estar inscripto en el propio objetivo debe dar la idea del para qué

P: podríamos pensar que el gran objetivo general es que aprendan a jugar o jugar al voley un gran para qué y luego los objetivos subsidiarios, lo lógica del juego, conocer las reglas, bueno vamos... sino terminamos ahora yo les pido que lo trabajen en la semana así le dedicamos un tiempo a compartir lo que han producido y ya que estoy traigan los registros ya que los vamos a estar sometiendo a evaluación...

E: yo voy a tener un solo registro

P: La consigna es tomen un objetivo o dos que estén vinculados si es necesario vayan a los contenidos luego toman la decisión de que referente van a constituir, cuál de las tres posibilidades y en función de eso redacten un referente, si fuera un referente normativo deberían tratar de describir cual es el ideal o decir que van a considerar alguna escala...

E: El referente es uno en función del objetivo o es los tres? El individualizado va en función del objetivo, yo digo... pueden ser los tres?

P: Para un mismo objeto de evaluación? No entiendo como soportaría los tres?

E: El individualizado tendría que ver con el proceso, planeamos un objetivo en función del proceso

P: Mirá vamos a hacerlo más accesible... piensen en una evaluación final o a término de la unidad didáctica

E: puedo pararme en los tres?

P: sería contradictorio

E: evaluar las tres facetas, que cumpla ciertos estándares, el chico tiene que cumplir con la técnica precisa pero el chico no cumplió con esa meta pero vino a clase, no faltó nunca

P: Vos estas considerando cuales son aquellas cuestiones están definiendo el objeto de evaluación, esto es otra cosa, acá vamos a armar cómo vamos a evaluar. El proceso soportaría un formato más normativo,

E: No logro ver

E: A mí tampoco me queda claro

P: Voy aclarar una cosa, el termino criterio tiene dos acepciones, uno en sentido más general uno más general que tienen que ver con aquellos principios que permiten la toma de decisiones, la regulación y la orientación del proceso evaluativo a nivel más general, es decir, cuando yo defino tal objeto de evaluación lo estoy haciendo desde unos criterios y otra acepción más restringida o más particular para referirse al tipo de referente, si yo digo voy a tener en cuenta la cuestión actitudinal se basa en ciertos criterios y fundamentos para tomar esa decisión, esa sería una acepción más genérica, la acepción más particular tiene que ver con nominar un tipo de referente que se denomina criterial, porque se elaboran criterios esperables de actuación de los estudiantes en función de los objetivos propuestos... el criterio que se formula acá debe ser muy parecido a la formulación del objetivo con otras palabras debe expresar cuestiones ligadas a la calidad, yo les marqué a muchos que formulaban criterios de evaluación en lugar de objetivos, por ejemplo demostrar, verbalizar o expresar, se acuerdan? eso tiene que ver con la formulación de un criterio. El criterio permite expresar que se espera del alumno, que ponga en juego en esa situación de evaluación y que a partir del cual le va a otorgar en este caso una calificación, me permite inferir sobre aquellos indicios que voy a tomar para ver si está o no está presente eso y en qué grado

E: se me ocurre por ejemplo en vez de tomar un oral o un escrito que ellos se auto evalúen, ahí además estás trabajando la honestidad

P: Y qué aportaría sobre los criterios, tu objetivo general está claro involucrar a los estudiantes en el proceso evaluativo, pero el estudiante debe tener claro con qué criterios se va a valorar

E: obvio, poner esos criterio pero no ser yo el que de un juicio de valor sobre su proceso que ya lo tenemos obviamente pero que él sepa

P: si, si



E: lo que yo no entiendo es porque no puedo usar los tres, que sería que es un referente, podría darnos un ejemplo, objetivo, según referente individualizado, criterial y normativo y como lo evaluaría

P: Vos querés todo!

E: Podrían ser los tres digo yo!

E: No

E: por eso, entonces no entiendo!

P: ¿Ustedes están trabajando sobre las capacidades condicionales? consideremos que tienen un objetivo ligado al desarrollo de esas capacidades del sujeto, no en el sentido que están trabajando ustedes que es el de generar herramientas para que ellos auto gestionen su entrenamiento más que ellos desarrollen la flexibilidad, que se yo, yo quiero evaluar si en alguna medida expresa cierto nivel de desarrollo, en términos normativo yo juzgaría esa capacidad usan un test y le otorgo en la escala 50 cm un 10 y de ahí le pongo nota, práctica bastante establecida en la escuela, no sé si ustedes han sido sometidos a eso pero se usa bastante, hacer una correlación entre el rango de la escala a la que pertenece y la nota, ese sería un referente normativo

E: el chico estaba en menos diez y ahora llegó a seis, mejoró! mejoró su flexibilidad

P: Lo que veo en su análisis es que estás considerando dos dimensiones diferentes, una para lo motriz y otra más ligada a lo actitudinal, porque no te quedás con esto? vos para valorar o determinar desarrollar esa capacidad estás comparando, pero ese valor no coincide con los estándares del fitness

E: es individualizado

los chicos discuten entre sí, el profesor no interviene

P: eso depende también de como definís el objetivo, si vos pones desarrollar la capacidad flexibilidad, no estás diciendo en qué términos, sin embargo si vos decís desarrollar la flexibilidad mejorando los niveles de amplitud articular, porque no es un nivel óptimo, pensando en que el nivel óptimo está vinculado con la destreza de la gimnasia, no es para ejecutar una destreza pero en la lectura horizontal debe haber una alta coherencia.

E: no aclare más!

E: me queda el último

P: el criterial, vos por ejemplo has hecho una evaluación diagnóstica de los estudiantes y te encontras con que tienen diferentes niveles de amplitud de movimiento y estas enseñando alguna destreza de la gimnasia

E: salto escuadra

P: si muy bien, para que ellos puedan hacer salto escuadra tiene que tener un nivel razonable de amplitud, entonces vos trazas algunas referencias que no son ajenas a las posibilidades del grupo, podrían ser del menos 10 al 30 para incluir a este, entendiendo que este nivel debe ser superado y los que tienen 25 también tienen que superarse, esto tiene que ver con ese obstáculo, no recuperamos con ustedes el constructivismo? ese obstáculo que tiene superado que en términos del constructivismo es un paso adelante de las posibilidades reales del sujeto, no recuerdan ese concepto?

silencio

P: qué quiero decir, que este objetivo que yo me he trazado debe poder ser alcanzado por todos y cada uno pero al mismo tiempo debe constituirse como un reto y un desafío como un obstáculo a ser superado y que de esa manera el sujeto va a producir cierto desarrollo

E: no tiene que ser fácil

P: cuando Nico dice yo no aprendí nada el básquet, para él no hubo reto, si los estudiantes no alcanzar el 50 no van a alcanzar su desarrollo en la flexibilidad, me siguen?

E: y se puede plantear objetivos diferentes para algunos estudiantes? el que sabe hacer las cosas

P: es todo un tema ese, el individualizado tiene que ver con la aspiración a la consecución de algún logro en este caso está claro porque es la flexibilidad, pero en el caso de golpear la pelota con las manos, no se admitiría que aun pasando por todo el proceso le siga pegando con el pie

E: sería mejorar la habilidad del manejo alto del voley? el chico que no sabe pegarle puede mejorar y el que si sabe con la mano abierta la perfecciona y también mejoró silencio

P: ese es un objetivo de tu unidad? tomá ese objetivo y somételo a prueba, pensá los indicadores de evaluación

E: de lo que tiene mejorar en relación a la técnica establecida, de lo que sabe que tanto mejora para llegar más allá

P: pero vos estás hablando de un objetivo o de un criterio?

risas

E: un objetivo

P: recordá que un objetivo debe remitir a un saber, en que se constituye ese saber mejorar

E: el saber sería golpear la pelota

E: o conocer la técnica!

P: cuando vos decís mejorar es un criterio, el planteo que están haciendo es bastante general y a grandes rasgos, a partir de criterios generales, la idea es que empecemos a definir un poco más ese punto sin perder de vista el objetivo y los contenidos vinculados

hay una confusión con la mejora, valorar al inicio como iniciaba el estudiante su proceso de aprendizaje y como lo culmina al finalizar la unidad, si el iniciaba tomando la pelota acomodarla bien y después pasarla sería como la situación inicial pero yo quiero que él logre es impulsar la pelota con la mano

E: lo que yo quiero que él logre es directamente que hiciera la técnica de manejo alto

P: y entonces vos tenes que valorar eso

E: pero si bien ese es mi objetivo, el referente es que tanto se asemeja a eso desde el principio hasta el final esa técnica

P: y para qué te trazas un objetivo que luego vas a minimizar

Los chicos empiezan a guardar las cosas (44 ) siguen hablando de objetivos y evaluación

P: Intentar es un saber?

E: no lo entiendo

continúenlo ustedes

### *1.3.3. Clase 3. Martes 5 de septiembre de 2017*

8,30 hs

*Los chicos van llegando, se saludan, se acomodan en los bancos, una estudiante toma lista*

P: el cambio de horario tiene que ver con que yo creí que el tema evaluación lo podíamos resolver en el tiempo acotado de clase pero evidentemente nos llevó más tiempo, por eso tomé la decisión de empezar más temprano para poder desarrollar más tema en el taller de

los martes, pero ha surgido un compromiso institucional que es elaborar el presupuesto en el cual estoy comprometido para el 2018 y hay que terminarlo para ahora y debe ser enviado a la unicameral para ser votado, yo les voy a dar una problemática y voy a tener que retirarme antes por lo que deberán trabajar solos. Hoy nos toca trabajar con la propuesta de evaluación para la unidad didáctica, estuvimos trabajando de a puchitos pero debemos cerrarla, identificamos algunos problemas y esto se va a constituir en un trabajo práctico, la elaboración de una propuesta de evaluación para una unidad, la que ustedes elijan, tenemos que continuar trabajando con los registros porque a posterior se viene un trabajo de análisis de esos registros y de toda la práctica y a mí me gustaría recuperar algunas cuestiones que identifiqué en la formulación de los planes y la clase que es lo que se enseña, qué se enseña, como definen qué enseñan y en los registros ahora vamos a trabajar la calidad de los registros, lo que se registra sino a partir de los registros tratar de identificar algunas cuestiones, sobre cómo se enseña que es otra de mis preocupaciones, donde veo que hay más, en vez de más hay menos, más dificultades

E: ¿usted lo ve en las clases o en los planes?

P: en los planes tienen como hay como dos cuestiones una tiene que ver con el modo en que explicitan, entonces las dificultades que yo veo tienen más que ver con el problema de la comunicación lo que ustedes ponen y lo que yo interpreto, pero eso también puede tener como razón o causa el no poder pensar claramente y definir las estrategias de enseñanza, por eso habría que ver en cada caso donde radica la dificultad y en las observaciones veo lo que veo todos los años, entonces yo podría anticipar recuperando algún análisis sobre eso y anticiparnos a poder revisar eso a futuro repensar y mejorarlo en las intervenciones de ustedes en la clase, no se díganme ustedes

E: me interesa lo del último

P: eso lo vamos a hacer con los registros, la calidad del registro y en el análisis del contenido del registro vamos a intentar a recuperar algunos elementos sobre cómo se enseña, intentar descubrir que supuestos cuales son los que subyacen a esa propuesta de enseñanza, que problemáticas se identifican, donde se pone el foco, eso, lo de evaluación tiene que ver con continuar definiendo los elementos de la propuesta evaluativa, la clase pasada estudiamos recuperando algunos conceptos, los sentidos en términos de calificación y el otro tema es que se enseña cuando se enseña

silencio

E: podríamos terminar con lo evaluación y arrancar con lo del registro, hay que agarrar lo de evaluación

E: primero evaluación

P: ustedes se han permitido leer la guía que orienta la elaboración de la propuesta evaluativa? tendrá dos páginas, en esa guía están contenidos los elementos que deberían tener en cuenta para poder producir una propuesta evaluativa, ofrece también una estructura en relación a los momentos del proceso evaluativo correlativo a la unidad, primero una evaluación diagnóstica, una de proceso y como se define una evaluación final, ligada a la acreditación, en cada uno de esos momentos deben definir o tomar decisiones sobre el objeto de la evaluación, el propósito de la evaluación que se percibe en ese momento (escribe en el pizarrón) qué, para qué, cómo, los métodos de recolección de la información, los instrumentos, la determinación de la situación de evaluación, el referente que toman en cuenta, la expresión del resultado, y ayúdenme que no recuerdo como está.

E: que sería el referente

P: tiene que ver con lo mismo, con valorar. Lo que tiene que definir en los tres momentos es quienes van a ser los responsables en la recolección y en la valoración de la información, la clase pasada estuvimos trabajando sobre esto, pero debemos saber cómo es esa evaluación inicial para poder ajustar, algunos se tomaron un par de clases, algunos hicieron juego global para ver el desarrollo del conocimiento táctico, el conocimiento de las reglas, les recomiendo que dado que ya está en marcha la unidad didáctica recuperen parte de la experiencia como dato para reelaborar esa propuesta evaluativa, porque lo que han presentado es muy incompleta, yo les fui señalando algunas cosas que quedaban como pendientes de ser resueltos

E: la valoración en una evaluación inicial, qué tiene que ver?

P: con qué tiene que ver? tiene que ver con el juicio de valor, con lo que vos te encontras, conocimientos habilidades, en caso que consideres la evaluación por referente individualizado está bien, es cierto

E: acá habla sobre el nivel de motivación de los chicos en la evaluación inicial

P: eso es definir el objeto ¿se acuerdan? ¿qué se va a evaluar? ¿qué se va a considerar en la evaluación? habilidades conocimientos sobre las reglas o sobre las lógicas, como aplican la regla y también que considera el docente para evaluar al alumno, solamente la dimensión conceptual, la procedimental o la actitudinal? eso lo discutimos bastante con ustedes eso forma parte del qué evaluamos y luego que tengo definido el qué evaluamos, el para qué lo determina el mismo momento el propósito de la evaluación que se instala, al principio tiene que ver con la conformación de un conocimiento, de proceso en estado de situación inicial, en términos de conocimientos, saberes, de proceso recuerden que habíamos visto que la evaluación de proceso nos permite tomar información sobre cómo va la marcha del aprendizaje de los estudiantes y poder así hacer algún tipo de regulación, poder ir modificando a través de las ayudas que uno puede establecer, no? hemmm en términos de las tareas, las tareas del material del espacio del tiempo, no? el aprendizaje de ese contenido, no? y luego un momento de evaluación final que tiene que ver con elaborar funciones y definir básicamente la aprobación o no los aprendizajes que hubiera logrado en ese período de tiempo que me propongo desarrollar los contenidos en esa unidad. Luego que tengo el objetivo y el propósito tengo que buscar cuál es la manera más conveniente para que ese objetivo o esas dimensiones del objeto cual es la manera más conveniente de buscar información sobre esas dimensiones si va a ser oral, escrito, un examen, si va a ser un test, ya verán ustedes lo más conveniente

E: ¿podría ser una encuesta?

P: siii pero y ¿para qué?

E: lo hicimos en base al conocimiento de ellos sobre el campo

P: no debería ser una encuesta debería ser una prueba escrita, me imagino que entregaron unas...

E: unas múltiples choice bastantes sencillas

P: si están indagando sobre el objeto estamos frente a una prueba que intenta recoger información sobre que te permite la prueba? si con las preguntas indagas sobre el conocimiento

E: no sería una entrevista

P: las encuestas y las entrevistas tienen por objeto indagar, pareceres, opiniones, concepciones

E: si quieres saber si saben las reglas del juego

P: eso es un conocimiento, es una prueba objetiva

E: también queríamos conocer que querían ellos

P: está bien, es un híbrido, para levantar los intereses, expectativas, deseos, no tiene que ver con el objeto al que es observado me siguen? que decías?

E: ¿la diferencia entre encuesta y entrevista?

P: habría que diferenciar, la literatura diferencia entre método e instrumento, el método sería como el procedimiento general de la recolección de la información y el instrumento es aquella herramienta que te permite recolectar registrar ordenarla, ponderarla, estamos? el método de la entrevista consistiría en interactuar con el entrevistado a través de preguntas que puede ser presencial o con tecnología vía web, el instrumento sería el cuestionario de la encuesta, la planilla donde tengo las preguntas, que podrían ser leídas y registradas a mano o en audio, ese es el instrumento, pienso unas preguntas de antemano me estoy orientando sobre que cuestiones tengo que consultar y a su vez me permite el registro de la información y después cada instrumento o modalidad de búsqueda de información soporta diferentes niveles hay modalidades más abierta donde invitamos al otro que opine como una gran pregunta y después se registra lo que el otro refiere con esa pregunta y las más estructuradas que serían algo así como múltiple elección, donde la pregunta está orientada muy precisa, el otro dice eso si no bueno mal me parece bien me parece mal, cerradas estructurales. la entrevista se constituye un método con el que se puede indagar en profundidad, puedes preguntarle a muchas poco profundo o preguntarles a pocos, casos particulares, no te interesa la generalización, te interesa la singularidad entonces en vez de preguntarles a muchos le pregunto a unos pocos esa sería la diferencia entre entrevista y encuesta, el censo sería cuando vos consultas a la totalidad de la población, todas las personas son consultadas, la encuesta sería una muestra de esa población y la encuesta a algunos, de lo general a lo particular, a todos o a unos pocos está? pero la encuesta o el censo se puede instrumentar a través de una entrevista y ahí viene la confusión porque la entrevista también es una instancia muy particular de búsqueda de la información, si yo hago un cuestionario porque quiero saber la opinión de ustedes y reparto para que me lo completen y me lo devuelvan estoy usando un cuestionario autogestionado, yo no estoy cara a cara para preguntar, físicamente, por teléfono u on line, como hacen los periodistas, esa sería la entrevista o interview, se utiliza muchas veces, te doy una planilla y en su casa, tranquilos se toman el tiempo para pensar y me lo traen, en el campo se hace así, ustedes saben que hay estas encuestas a boca de urna las encuestas que hacen las consultoras para saber la tendencia de voto, se hacen en la calle y te dicen, te puedo hacer unas preguntas? eso es una entrevista pero que no se utiliza para el método de entrevista sino para el método de encuesta, la entrevista tiene como dos acepciones una como instrumento y otra como método, lo aclaré? o lo embarré? Después están los test y las pruebas, para poder valorar la dimensión del hacer, los procedimientos, las destrezas y estaría bueno que ustedes pudieran distinguir las pruebas motoras de los test, no? los test son y ahí también pueden ser instrumentos o métodos o instrumentos y métodos al mismo tiempo

E: los test son protocolares, son algo armado que tienen resultados pautados en base a una correlación específica y los resultados que obtengamos van a ser comparados con esos y esos test pueden adaptarse

P: claro, esa modificación que no tiene esa variación científica, o sea que no se ha determinado la confiabilidad la validez científicamente se constituye más en una prueba motora, el test le cabe a aquello que ha sido comprobado científicamente, la prueba también puede estar estandarizada, ustedes conocen bastante, a ver que yo evalúe el lanzamiento al aro y lo haga lanzar en tres puntos diferentes y tome alguna información para valorar el

desempeño estoy frente a una prueba motora salvo que exista algún protocolo que haya validado ese test, los resultados son confiables que los datos no varían, las variables, vamos de nuevo, los test ¿qué permiten? que los resultados solo dependan de la variable que se está midiendo y no haya otras que estén incidiendo vienen bien para las capacidades condicionales, lo que tiene el test es justamente es que logra, son unidimensionales atienden a una dimensión y eso determina que los resultados sean confiables

E: quizás la prueba motriz tenga un poco de subjetividad en relación al test

P: claro muy bien, es clave, en el test el resultado de esa valoración lo da el propio test si uno se ajusta al protocolo, el testeador o el evaluador solo interviene cumpliendo cada uno de los pasos, no utiliza juicio de valor, no fijate a este ponele 16 segundos nooo a este ponele 14 en cambio en las pruebas motoras el evaluador interviene en la valoración, en el caso del lanzamiento es el evaluador es el que observa y va relevando información sobre lo que observa

E: la cantidad de veces que emboca

E: es bastante subjetivo que prueba tomar si vos conoces a tu grupo, sabes que te estas proponiendo que tu grupo consiga tal capacidad o tal pelota encestanda, si miras el grupo y sabes que más de la mitad no lo va a hacer no lo tomas

P: de la misma manera cuando decidís de la batería de test también hay una decisión subjetiva

E: pero no en el resultado

P: en el resultado no, esa sería la gran diferencia, su juicio de valor no afecta el resultado que lo da el propio test como método, ahora el test como instrumento con esos resultados yo hago una valoración de mi atleta, el martes pasado pusimos un ejemplo si tomo el test de la milla para comparar el resultado del tiempo que le insumió al estudiante y según ese tiempo lo coloco en una escala y lo valoro estoy utilizando el test como método, ahora si el resultado de esa prueba lo comparo con otros test o con mismo test más adelante al test lo uso como instrumento porque me ofrece información, yo solo uso el dato de los seis minutos, eso lo que vimos la clase pasada cuando pedían un ejemplo de los tres referentes

E: nosotros empezamos sin pautar un objeto de evaluación y notamos que después de que establecimos esa estructura notamos que todas las instancias eran más orientadas, sabiendo los alumnos como iban a ser evaluados prestaban más atención a las consignas, elaboraban y hacían preguntas en relación a cómo iban a ser evaluados, todo era más cerrado, cuando nosotros modificamos esa evaluación para el grupo porque sabemos que esa evaluación la van a poder cumplir eso requiere que pensamos en una unidad sin pautar la evaluación, ahora nos está pasando eso, no sabemos bien que vamos a evaluar, entonces como sería el orden de aparición del instrumento

E: ¿para la elaboración de la propuesta?

P: tienen que hacer de cuenta que está empezando la unidad pero ya cuentan con información sobre el proceso, ustedes tienen que elaborar el instrumento suponiéndose en el inicio de la unidad didáctica no la empezaron todavía

E: yo me refiero a que estamos empezando una unidad nueva y en la misma forma que la anterior no teníamos...

P: recordame el tema

E: la anterior entrenamiento y esta deportes alternativos que más que todo es acrosport

P: ustedes ya elaboraron la unidad, trazaron los objetivos, los contenidos, vamos a suponer que eso lo hicieron antes de estas dos clases y estas clases las constituyen en una evaluación

diagnostica donde les ofrecen tareas, problemas donde ellos tienen que poner en juego las habilidades y los conocimientos sobre, obligados sobre estos juegos

E: no fue con esa intención pero al pautar lo que sería la experimentación y algunas consignas básicas en el autoregistro queda plasmado

P: pongámoslo en una situación donde tienen que poner en juego y mostrarnos que saben de esos juegos, que conocimientos de base tienen para poder apropiarse de esos juegos, obviamente volvemos a la indagación cerrada o abierta, cuando es abierta tienen mayores posibilidades de saber que conocen, cuando les piden cosas puntuales si no lo tienen y si lo tienen para que lo vas a enseñar,

E: como que lo orientas cuando es más cerrado

P: sí, pensemos en la gimnasia, quiero enseñar rol adelante, media luna y vertical, algunos les marco lo que tiene que ver con la progresión, si ustedes no se toman el trabajo de ver cuáles son las habilidades básicas para apropiarse de esas destrezas, el apoyo invertido, que tiene que ver con el manejo corporal yo no puedo pronosticar si es posible que ellos terminen aprendiendo esas tres destrezas, lo voy sabiendo sobre la marcha pero podría con un criterio de economía podría pensar que si los pongo a ejecutar esas tres destrezas puedo llegar a descubrir que saben sobre esas destrezas y descubro que al rol adelante lo saben todos y yo tenía previsto como contenido, antes de ponerme a pensar el contenido de la unidad y todo el esfuerzo invertido lo evito, las ejecuciones globales por ahí son las más útiles para generar situaciones en las que ellos demuestren que saben sobre aquello que quiero enseñar, viene uno nuevo en natación, yo no le digo ahora tirate agua en la cara, bueno ahora mete la cabeza listo sabes hacer eso? y llevarlo progresivamente hasta que yo encuentre hasta donde es capaz, yo le diría: sabes nadar? si, como sabes nadar? a ver, mostrame? y me evito toda esa primer indagación, me siguen? no me acuerdo por donde iba

E: tan simple como eso

P: claro! voy a enseñar hándbol saben jugar al hándbol? jueguen! y ahí veo, sabes que es el dribling?

E: nos estamos rompiendo la cabeza al vicio

P: sabes que si, en algunos casos si, ese mismo error cometen cuando piensan las famosas progresiones, les marqué que empezaban con el conejito, elevación de las caderas, eso es típico y todavía no los has visto ni les has preguntado si sabe hacer el rol, sabes hacer el rol? si no listo, a ver, mostrame? El tipo ya sabe elevar la cadera, sino lo indagas te comes dos clases y después te vas dando cuenta

E: pero eso puede ser en todo

P: en todo!

E: pero puede haber alguno que no sabe

P; bueno pero no la pongo a la chica que sabe hacer flic flac a hacer los primeros pasos de su progresión, qué estaría aprendiendo si ya sabe hacer el rol volado y se para en la fila y apoya las manos, la cabeza, la hamaquita?

E: y en los tres deportes sería lo mismo

P: si sería lo mismo, cuál sería el entonces?

E: qué se hace? es muy difícil tener un nivel alto y un nivel bajo en una misma clase y nivelar

P: ¿por qué se tiene que nivelar?

E: porque no puedes estar en todos los lugares

P: eso es otra cosa, puede ser una propuesta abierta, eso nos lleva a otra discusión, ¿qué pasa si queremos enseñar algo que el estudiante ya sabe? ¿Qué pasa en ingles? ¿qué hace la maestra?

E: ¡nada!

P: yo escuela, ¡lo acredito! si ya sabe ya me demuestra que tiene los conocimientos (los chicos hablan todos entre si, discuten entre ellos, no se entiende) la pregunta es ¿qué hago con esa persona en la escuela?

E: se aburre

E: le das clase de conversación

E: acá tendría que pasar lo mismo con los deportes

P: intento que la experiencia en la escuela, en la clase también sea provechosa para él, que no sea pasar el tiempo

E: yo tuviera a esa chica quisiera que aprenda a cómo ayudar a otros

P: claro

Los chicos discuten entre sí, el profesor no interviene

P: ¿qué hacemos en esos casos? ¿cómo actuamos?

E: a con los que aprenden mucho más rápido que los otros

P: ¡tambien!

E: a nosotros nos pasó eso, un grupo resolvía más fluido entonces armamos pequeños grupos y se los dificultamos a los que resolvían mejor y a los otros les facilitamos, con un pique antes, contra la pared y no se aburrieron

P: está bueno eso, lo puedo regular sobre la marcha pero uno tiene que tener a partir de la evaluación diagnóstica información para no someterlos a esas sesiones aburridas que los chicos hacen menos de lo que saben y eso genera otras cuestiones como diversiones en otras cosas

E: a mí me pasó eso, hacían cada payasada, claro a algunos ya les salía el rol y ahí me tengo que pensar a pensar

P: ahí te faltó esa información que hay un grupo que está más avanzado y otro que no y a ese contenido que es destrezas gimnásticas lo vas definiendo en función del nivel de habilidades que tienen los estudiantes

E: ver ciertos niveles, dividir el grupo en tres y dar diferentes pautas según el nivel

P: si

E: también podría ser una consigna más abierta en cada clase y que cada uno demuestre lo que puede hacer en esquemas

P: lo que pasa es que nosotros nos arrogamos la capacidad de saber que es lo que el otro requiere o necesita sin preguntarle, nosotros decimos "no sabe nada" tiene que empezar con la hamaquita, no tiene idea del handbol le vamos a enseñar como se pasa la pelota, preguntémosle! si y tengo previsto un contenido me permite un ajuste.

E: la evaluación final se construye entonces después de pasar por el período de evaluación inicial

P: si, por supuesto, si todavía no ha terminado la unidad didáctica y siguen trabajando no puedes hacer un corte no puedes evaluarlo para ya intentar determinar si se han apropiado del conocimiento y calificarlo, falta tiempo, se supone que si decís ocho clases son el tiempo necesario para que ellos logren esos aprendizajes, se pone tiempo hasta entonces para que pueda ir apropiándose de ese conocimiento, si a la cuarta clase te das cuenta que ya saben todo lo que pretendías te dedicas a enseñar otra cosa, por ahí dos o tres clases de una unidad en la que puedo ver que saben no está mal, a la larga me ahorra tiempo



E: de todas maneras no tiene mucho que ver con el objetivo, en nuestra unidad didáctica de gimnasia en ningún momento planteamos que ellos hagan técnicamente un rol solo que pasen por la experiencia de la gimnasia y lo vivencien como una práctica posible fuera de la escuela.

P: está bien, pero ustedes están más preocupados por el cambio conceptual que sobre el desarrollo de habilidades motrices.

E: es muy poco tiempo como para y más si el profe te pide que una clase sea entrenamiento y otra sea deporte una vez a la semana es muy poco para tener un cambio en las destrezas y las habilidades motrices de los chicos

P: según qué habilidades motrices, según cuantas, porque también sucede eso en las unidades didácticas piensan en muchos contenidos y al término de esa unidad didáctica no saben hacer, tienen una idea general de todo pero no saben hacer ninguno

E: quería preguntar cómo eligieron el contenido

E: en las primeras observaciones, sacamos a los chicos y los teníamos un rato preguntándoles los contenidos que habían trabajado y en general eran deportes tradicionales y propusieron como prácticas entrenamiento, murga y les propusimos la unidad de gimnasia y la profe nos dio el visto bueno

E: nosotros también en el diagnostico teníamos algunos que querían lo de siempre y otros querían cambiar

P: pasemos a otra cosa, proceso evaluativo y determina si las intenciones de que sea una evaluación formativa se terminan plasmando no? pensar la evaluación como una herramienta de conocimiento y comprensión sobre lo que se está haciendo y esa información me va a permitir a mi regular ese proceso, poder tomar cuenta de cuáles son las dificultades para poder luego tener chance de sortearlo, entender a la evaluación como instrumento formativo, me siguen con la idea?, este punto es clave la comunicación de los resultados.

E: ¿y no es lo que estamos haciendo?

P: no lo sé si lo están haciendo, a ver... si lo están haciendo, ¿querés contarles?

E: eeeee

P: en base a la idea estoy, la idea que he elaborado en base a la comunicación de los resultados de la evaluación en un sentido formativo

E: nooo yooo, ¿a qué se refiere con formativo?

E2: sería como, trabajar la evaluación como una instancia más de aprendizaje pero para eso vos tenés que ver cómo lo haces porque bueno no es que la evaluación te damos todos los resultados pero sí trabajas en la medida que vos consideres que los chicos pueden seguir aprendiendo de las evaluaciones, por ejemplo tengo una chica que todas las clases se tomaba mal las manos, no era óptimo para ella, todas las clases lo hacía y en la evaluación también, entonces nosotras lo consideramos un punto muy importante che: como te tenías que tomar las manos? ha! cierto! listo, entonces quizás esa aclaración le iba a ayudar a ella y si nosotros no lo hacíamos íbamos a perjudicar, porque bueno, ha bueno no no se, fijate vos que lo estás haciendo mal, darle una mano para que sea una instancia más de aprendizaje a través de la comunicación, por más que la estés evaluando claro

E: yyyyy ¿no lo podían haber hecho antes a eso?

E: todas las clases lo hicimos y fue aprendiendo y vamos a seguir insistiendo

E: ¿y eso tiene que ver con algo actitudinal? ella cambia pero lo vuelve a hacer mal, hay algo actitudinal de ella

E: no! muchas veces estás jugando y te sale un error técnico

E: no te das cuenta

E: ¡o necesita más clase!

E: si ella tenía incorporado para tomarse las manos así que no está mal pero no le conviene y nosotros insistimos q lo haga de otra forma

P: ese trabajo se lo tomaron hasta en la instancia de trabajo final, porque por lo general se suele escindir la evaluación final del aprendizaje, de hecho muchos docentes declaran "este no es momento para aprender, profesor esa pregunta que me hizo usted cual era nono" les dicen yo no estoy para enseñar sino para evaluar, eso da cuenta de cómo se concibe esa instancia de evaluación

E: dar cuenta de lo que aprendiste en el proceso

E: pero si evalúan lo que aprendió en el proceso no aprendió nada

E: nosotras consideramos que cuando uno está en un momento de evaluación tienen las antenas mucho más paradas, nosotras le dijimos están tan compenetradas que lo tienen que hacer bien y sacar la materia que en ese momento se da un aprendizaje muy significativo, a nosotras no nos sirve ponerle un cuatro porque no le sale

E: si claro, seguro, más vale a lo que voy es que si ella no hizo un clic antes y si en la evaluación el proceso tendría que haber sido otro o haber hecho una pre evaluación para que ella se dé cuenta de eso

E: eso nos propusimos trabajar de otra forma, vimos que en la situación de evaluación los chicos tienen una concentración que jamás habíamos visto y nos parece muy productivo seguir enseñando en situación de evaluación

P: ellos han podido expresar desde su experiencia la concepción formativa que le atribuyen a la evaluación, pero tiene algo de razón ese trabajo solo se constituye en la evaluación final y por ahí no nos permitimos que suceda en el proceso, no vemos retroalimentando de forma más sistemática, más pormenorizada más insistente durante el proceso ese trabajo lo hacemos en la evaluación final, es cierto, si esa estudiante hubiera tenido una experiencia similar mientras estaba aprendiendo no hubiera llegado a la evaluación final con esta dificultad.

E: también es re importante como uno comunica esas cosas porque en la evaluación vos tratás de no decirle hey está agarrando mal, y decís che: ¿con qué estás golpeando? y como deberías hacerlo? y cómo crees que es mejor? que ellos puedan resolver esas cosas muestra que si lo saben, si saben cómo hacerlo les está costando ejecutar el gesto, no los desaprobemos porque no les salga

E: un aprobado o desaprobado que no está dentro de los objetivos

E: tampoco es que podemos evaluar eso

P: han salido cosas muy interesantes, con la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje pero también de la teoría del procesamiento de la información que nos estaría orientando para sostener una evaluación formativa, heee en función de lo que estuvieron diciendo, apareció el feedback que tiene que ver con retroalimentar la información de la propia ejecución antes o después de la ejecución, estoy entrelazando cosas de aprendizaje motriz, vos fuiste estudiante ¿no?

E: ¿lo vimos en juego motor?

P: sisi, es contenido de Juego Motor, eso lo vimos ¿no?

E: SIII

P: el feedback puede ser intrínseco y extrínseco y tiene mucho que ver con la comunicación de resultado es decir: cómo se está ejecutando por parte del docente, sería extrínseco yo le digo yo le marco el error sería una posibilidad, la otra posibilidad es que la otra persona

pueda darse cuenta. la propia persona se informa a sí mismo, dependerá de la conciencia que tenga de sí mismo, de la capacidad de propiocepción por eso hay que ver en qué momento del proceso se va dejando de lado lo extrínseco para que se vaya convirtiendo en una retroalimentación que lo haga por sus propios medios el estudiante que está ligado con la evaluación la autoevaluación donde yo me evaluó a mí mismo o el docente me evalúa porque yo todavía no tengo los elementos y ustedes han jugado con esas dos instancias y el feed forward cuando ustedes dijeron que fueron claros con la información de manera que ellos pudieran representarse una imagen del movimiento y como tiene que ejecutar esa es una información feedforward previa a la ejecución pero es importante porque me orienta para una ejecución correcta conveniente apropiada y todo esto lo coloqué como lo que los autores constructivistas dicen como medios para la ayuda, el docente con sus intervenciones ayuda y esto tiene que ver con lo que quería hablar sobre cómo enseñar, el docente ayuda al estudiante para que vaya produciendo y construyendo el conocimiento, yo les digo: ustedes dan la actividad y los dejan solos, ¿no necesitarían que los ayude? ¿los van a dejar solos? me refiero a esto, ¿cómo los ayudo? haciéndoles preguntas u ofreciendo información sobre como lo están ejecutando y esto también puede acontecer en el momento de la evaluación, por eso puse formativo, lo otro que puse es el manejo de la contingencia como lo llaman estos autores que tiene que ver con la motivación y que lo puso de relieve ella cuando dijo "cuando sabían que iban a ser evaluados ponían más dedicación y atención" porque evidentemente, la evaluación los moviliza, los motiva a esforzarse a dedicarse a atender

E: yo observo que en el momento de la clase las intervenciones "poné el brazo así, hazelo así" pero en la evaluación cuando estás enfocado en un solo sujeto el feedback es con esa persona entonces hay muchas más posibilidades de hacerlo realmente, por ahí la persona no tiene la capacidad de darse cuenta que está ejecutando mal por más que uno de indicaciones pero en general la persona puede captar porque no se da cuenta, que las intervenciones no sean en general sino que vayamos con cada uno

P: totalmente de acuerdo, a ustedes mismos les pasa cuando yo hago precisiones generales sobre algunas cuestiones que veo o me preguntan explicitan alguna pregunta sobre a que me estoy refiriendo o ustedes se miran y dicen "me estará hablando a mí?" o no?

E: siiiii (contestan todos juntos)

P: habría que mejorar esa situación, a veces las precisiones generales dirigidas al común, no son tan potentes o eficientes como para que el otro vaya tomando conciencia de su dificultad y como resolver, para pensarlo. Bueno, estamos hablando de esto cómo comunico los resultados y las apreciaciones, las evaluaciones entendiendo que eso es clave e importante porque colabora a los aprendizajes, permite orientar y tomar decisiones a los estudiantes. Perdon ya te doy la palabra, y hoy dijeron algo muy importante sobre la evaluación inicial, ¿debo decirle yo a los estudiantes en qué estado están de cara a lo que vamos a aprender? ¿es necesario que yo se lo diga?

E: noooo

*silencio*

E: le puede ayudar

P: ¿ayudaría?

E: siiiii

P: ¡y si! claro, si! ¿no? ¿no estás convencida? a ver, ¡convencela!

E: que el sepa que el profe sabe

E: le decís a un chico que está en una evaluación inicial no está bueno

E: puede ser que lo motive

E: al final del proceso el chico puede visualizar todo el cambio

*los chicos hablan entre si*

P: pero si no toma conciencia ni registra en el momento inicial...

E: si lo puede visualizar en el momento que empezó, al final del trabajo puede ser consciente de su proceso, cuál fue su avance

P: el puede planificar estratégicamente todo el proceso de la unidad sabiendo cuál es su punto de partida y a donde tiene que llegar, más allá que ese diagnóstico es un informe que el docente suele dar acompañado de una calificación que tiene más que ver con una cuestión de cumplimiento administrativo pero más allá de eso también se constituye en formativo el momento inicial, aunque se centre más en la información que el docente va recogiendo para tomar decisiones sobre su propuesta, también podemos convidar a los estudiantes

E: si no le decís al chico que está en la evaluación final

P: no, estoy hablando de la inicial

E: pero si vos no le decís en que parte del proceso está y lo evaluás y él no sabe que vos lo evaluás, ¿estaría mal?

P: y si vos te das cuenta al final que no sabe hacer no logra resolver el manejo, no le pega a la pelota con los antebrazos sino con los nudillos, ¿que haces? pasaron 10 clases dedicadas a eso

E: ¿y por qué cambiaría?

P: si te hubieses tomado el trabajo de evaluar durante la marcha podrías haberlo ayudado y no llegar al final sin poder pegarle con los antebrazos, ¿no te parece que eso es más conveniente?

E: siiii, yo voy al hecho de que lo podemos evaluar en un proceso sin que el chico sepa en qué momento está siendo evaluado

P: pero y ¿por qué querés ocultarle la evaluación?

E: no quiero ocultarle, quiero saber porque la evaluación

E: tiene derecho

P: primero porque tiene derecho a saber a que está siendo evaluado, segundo porque él puede, porque siempre la dedicación cambia cuando vos estas siendo valorado o calificado que cuando no lo estás siendo. Puede pasar que haya estudiantes que por experiencias de todo tipo digamos la instancia de evaluación le genera mucha ansiedad esas personas vos podrías ir evaluándolas sin constituir una instancia de evaluación con las tensiones que eso genera, sin darse cuenta vos lo podes evaluar pero porque en ese caso particular vos tratas de quitarle toda esa cara que tiene la evaluación, si te va bien fantástico ahora si te va mal yo quisiera advertir "che mirá, te cuento que te tengo q evaluar a bueno entonces" y seguramente podría ponerle las

E: a estudiar un poco

P: sobre todo por lo que implica la calificación y la acreditación en el sistema, siempre que somos observados y lo hemos hablado con la presencia de Carina, intentamos nosotros dar como he? satisfacer las expectativas que creemos tiene el otro que está observando a veces le erramos pero hacemos un esfuerzo extra en la mayoría de los casos por agradar por dar una buena imagen, o no?

*los chicos hablan entre si, no se escucha*

E: el objetivo del chico no es el enriquecimiento motriz sino lograr una nota

P: eso es poner el foco más en la calificación haaaa, por supuesto

E: con mi experiencia, los estoy viendo ahora a nosotros acá nos pasa lo mismo, vamos atrás de la nota y no atrás del objeto cognoscible

P: está bien

E: y eso no puede ser modificado porque hay un texto de la adolescencia que encuentra que hay cierta forma cierta brecha entre la forma de actuar que participa lo justo y cumple con las expectativas posible pero es lo más vago, lo más económico dentro de las posibilidades y eso deberíamos tratar de modificar que ellos busquen la experiencia y el interés por aprender

P: la clase que viene vamos a trabajar con motivación que es uno de los temas pendientes y tiene que ver con muchas de las cosas que surgieron de ustedes tiene que ver con la motivación, los motivos que tiene una persona para realizar las actividades cumplir con las tareas

E: y eso va a depender mucho del feedback que nosotros le demos al alumno en cuanto a la evaluación final, si nosotros decimos que esto va a ser así en la prueba los chicos van creando cierta preocupación por la evaluación y nosotros no les brindamos la posibilidad de que tienen que aprender por aprender tampoco lo pueden hacer por sí solos

P: bien

E: me parece que habíamos visto que estaba bueno comunicarle por qué o para qué es importante eso que se está aprendiendo

P: tenemos que tratar de lograr que se atribuya el mayor sentido posible a lo que hacen, pero aun así es posible que al otro no le interese en absoluto

E: me parece que lo que estamos analizando nuestras prácticas como futuros docentes pero me parece que somos muy duros y nos olvidamos que el otro tiene responsabilidad una parte aunque sea, el estudiante tiene que ser tiene que estudiar entonces...

P: co responsable si si si, lo dejamos para la clase que viene pero lo dejamos pendiente heeee entonces si la evaluación inicial acontece lo de la comunicación del resultado y lo mismo en el proceso y en la evaluación final acá habría un inconveniente con la denominación esto se suele llamar formativa también, es como que solamente esto es formativo y esto no lo es y esto tampoco, sino le llamaría a las tres formativa inicial

E: formativa procesual

P: y no se ¿esto sería parte del proceso?

E: formativa medial

E: formativa intermedia

P: la literatura le llama a esta evaluación procesual formativa, ahí está medio...,sobre todo esto ustedes tienen que tomar decisiones, en cada una de las instancias tienen que determinar que van a evaluar, con qué métodos van a buscar información con que instrumentos, piensen en los instrumentos, elaboren los instrumentos, la situación de evaluación como piensan gestionar ese momentos, las actividades que van a desplegar las tareas que les van a hacer, ya lo hablamos la clase pasada van a tomar referencia de que van a evaluar, como van a valorar esa información y cómo van a expresar ese resultado entendiendo si solo van a estar involucrados ustedes o si van a hacer una co evaluación o una autoevaluación, yo les sugiero para que no pierdan de vista los elementos y para que puedan organizarlos y para que la lectura sea más ágil lo estructuren en esa grilla pero es una sugerencia mía

E: profe a nosotros la profe nos pide que empecemos a dedicar una parte de la clase a armar un esquema con saga que hacen los chicos para un acto del colegio, ¿eso se lo tenemos que presentar como una unidad?

E: son algunos los que participan, no todos

P: ¿y los otros?

E: no, la profe nos dijo que no todos quieren entonces le demos sogas o entrenamiento

P: ¿o sea que sería algo así como esos estudiantes que separan para el acto?

E: si

P: bueno, ustedes van a seguir con los otros estudiantes como, revisen esa situación, tomen posición respecto de eso, pónganse en el lugar y piensen ¿qué harían ustedes si tuvieran que tomar decisiones como docentes, qué harían? ¿cómo resolverían esa situación?

E: el tema es que si no todos quieren participar

E: podrían participar de otra manera

P: piénsense ustedes en esa situación y jueguen para tratar de capitalizar algo, no es una unidad es un proyecto específico, pensemos, si vos tenés que lograr que ellos elaboren un número con sogas, no necesitas de la evaluación para poder ir viendo cómo se va elaborando el esquema, viendo las ayudas, los recursos, habiendo inventado yo el esquema en un papel para que luego lo que vayan haciendo se ajuste a eso, pero que no se traduzca en una acreditación, yo creo que es insostenible el proceso de enseñanza y aprendizaje sino te tomás el trabajo de evaluar, de manera informal no tan sistemática es inherente a la toma de decisiones de cualquier proceso, bueno... ¿alguna consulta?

E: sobre la evaluación de proceso, nosotros planteamos tres contenidos adentro de un mismo concepto que serían los deportes alternativos y teníamos pensado evaluar el proceso de uno de ellos que sería el fresbee en relación a lo actitudinal que sería la presentación de nuevas reglas y proponer nuevas reglas para juegos modificados con elementos eso se podría hacer o

P: a ver, si uno se toma el trabajo de ir prestando atención al proceso de los estudiantes en el aprendizaje o en el logro de posiciones y actitudes y uno hace eso y hace un registro no es necesario someterlos a un examen al finalizar una unidad didáctica si yo voy viendo que esa persona participa interactúa, acepta, y vos observas que eso va ocurriendo yo no necesito darles una tarea para ver ahí si esa persona es capaz de, ya tengo esa información ya puedo hacer valoraciones lo que si tengo que tener algún tipo de registro porque es un proceso para luego hacer un corte y decir esta persona al final terminó demostrando que se ha apropiado de ese saber, eso, que por lo general las cuestiones actitudinales es conveniente que vaya detectando y registrando durante el proceso si yo solamente les presto atención para el final corro el riesgo de que esa persona ese día está de mal humor porque no sé qué conflicto tuvo, no está dispuesta a trabajar de esa manera tengan en cuenta que una actitud tiene que ver con una disposición o una tendencia uno no ha logrado para siempre la disposición a trabajar colaborativamente, a veces uno no tiene ganas de colaborar con el otro uno tiene ganas de ser solidario pero resulta que le queda el último restito de tiramisú y lo quieren disfrutar solo, se entiende? es una tendencia que... no? o con un bonobon como dice la propaganda, si es una tendencia debo verlo en el proceso y es probable que en algún momento esa tendencia no se manifieste, lo que uno hace cuando observa en el proceso es la triangulación temporal, uno toma información sobre diferentes momentos de eso que se constituye como el objeto de evaluación

E: y eso despues representaría un porcentaje de la nota final que se combinaría con las otras?

P: esa es una decisión de ustedes, ustedes han ponderado con más valor o menos valor a una cuestión más que a otra depende los objetivos también, si quieren cambio conceptual

no lo harían ejecutar sino harían preguntas si les resulta o no les resulta significativa, si ejecutan y el trabajo no estuvo focalizado en la ejecución...

E: un poco si parte de la experiencia tiene que ver con lo que vos viviste y si vos en algún momento quieres llevar esa práctica el ámbito no escolar

P: bueno pero para, la pretensión de que el otro experimente, ¿cuál es el registro de esa experiencia?

E: ¿es una pregunta?

P: si

*silencio*

P: después de haber pasado por todas las clases de la unidad didáctica qué registro van a tomar de esa experiencia? recuperemos si querés el contenido de la memoria

E: si les gustó si no les gustó

P: ¿y eso tiene que ver con qué? con una memoria episódica, ellos van a registrar información sobre la experiencia, una información vaga más ligada a cuestiones afectivas y emocionales que ha conceptos, ideas o a haceres

E: es que estamos tomando sólo el objetivo

P: yo me jugaría a que eso va a suceder así porque me están enseñando con muchos ejercicios, pero no con el tiempo en que esos juegos puedan ser aprendidos (silencio) para que vos puedas aprender a hacer bien una sentadilla basta con que la practique y las ensaye un par de veces y te diga la postura de las rodillas y la relación de la rodilla y la vertical donde cae y la columna? no! para eso es necesario invertir más tiempo en la práctica, qué se llevaría él?

E: si le gustó o no le gustó hacerlo

P: por ejemplo

E: la técnica de la sentadilla

P: no solo de la sentadilla quizás que las ejecuciones o los ejercicios tienen una forma de ejecutar que uno tiene que respetar y si no se respeta, no se trabaja correctamente, y el pre de banca, no, el pre de banca no lo van a trabajar yyy la estocada, "ha mirá se hace así y que cosas tenes que tener en cuenta? no me acuerdo pero si sé que tengo que tener en cuenta algunas cosas" se entiende?

*silencio*

E: es es?

P: esa es una idea general, un concepto general, entonces sería los ejercicios para trabajar convenientemente la fuerza los ejercicios deben respetar ciertas pautas, esa es una idea general, cuáles son esas pautas? y así uno aprende o capitaliza muchas experiencias, cuando uno asiste a la clase, yo les preguntaría a ustedes: que se llevan de la clase de hoy?

E: que para la evaluación hay que tener en cuenta muchas cosas

P: listo, es lo que pudo capitalizar

*risas*

P: porque para que él se apropie de esto tendría que haber estado presente en la clase anterior y haber resuelto problemas en base a esto y haberlos aplicado en su escuela

*silencio*

P: yo lo que veo es que ustedes y en general están convencidos o tienen la creencia de que ofrecer información y hacer pasar por la experiencia es suficiente para que el otro aprenda eso que ustedes quieren enseñar

E: haría falta más feedback

P: no! es más tiempo, primero focalizar el trabajo en algunas cuestiones, no diversificar tanto, no ampliar tantas posibilidades yo a muchos les marco son muchos los contenidos para ser trabajados convenientemente, han ser pasados así (*hace un ademán que refiere a rápido*), yo digo la estocada es así listo ya pasamos a la sentadilla eso queda en el plano informativo, toda esa información que va circulando en la experiencia más esa información propioceptiva puede generar un concepto general de como son los ejercicios para trabajar la fuerza pero difícilmente pueda retener la técnica de ejecución y la posibilidad de ejecutar convenientemente para eso hay que invertir más tiempo, más tarea

*silencio*

P: también con rol adelante, con cuatro o cinco tareas ya creen que ya aprendieron el rol cuando tal vez para algunas personas le lleve tres clases y otras ya lo saben hacer y otras en una clase lo resuelven, entonces volviendo a las propuestas de ustedes lo que podrían llegar a retener a capitalizar tiene que ver más con el orden de las ideas generales sobre el entrenamiento pero no sobre la propia ejecución

*silencio*

P: la evaluación entonces pasa a ser más de ideas de conceptos de principios

E: de participación, de organización grupal

P: pero desde el punto de vista actitudinal

E: si si si

P: porque la ejecución de los ejercicios no demanda de un saber organizarse grupalmente, como lo podría demandar un juego colectivo, en este caso no, tiene que ver con cuestiones actitudinales o en todo caso la integración con otros si quieren que los estudiantes asistan a su compañero, recuerden que deben estar muy atentos a que el otro me marque límites de su propio cuerpo y nos recuerde cuales son los límites de cada uno de los movimientos porque para aprender eso debería repetir y repetir cada uno de los movimientos, eso, vamos a un recreo? son muy respetuosos ustedes! son muy alumnos todavía! ustedes esperan *el profesor está haciendo referencia a que ninguno pidió recreo antes considerando que van dos horas de clase.*

11 hs. Los estudiantes salen del aula, algunos se quedan

Los estudiantes vuelven al aula y comienza la clase

P: En el aula virtual tienen textos, en archivos debe haber una carpeta que diga motivación, no lo recuerdo, pero si ustedes pueden abrir el aula me ayudan

E: ¿los registros hay que presentarlos? digo por la prolijidad, yo voy anotando los registros en la carpeta

P: si, pasarlos

E: en computadora

P: mejor

E: ¿hay que tener los dos registros? ¿y eso como lo presentamos?

P: después les voy a explicar la presentación digital de la carpeta, porque ustedes están produciendo de forma digital

E: los planes de clase nomas!

E: siii, la carpeta, los diagnósticos, las unidades

P: les había propuesto al grupo anterior que si ustedes quieren y tienen la posibilidad de scanearlos y digitalizarlos con formatos pdf, les estoy diciendo si pueden, la idea tiene que ver con un sentido ecológico, no imprimir por imprimir, tenemos la posibilidad de hacerlo en forma digital, los planes no porque se los tienen que presentar al profe, ustedes a mi me lo presentan en forma digital en la medida de lo posible sino en soporte papel, eso.



silencio

P: ¿qué enseñar? intento interpretar a partir de cómo formulan los contenidos y los objetivos pero también tomando datos de las actividades o tareas que proponen y de las intervenciones, en algún momento habíamos hablado de que la propuesta debía tener cierta coherencia interna, que luego de trazado el objetivo, los contenidos tenían que ser subsidiarios de ese objetivo, las actividades tenían que constituirse como situaciones que promoverían la adquisición de esos contenidos y que las intervenciones intentarían regular ese proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla mientras o para la apropiación de esos contenidos, siguiendo esa línea lógica observo algunas incongruencias o algunas contradicciones también es cierto a veces me falta información, pero también lo que he observado tomando como referencia el plan de clase

E: ¿ya fuiste a observar clases?

P: sí, no muchas pero ya he ido a observar, tomando como referencia esos planes de clase donde están explicitados esos objetivos y esos contenidos y dentro de lo que sucede en la clase estoy como confundido sobre qué se enseña y que es lo que se enseña lo que se dice que se quiere enseñar, entonces se me ocurría a mí aportarles algunas ideas que para mí pueden llegar a ser esclarecedoras, con expectativas que superen a lo que pudo ser los contenidos actitudinales, de ahí como que de a poquito se va dando forma a lo que estaba tan confuso, entonces se me ocurría pensar en una pregunta fundamental y primera: ¿qué enseña la EF en la escuela? ¿enseña movimiento? enseña movimiento humano? no?

los estudiantes murmuran, no se entiende

P: ¿formas de moverse? a eso te referís? cómo moverse?

E: cómo moverse

P: bien, fantástico

E: enseñan valores, eso dicen los diseños curriculares

P: y ustedes

E: también

P: quedó claro en función del intercambio que tuvimos de la dimensión actitudinal del contenido en clases anteriores que su preocupación es a partir de la enseñanza promover valores, no es así?

*los chicos parecen confundidos*

E: yo no me acuerdo

P: pero lo declaran así en los contenidos, no vamos a analizar los contenidos actitudinales porque ya lo hicimos, nos vamos a dedicar a la dimensión conceptual y a la procedimental y esto ustedes viene bien para que ustedes de una vez por todas cuando formulan contenidos procedimentales están diciendo entre otras cosas que van a enseñar formas de movimiento, los contenidos procedimentales son entre otras cosas formas de movimiento traducidos en qué? en destrezas en técnicas en acciones y la estrategia es una intercección entre el procedimental y el conceptual

*silencio*

P: ya que dijeron esto, por lo tanto cuando enuncien los procedimentales tienen que presentar las formas de movimiento que van a enseñar llámese golpe bajo, sentadilla, rol

E: profe eso no sería conceptual también?

E: yo tengo problemas para formularlos, no sé cómo hacerlos

P: yo se que tienen problemas

E: nosotros también

P: el problema no sería tanto si tienen problemas para redactarlo, sino sería la dificultad que tienen para dimensionar y diferenciar cuáles son los conocimientos que ustedes dicen que enseñan, no, cuáles son los conocimientos que ustedes formulan cuando dicen que enseñan algo, eso sería lo más preocupante digamos

E: nosotros tuvimos una discusión con el concepto de destrezas, los contenidos conceptuales de destrezas y los

P: los contenidos conceptuales de destrezas, ¿qué se puede decir teóricamente de la destreza?

E: las calidades de movimiento, las clasificaciones, las destrezas, que componen, medidas de seguridad

E: yo ahí lo que le decía es que la descripción de las destrezas normalmente como un contenido conceptual puede ayudar a un esquema motor para una ejecución procedimental (no se entiende)

P: bueno, esto tiene que ver con el para qué se enseña o mejor dicho, en EF enseña conocimientos para, a ver, mmm habrían dicho? formas de movimiento, enseña formas de movimiento (*escribe en el pizarrón*)

E: ese es procedimental usted había dicho

P: bueno, es que la forma de movimiento también puede soportar una dimensión conceptual, yo sé cómo se hace el rol y puedo describir el rol, pero tiene que ver con un saber teórico conceptual y no con un saber hacer y me perdí a donde quería llegar

E: qué enseñar!

P: si yo digo rol no me da a mí la idea de qué yo voy a enseñar, qué es el rol concepto, dimensión conceptual que son las cosas decían ustedes, como son las cosas, que función cumplen, estoy pensando intentar reconocer que cuando uno refiere al concepto cuando uno refiere al concepto, el concepto, la idea permite dar cuenta de las cosas que son, como son, cuantas, las clasificaciones, cuantas cosas de ese tipo hay, la etiqueta, lo primero que uno construye en relación a los conceptos, esto se llama rol y esto tumba carnero, entonces, que son, como son, de que están hechas, cuantas variedades de eso existe, como se relaciona, como se clasifica, cuando hablamos de las relaciones y como se producen estamos en un plan mucho más profundo del concepto, todo esto...

un estudiante pregunta algo pero no escucho

P: es una buena pregunta ¿para qué nosotros enseñamos teoría en EF?

E: a mí me parece que te sirve como feedback para después poder hacer la práctica

P: ¿la teoría te permite orientar la acción, se constituye en un conocimiento para la acción, no es así?

E: sí

P: cómo poner la cabeza en relación al tronco, es información importante que me permite regular la acción, hoy decíamos cuando hablábamos de evaluación que esa información que ofrece el profesor a través del feedback extrínseco o se la ofrece a sí mismo por feedback intrínseco tiene que ver con estos conocimientos para la acción y también reconocemos en esto de que yo soy capaz de darme cuenta como hago las cosas y cuáles son mis dificultades mis errores así como pongo las manos y los pies también estoy construyendo un conocimiento sobre la acción, esta es una clasificación entre tantas pero para mí muy significativa, entonces la EF no solo tiene que enseñar conocimiento para la acción sino también conocimientos sobre la acción, que yo pueda conocer cómo desarrollo mi acción

E: como la conciencia corporal

P: y eso deriva de un conocimiento sobre sí mismo, no es así? cuando yo aprendo a ejecutar el rol, me apropio de un conocimiento sobre cómo se ejecuta para poder ejecutarlo mejor, pero también conozco cómo ejecuto yo el rol y al mismo tiempo me permite conocer a mis posibilidades, que tan flexible soy, que tan ágil soy, que tan fuerte soy, que tiene que ver con el conocimiento de sí mismo o con el autoconcepto, otros autores hablan de la relación que tengo yo con respecto a las prácticas corporales o motrices que yo realizo

*silencio*

P: me siguen? bien, el rol como cosa puede ser abordado desde un plano eminentemente teórico de hecho ustedes como profes, como futuros profes hay una serie de cuestiones de la EF que sólo las conocen teóricamente, muchos de ustedes saben cómo se ejecuta una mortal atrás y la tuvieron que estudiar

E: no, no, no llegamos

P: bueno, a ver, que puede ser?

E: el yuste!

P: bueno, ¿lo estudiaron ? ¿o solo lo ejecutaron?

E: lo ejecutamos no estudiamos

P: bue, a ver, ayudenme por favor ¿algo que hayan estudiado?

E; del yuste solamente vimos una progresión para la enseñanza

P: porque es posible que para la enseñanza solo haga falta haberse apropiado desde el punto de vista conceptual

*silencio*

P: estamos hasta ahí? bueno hoy hablábamos de eso justamente, ellos intentan enseñar el concepto ligado a los ejercicios para desarrollar la fuerza más en el plano conceptual porque la experiencia práctica o corporal y motriz no promueve la apropiación de esa ejecución, se acuerdan del análisis que habíamos hecho? si no que es simplemente una estrategia para que el otro se apropie del concepto de entrenamiento de la fuerza, entonces lo de la ejecución de los ejercicios no es un contenido a enseñar, es una actividad para que el otro pueda apropiarse de ese concepto, se dan cuenta como la actividad puede constituirse en contenido o no, según las intenciones que ustedes tengan

*silencio*

E: hemmm, no entendí

P: a ver, si yo digo que voy a enseñar la dimensión procedimental no solamente la teoría sobre el rol sino que voy a enseñar a ejecutar el rol, acá sería ejecución del rol (escribe en el pizarrón) acá sería (*se refiere a los contenidos conceptuales*) el rol, el que lo lee sabe que tiene que ver con conceptos, ideas, la célula, y cuando me tomo el trabajo de determinar todos estos elementos estoy diciendo del rol qué es lo que voy a enseñar, según el desagregado que hago va a ser el alcance, el tiempo que yo tenga que invertir, el efecto que yo tenga que producir

E: entonces en una clase vos pones el rol, que se yo, definición. Está bien? como idea conceptual?

P: ¿y qué estarías diciendo como definición?

E: qué es el rol!

P: listo ¿qué es el rol? ¿qué información circularía en torno a eso? el rol es un rolido que se hace a partir de un eje corporal, ¿no? si es el rol adelante el eje sería antero posterior y consiste en el pasaje de un apoyo

E: lo que usted dice es que si nos detenemos en solamente en que es el rol, la dimensión conceptual limitaría de cierta forma el procedimental

P: Podría ser, ¿lo hablamos con respecto a las capacidades con ustedes? si yo digo que la teoría de la fuerza o que la fuerza es una capacidad humana que consiste en sostener o mantener un peso, esa información ¿le permite al otro ejecutar ejercicios de manera conveniente?

E: no

P: necesito en la dimensión conceptual pensar en otras ideas, más información, qué es la fuerza y además cómo trabajar la fuerza y además ejercicios convenientes para la fuerza, principio fisiológicos, principios básicos de entrenamiento de la fuerza, fíjense como cambia, de querer enseñar una parte de la teoría a querer enseñar mucho más, está buena esa intervención, si yo digo que el conocimiento para la acción, mejor dicho, si el conocimiento teórico orienta mi acción tengo que ver cuál es el conocimiento técnico que tengo que ofrecer para hacerlo convenientemente

E: ahí volvemos al problema, porque nosotros como practicantes tenemos que limitarnos al contenido conceptual por ejemplo

E: nosotros pensamos con ella los principios fisiológicos de la fuerza y desarrollar eso va a demandar mucho más tiempo del que realmente tenemos, si tuviera un año entero

P: si claro si los tuvieras todos los años, decime

E: me está costando mucho diferenciar, vos decís con el tema de la fuerza, como dimensión conceptual la fuerza, que como y las funciones en el contenido conceptual de mi clase solo puse la fuerza, yo me imagino la primer clase porque me pasó en la primer clase que en vez de fuerza yo puse velocidad,

P: y yo te puse qué es la velocidad

E: claro pero era una clase introductoria

P: cuando vos definís el contenido conceptual en la unidad didáctica, en ese cuadro que elaboran, ahí tendrías que poner qué alcance va a tener ese contenido que implica ese contenido, la fuerza, perdón velocidad dos puntos y ahí vas desagregando el qué de la velocidad

E: por ejemplo la definición

P: claro, qué es la velocidad, los tipos de velocidad que existen, cómo se manifiestan en las prácticas corporales y así haces todo el desagregado

E: bien

P: ya está? así? entonces en las clases, en la clase solamente vas a trabajar qué es la velocidad para que ellos logren entender qué es la velocidad, a qué se refieren, como capacidad humana

E; ha! le entendí deben ser problemas de redacción

P: y si, yo lo había advertido

E: bien, después en los procedimentales, habíamos puesto: ejecución de ejercicios sobre la velocidad o que impliquen la velocidad y no se cómo ponerlo, qué es lo que tengo que poner?

P: porque el contenido procedimental por como lo redactan están refiriéndose más a las tareas o actividades que van a hacer ellos más que lo que van a aprender, si bien hay relación, no logran diferencias, vos querés que tus estudiantes aprendan cuales son las capacidades humanas, los distintos tipos, pero desde el punto de vista conceptual, eso tiene que ver con el conocimientos de las acciones o prácticas (escribe en el pizarrón) corporales y motrices, la EF también enseña que son los deportes que es la gimnasia que es el entrenamiento, las capacidades motoras, como se entrena, enseña para no decir sobre, acerca de las prácticas, las acciones, las destrezas lo que tiene que ver con la cultura

corporal, nosotros transmitimos la cultura corporal, no es así? me siguen en el razonamiento? no?

se escucha un no bajito

P: vos te podés quedar con lo de las capacidades motoras en este plano, yo quiero que ellos aprendan que las acciones motoras necesitan contar con ciertas capacidades y esas capacidades motoras son estas y ya, ahora ¿cómo hago yo para que ellos aprendan eso? yo se que uno puede apropiarse de ideas, de información de conceptos de forma mucho más eficiente cuando ve, lee, escucha y hace, que cuando solamente escucha ¿me siguen el razonamiento? es mucho más potente que le dé una clase teórica pero lo ponga en una experiencia práctica para que no solamente escuchen sobre las capacidades sino que además perciban, logren distinguir las sensaciones que produce la manifestación de una u otra capacidad, pero lo cierto es que vos quieres que se apropien de la idea de las capacidades motoras, vos no quieres que se apropien de la ejecución, es la misma discusión que con ellos, vos lo que querés hacer es que participen de una experiencia práctica para que ellos puedan apropiarse de ese conocimiento

E: eso lo entiendo bien, no sé cómo ponerlo

P: bien, si vos lo vas a utilizar como medio no lo ponés como contenido, lo ponés en las tareas! hoy vamos a trabajar con estos ejercicios, si vos no tenés intenciones de enseñarlo, yo lo dije anteriormente cuando yo leo objetivo, contenido, actividad, intervención, a veces me doy cuenta que no tienen intenciones de enseñar ese procedimiento, sino que ponen como procedimiento lo que es una tarea, ¿está mal? no está mal!

E: ha!

P: pero tienen que ser coherentes, ustedes quieren enseñar sentadillas no basta con que ellos hagan dos sentadillas en una clase, cuando yo hago esa lectura leo que ustedes dicen que van a enseñar algo que no van a enseñar, o no intentan que el otro aprenda, si yo digo rol los alumnos al terminar la clase tienen que saber hacer el rol, saber hacerlo, ¿es suficiente que haga dos veces conejito y la hamaquita para que aprenda a hacer el rol ? para algunos puede ser, pero para otros no.

E: en el caso de la velocidad no tendría que poner en el procedimental

P: eso lo dicen ustedes, yo podría pretender

E: por ejemplo, experimentar el rol? qué es?

P: va acá (*escribe en el pizarrón*) es una tarea, una actividad van a explorarlo, van a ensayarlo, porque no es que yo quiero que aprendan el rol sino que todo el registro de esa experiencia para que puedan dimensionar y construir una idea del rol

E: a menos que nosotros quisiéramos enseñar a hacer el rol, entonces experimentación del rol sería un contenido conceptual

P: no!

E: y la actividad sería, yo quiero enseñar a experimentar

P: ¿qué sería enseñar a experimentar?

E: enseñar a percibir las sensaciones del cuerpo, entonces hago unas actividades para aprendan a experimentar.

P: sería como enseñarles el experimento de la ciencia, el método experimental de la ciencia

E: si nosotros cambiamos el objetivo de la clase experimentación del rol podría ser un contenido

P: si, pero después yo tengo que ver cuando miro las actividades y las intervenciones que eso se está trabajando efectivamente sobre la experimentación, lo mismo exploración como contenido a enseñar pero después no enseñan eso

E: exploran

P: claro, exploran lo utilizo como un medio para que ellos terminen aprendiendo a hacer el rol pero no quiero que ejecuten el rol

E: en el caso de la fuerza si yo ponía ejecución de ejercicios que involucren el desarrollo de la fuerza y o ejercicios de fuerza q involucren el desarrollo de la fuerza explosiva por ejemplo y le indico que para que se desarrolle la fuerza deben ser lo más rápido posible, ahí sí la ejecución sería un contenido procedimental?

P: ellos tendrían que, a ver, lo pongamos en el contexto de la propuesta para ver lo que significaría aprender el procedimiento, la idea es que ellos aprendan a auto gestionar su entrenamiento, ¿no es así? la pregunta sería con cómo lo enseñó y el volumen de la práctica ellos se llevarían ese ejercicio aprendido para que ellos lo puedan hacer autónomamente sin que yo esté ahí dándoles la ejercitación?

E: no

P: entonces no se están apropiando del procedimiento, lo planteemos en los términos de la sentadilla, porque lo de la velocidad la verdad que me cuesta ver qué tipo de velocidad me cuesta más dimensionarlo, para que él pueda usar la sentadilla para trabajar la fuerza él tiene que saber ejecutarlo y para eso no basta con que la exploren y la vivencien, la tienen que practicar hasta que se automatice, cuando yo leo lo de la velocidad y lo pongo en contexto yo veo más que ustedes están pensando más en esto que en esto (señala el pizarrón, donde dice contenidos conceptuales y procedimentales) porque si yo les voy a enseñar, qué ejercicios pueden ser para trabajar la velocidad?

E: nosotros usamos uno que es de reacción entre los compañeros, apenas lo toca tiene que salir corriendo para que no lo alcance

P: bien, yo tendría que leer que si está puesto como procedimiento, las intervenciones que vos problematizas sobre eso y que vos pongas lo van a ejecutar tantas veces, pero también se me ocurre que el ejercicio de forma aislada si no va acompañado con otra teoría como la de la recuperación no es suficiente con que aprendan el ejercicio, y esto lo habíamos charlado después de la clase, no es suficiente, no? estoy ampliando el análisis, pero comparten conmigo que cuando ustedes proponen hacen más referencia a esto que a esto, ¿está mal? no, no está mal, pero están diciendo algo que en realidad o no tienen las intenciones o no se dan cuenta que no lo están cumpliendo, insisto, no está mal que ustedes enseñen desde la dimensión conceptual a través de experiencias prácticas los conceptos de las capacidades motoras, porque no está mal? porque eso tiene que ver con uno de los conocimientos que tiene que promover la EFy a su vez eso les va a permitir orientar las acciones y tener más conocimiento de sí mismo, va a poder decir ha! yo tengo esas capacidades o las capacidades que yo tengo son esta, esta y esta me permite conocer a mi mismo y si la pongo en práctica a través de ejercicios y evaluaciones, de test, yo termino por conocer mi propia acción, conozco qué capacidades tengo yo, conozco cómo se manifiestan esas capacidades, conozco algunos conceptos sobre cómo trabajarlas y también conozco cuán veloz o lento soy, no? sobre esto no hay mucho propuesto, pero no solamente ustedes, en líneas generales, pero esa propuesta que tienen de entrenamiento colabora mucho lo que quiero decir es que lo que están enseñando son ideas y conceptos sobre las capacidades y la práctica de esas capacidades, el ejercicio que proponen vienen a abonar ese saber y no al revés, casi les diría que ustedes no enseñan a hacer fuerza, estiramientos o coordinación porque para enseñar eso, una ejecución correcta que evite lesiones, que tenga en cuenta progresiones, etc, necesitaríamos de un tiempo que no existe en la escuela, porque tenemos que enseñar muchas otras cosas

E: si, seguro

P; cuando ustedes estaban trabajando sobre los test empiezan a conocer cómo voy mejorando mi capacidad y cuando la comparan con otro estoy diciendo bueno estoy tomando referencia para conocer más sobre mis posibilidades y donde les faltaría más a ustedes es un poco trabajar para la acción

E: ¿cómo sería?

P: se acuerdan cuando decíamos que estaría bueno vincular las capacidades con cómo se manifiestan en los distintos deportes, o qué capacidades se manejan más en un manejo alto un manejo bajo, un salto, en una vertical

E: ¡que estaría relacionado con el para qué!

P: ¡claro! exactamente, para que no solamente quede pegado al entrenamiento, o al entrenamiento estrictamente funcional que un entrenamiento para determinada práctica corporal y motriz, como que eso le da más sentido al trabajo, les voy a ofrecer una serie de clasificaciones que trabajaba en didáctica de la EF, un desglose, una clasificación, cuando hablábamos qué se enseña en EF ya se los voy a colocar en el aula virtual para ampliar un poco más esto que dije ahora, bueno ¿dudas? ¿aportes?

E: la unidad que le envié ayer tiene ese error, ¿lo envío de vuelta?

P: no no, corregilo para el próximo, pero a ver gente, más allá que intenten conformarme por decirlo de alguna manera, y yo pueda entender lo que ustedes colocan tiene el sentido de clarificar cuáles son sus intenciones y si pretenden algo después poder plasmarlo esa es la idea

silencio

P: entonces lo subo al aula virtual, estamos

E: ¿a qué hora entramos la clase que viene?

P: tenemos registro y motivación, negociemos, tráiganse los textos leídos de motivación, por lo menos una lectura exploratoria y entramos 8, 30

#### *1.3.4. Clase 4. Martes 26 de septiembre de 2017*

8.30

En el aula hay tres alumnos

Llega Alejandro, le sorprende que haya pocos estudiantes

8,41 12 alumnos

P: cómo les fue en el día del estudiante? *los chicos hablan del evento*

E: Era un lio, gente pintando, gente jugando... dimos clase poquito tranqui, jugamos un ratito, fuimos afuera, era demasiado lio, era libre pero había una serie de actividades

E: Había un pelotero con una mini cancha de futbol

P: ¿Un pelotero? Me llama la atención y ¿quién ocupaba el pelotero?

E: Era una mini cancha de futbol

E: Sisi, estábamos adentro y después afuera nos obligaron a bailar zumba..., después nos fuimos y de la nada armaron un campeonato de vóley y de pato tenis. Ni idea, como que todo era organizado y a la vez desorganizado

*Los chicos hablan entre si...*

P: ¿Se acuerdan el sentido de este momento? Porque me da la sensación de que él está hablando conmigo y le interesa solo a mí, una comunicación más efectiva es cuando las

personas se miran, miran tus gestos, tu expresión, entonces funcionaría que te sientes acá conmigo, esperamos que dejen de hacer ruido con el banco...

E: O sea que era organizado pero desorganizado a la vez, se sabía que iban a hacer un mural, a la directora se le ocurrió hacer un mural, justo meterlo ese día y entonces había gente jugando haciendo un mural, estaba organizado no era una desorganización pero había chicos por todos lados

P: Eso entonces gracias a que hay una auto organización del grupo, algo que les parezca que debería mejorar?

E: mí me gustan las cosas más organizadas, por ahí por cursos, si tenes tres de cada curso, el comentario de los chicos fue que les gustó, pero más el año pasado, lo dijeron antes del final de la clase de ayer

E: En ese cole lo hacen en el parque, les gustó más, estuvo más organizado

P: ¿No saben porque hubo un cambio?

E: Porque no hay plata en la escuela

E: Yo lo hubiese planteado distinto, los profes no tenían ni idea que iban a hacer, armaron la cancha y nada más. Lo de la zumba estaba organizado y de la nada salió el torneo

P: Te voy a hacer una pregunta obvia, si fueran ustedes los encargados ¿qué hubieran hecho?

E: Yo hubiera hecho intercurros, torneitos, a mi no me gusta la zumba, eran 100 los chicos y participaron 12, la veía a la profe bailar y yo pensé eso no puedo.

E: También si lo hacias estructurado vas en contra del colegio

E: También es real que jugaron bastante y bien y jugaban al vóley

P: Veo dos problemas: uno que si lo organiza una persona sería a partir de lo que le gusta y eso no estaría bueno

E: Estaría mucho más claro el panorama teniendo en cuenta el historial, para mi debería ser como en mi colegio de Pilar...

E: Hizo tres canchas, en la primera había zumba y ping pong, futbol femenino, futbol para los varones y la mitad del tiempo en la cancha de femenino había un tipo quemado, y lo organizó sexto año

P: ¿Y ustedes participaron?

E: No, fuimos a ver y los alumnos bien con planillas y los equipos organizados perfecto

P: Y no tenes información como lo organizaron, como lo pensaron

E: Los chicos fueron pasando por los cursos y preguntando que deporte querían hacer y cada grupo se iba anotando y fueron como viendo

P: ¿Y hubo apoyo de los docentes?

E: Sisi pero ellos iban manejando todo los alumnos de sexto todo muy bien organizado

P: ¿Participó toda la escuela?

E: Si en una jornada

P: ¿Y como salieron a participar?

*el estudiante explica*

E: En mi colegio...

P: No vamos a hablar de tu colegio

E: ¡Es una propuesta! Para no tener gente circulando la gente del curso que no jugaba se quedaba alentando

E: Tuvimos la suerte de tener profes de zumba... nosotras no teníamos idea

P: Cuenten



E: Los chicos estaban divididos en dos grupos, primero que el baile y eso me sorprendió porque todos bailaron, hicieron un campeonato de futbol y vóley y un taller de slak y los chicos se re prendieron, pusieron las canchas y se jugaba, ping pong, futbol y vóley  
Ahí saben todos lo que tienen que hacer, siguen el mismo patrón, todos los años se hace y saben

E: Nosotros aprovechamos lo que pasó, tomamos esa energía que tenían los chicos y la decepción de haber perdido y como querían mostrar de nuevo la coreo, les propusimos que lo armen de nuevo...

P: Dejemos eso pendiente para encadenar con motivación

E: En el cole nuestro tienen muchos problemas, se pelean siempre y lo de la coreo les hizo bien

P: Son actividades que a los grupos les sirven, los grupos se unen, como las actividades al aire libre

*La clase continua compartiendo las vivencias de cada grupo en la fiesta del estudiante hasta las 9.20 de la mañana. Luego analizan una situación de robo en la escuela 9.40 y la situación de un estudiante que está enojado porque la profesora de su curso, según él, se va a fumar en medio de la clase*

9.53

P: Estamos por concluir esta primera parte, sigue en pie trabajar motivación, reconocer las dimensiones de esos problemas me interesaría que pudiéramos ver en la enseñanza de ustedes, como ustedes están abordando este problema y continuar con el análisis de la propuesta de enseñanza se acuerdan que habíamos avanzado un poco en la lectura de los registros, estuvimos con el qué y avanzamos con el cómo, una cosa o la otra

E: Yo prefiero motivación

E: Yo también

P: ¿Leyeron los textos? Eso había quedado pendiente... para avanzar un poco más por lo menos que algunos hayan leído para aportar

E: Ud. dijo lo que los que empezamos las prácticas antes terminábamos antes

E: ¿Está escrito? Empezamos a ir a la escuela el 9 de mayo, igual todo bien, era para saber hasta cuando

*El profesor escribe en el pizarrón*

## MOTIVACIÓN

COMPROMISO    DISRUPCIÓN

IMPLICACIÓN    DESATENCIÓN

P: Habíamos reconocido el problema la clase pasada, ustedes han ido instalando este fenómeno como uno de los problemas que tenían en la práctica, intentamos acercar unas ideas unos conceptos para determinar las dimensiones del problema, como se la puede concebir, pensar en distintos tipos, causas, ¿recuerdan ustedes? ¿Van recuperando?

E: Siiii, si el que no participa está motivado no...

P: Este conjunto de palabras representan un estado motivado y a la derecha un estado desmotivado...

*Algunos estudiantes empiezan a hablar sobre el tema*

P: ¿Me dejas terminar de cerrar el ejercicio que les quiero proponer? La idea es ustedes empiecen a visualizar como manejan, como se hacen cargo, como lo encaran, como disponen para lograr cierto grado de motivación pero para eso deberíamos pensar en algunos indicadores que nos permitan inferir como están abordando esta problemática, por otro lado se me ocurre en antes de hacer ejercicio de la problematización instalar preguntas que me permitan pensar lo que hago y lo pongo en términos de deber... la expectativas de ustedes, es que los estudiantes estén motivados... y pregunto porque los estudiantes ¿porque los estudiantes deberían estar motivados? ¿Para qué los estudiantes deberían estar motivados? Y ¿cómo deberían estar motivados? ¿Cuál debería ser el estado motivado que debería alcanzar...?

E: ¿Ya puedo decir lo que quería?

P: Estaría bueno que a medida que expongan sus experiencias del trabajo que se hace sobre este tema intentemos hacer cierta conceptualización recuperando la teoría que vamos a usar que son los textos que les he ofrecido

E: Muy simple, el profe nos plantea no les parece que estos chicos están desmotivados, la primera idea que se me viene a la cabeza es ofrecer algo que les guste a ellos y el profe va mas allá, a estos chicos no les gusta nada, no hay nada que los apasione

P: Hay una teoría de la amotivación

E: Si pero esa teoría está planteada desde el deporte

P: No vamos a hablar de la motivación de un niño de un trabajador... hay una afirmación una presunción de que nada los motiva amotivados absolutamente

E: Yo no estoy de acuerdo

E: ¿No estas de acuerdo con esa afirmación?

E: ¿Habla de su grupo?

P: Esa chica que la única que se quedó a tomar la clase aun habiendo recibido la información de que no había clase, recuperemos el concepto de motivación como aquello que orienta, lo que nos hace hacer, permanecer... a mi me cuesta pensar que una persona no tenga motivos, lógicamente pensando en estos términos (señala las preguntas) por ahí juzgamos la motivación en relación a ciertos parámetros, el indicador para juzgar el estado de motivación fueron que las palabras, la intención de sus palabras, la vehemencia...

E: No entiendo si es una pregunta

P: Que se yo, ¿lo tuyo que era?

E: Algo que quería compartir

P: Bueno, lo mío también, conversando con vos... ¿En que te basas vos para decir que no hay nada que los motive? ¿Cuál es el indicador?

E: En esa edad yo era una esponja

P: ¿una esponja? No entiendo...

E: Hacia cosas, pero un potus... entrenaba pero mi segundo año fue mi año crítico el año que viví todos los cambios juntos, segundo año no...

P: Hay que revisar el concepto de motivación que cada uno tiene.

*se arma un debate. Los estudiantes hablan entre sí*

P: Ahí se pone en juego otra variable, la capacidad de expresar con palabras, un hincha dicen dos o tres palabras, hay dificultad para verbalizar la pasión, podrías ser una variable esa, insisto pensemos en la clase, hagamos un recorte del problema y focalicemos en la clase

*Silencio*

E: ¿Quieren que lea?

P: No! Yo dije que pensemos..

*el estudiante lee aunque el profesor dijo que no, no se escucha*

P: ¿Y como medís?

E: Yo haría una comparación entre los chicos y lo que yo espero y que comparo? La persistencia, la frecuencia...

E: Son cosas difíciles de medir

P: ¿Pero de visualizar? ¿Por qué lo pones en términos cuantitativos?

E: Porque si no es muy subjetivo, yo lo vi motivado y yo no lo vi muy motivado,

P: Y que con los indicadores... pensemos en una clase y tomemos la frecuencia

E: Aquellos chicos que empiezan primero

E: Pero depende la actividad

P: Viene dado por cuestiones subjetivas u objetivas, externas al sujeto, lo que han leído ahí son interaccionistas...

E: En una parte del texto dice que tiene mejores resultados por sujetos que se motivan por conseguir el proceso que alcanzar el resultado.

P: Bueno

E: Si uno se desarrolla siempre en un contexto de competencia es lo que lo motiva y si se presenta una nueva forma de afrontarla no se da de la forma que lo dice el texto

Pero los que no se motivan con la competencia o son incompetentes no se motivan

P: Creo que haces referencia a dos cuestiones, una intentando mostrar como el contexto orienta la motivación de los sujetos para decir que un sujeto puede estar comprometido implicado para lograr la aprobación de los otros para compararse con los otros

El texto habla de dos tipos de metas...las que se experimentan para ser mejor que otros y para no experimentar ser peor que otros

P: Motivación orientada por el ego, la comparación orientada por otros en la competencia busco tener mejores rendimientos que otros, yo me reconozco más capaz porque tengo la capacidad de superar al rival, la otra posibilidad... cuando referías a la práctica tiene un valor porque contribuye a mi formación independientemente si comparándome con otros soy más o menos capaz y ahí me pongo metas propias o que pueda alcanzar independientemente de la comparación con los otros, que esto es lo que habían visto en la experiencia del día del estudiante, practicaron, se esforzaron, movilizados porque? Qué nos dice la teoría? No todas las personas se motivan con las mismas cosas

La propuesta es que trabajemos en cuáles son las estrategias que el profesor despliega que podrían reorientar las metas hacia el lado de la motivación por el ego hacia una actividad más centrada en hacer las tareas o practicas porque me provee de conocimiento que sería la orientación la motivación hacia la tarea, la tarea en sí tiene un valor independiente del resultado u comparativamente con otros me pone en desventaja o no alcance cierto reconocimiento o cierto premio por lo que hago

P: Recuperá el texto, comparando con lo que pasó el día del estudiante... Según las atribuciones que el sujeto hace sobre esa actividad, cuales son las causas que el sujeto atribuye, las causas al azar si no tienen mayor capacidad para atribuir las causas a la propia ejecución, aunque el azar se pone el juego, tampoco atribuyen las causas al oponente sino a su propia actuación, volviendo a lo que planteaba él... el dijo que la motivación puede estar mediada por factores externos, por la situación, clima motivacional, hay una teoría que dice el clima puede estar orientado hacia la competencia o al dominio de la tarea... estos silencios son para ustedes aporten, pregunten...

Me parece que hay una obvia relación entre el clima y la motivación, si uno le da mucha importancia a los logros los chicos se van a posicionar en eso orientado al ego y no en la tarea

E: ¿y la nota?

E: La calificación siempre es una motivación, a lo que tiene que llegar a aprobar no elige eso, es un reconocimiento para él

P: Es interesante comenzar a analizar esto,... tiene que ver con cómo se involucra el sujeto, una obviedad que nadie dice pero podemos reconocerlo no? Entonces vinculada la motivación con el aprendizaje si uno analiza que tipos de aprendizajes se promueven si son orientadas a la tarea o al ego podríamos analizar eso... lo paso en limpio, podríamos analizar que según para donde estén orientados serán los aprendizajes, en consecuencia y se me ocurre recuperar el concepto de aprendizaje superficial y aprendizaje profundo...

E: La competencia también es superficial... cuando se enfocan en la tarea es más profundo... así lo veo yo, considero que queda mucho más profundizado si es más que un ganar, estoy equivocado?

P: Date más tiempo... es probable... la competencia es probable lo ponga al sujeto que se interese por el propio proceso de aprendizaje que lo pongan en mejores condiciones... lo que lo hace practicar no es la práctica en si sino alcanzar la meta, esas motivaciones que son en un principio extrínseco se internalizan... la persona se involucra se compromete... practicar para ganar, pongámoslo así... que hace que una persona sufra el entrenamiento?

E: Las metas

P: Yo me propongo practicar... Bueno me da la sensación que todavía estamos intentando percibir captar el problema de la motivación, tal vez porque falte más lectura, más estudio Mas orientación, ¿hacia qué? Teneos que encontrar las formas de hacer una clase motivante? Aprendamos a construir?

P: No debe haber una receta

E: Pero hay categorías de análisis, está registrado

P: Está bueno eso!! Bueno... podríamos recuperar la teoría del clima motivacional...

E: Yo tengo un grupo que tengo 24 chicos y tengo 8 chicos se hacen la chupina y se la empezaron a hacer cuando empecé con vóley y supongo que van a aparecer cercano a la evaluación y no van porque no les gusta

E: A mi me pasa lo mismo y en el escrito clavó 8 pero yo no los quiero aprobar!

P: No me quiero pegar a eso porque habla de evaluación. Para que va a ver a clase y después de saca un ocho? Porque debería involucrarse y (minuto 51 audio dos recuperar)

Vos intentas que ellos puedan porque los aprendizaje que das en la clase tienen valor cuando la clase tiene contenido y los aprendizajes tienen sentido deben...

Para responder lea el... o te mando un whatsapp... recuperemos entonces la teoría de clima motivacional sobre como el docente estructura o genera estrategias en la clase que de alguna manera el E este más orientado a destacarse en el grupo o alcanzar una nota o masque a la tarea... es decir hay un modelo que Target que diría que según como el docente configure las tareas según la autoridad que construya según el reconocimiento y como reconozcas y que reconozcas del estado de implicación del alumno en la tarea como funcionan los grupos, la evaluación, evalúa, como evalúa, el tiempo que impone que le da a los E para resolver las tareas y las expectativas... Primero revisar como configuran esos elementos en la clase, según cómo estén intencionalmente o implícitamente están orientando a aprendizajes superficiales o profundos (silencio)

E: Si me quedó claro

P: Podemos conciliar tu demanda con la propuesta de él, el propone revisar lo que uno estuvo haciendo, no es que estaba preparado esto pero esto está cerrando demasiado bien... (se levanta y reparte una hoja) este texto refiere más a estrategias de clima motivacional orientado a la tarea, podría ser una referencia, puede ser para reconocer si ustedes hacen todo lo contrario de lo que dice ahí entonces estarían más orientados al resultado

Los chicos leen el texto...

Se arma una discusión, los chicos parecen cansados

La clase se diluye, se hace la hora los chicos comienzan a retirarse

## 1.4. Victoria. Registros de clases

### 1.4.1. Clase 1. Lunes 7 de agosto de 2017

7.38 hs.

Primera clase luego del receso invernal

P: Acomoden los bancos así empezamos...

*Los estudiantes se acomodan en ronda, hablan entre ellos, le pregunta a uno si ya fue papá*

P: cuánto pesó? *Lo abraza y le da un beso, ¿parto normal?*

*Van llegando más estudiantes y se ubican en la ronda, algunos no entran*

P: fíjense si hacemos lugar...

*Se para y los mira, camina por el aula, los chicos hablan entre sí todos. Victoria tiene unos papeles en la mano, de repente hacen silencio*

E: ¿es el para qué de la actividad?

*Siguen llegando estudiantes no saben dónde sentarse porque en la ronda ya casi no queda lugar*

P: ¿nos acompaña Carina Bologna ¿querés contar que haces acá?

C: heeeee estoy cursando el doctorado y mi trabajo de investigación tiene que ver con la enseñanza de la Educación Física, fundamentalmente en la formación docente, me interesa saber cómo es que se enseña a enseñar Educación Física, es la pregunta de investigación y para eso voy a entrar al aula de profesores de práctica tres y cuatro entre ellos el aula de Victoria y lo que yo voy a hacer en este tiempo va a ser documentar la práctica, escribir, levantar todo lo que me permite mi capacidad en relación a la práctica de Victoria por eso el foco es la enseñanza y no el aprendizaje no lo que ustedes... obviamente son dos procesos que van de la mano, no pegados, pero mi interés es que hace Victoria para ofrecer eso que ustedes vienen a buscar acá

P: y lo va a hacer desde una perspectiva cualitativa, es interesante porque hay pocas investigaciones de corte cualitativo en Educación Física, en educación hay más, esa perspectiva implica que lejos de valorar o ponerse en juez de lo que ocurre lo que hace es registrar y describir lo que sucede y qué es lo que tienen que hacer ustedes con el registro, lejos de poner ustedes: le explica mal una consigna haciendo una valoración de lo que está haciendo el otro deberían poner: le explica la consigna, tratando de describir lo que sucede, luego vendrá el trabajo de análisis e interpretación de eso que aconteció, lo que quiero decir que ahora el trabajo es de registro y descripción de lo que sucede en la clase para después analizar e inventar categorías, es decir producir conocimiento en función de ese registro de eso que sucedió asique es bien interesante porque son pocas las experiencias de investigación cualitativa asique bienvenida Carina. Vamos a arrancar la segunda parte del año y se me ocurría...

E: ¿cómo les fue en las vacaciones? (risas)

P: ¿tengo que preguntar eso?

E: Siiiiii

P: ¡Gastón fue papá, nada menos!

*Los chicos dialogan entre sí, no se entiende*

P: segunda pregunta, ¿cómo les fue en las escuelas?

E: ¡Bieeennn!

E2: ¡Genial!

P: y me parece que eso admite diferentes respuestas y como admite diferentes respuestas, hoy lo que vamos a hacer es dialogar con Gastón y Eliana (*se refiere a los adscriptos*) con cada una de las parejas pedagógicas, porque ustedes tienen el reglamento de la practica...

*Empieza un momento en que la profesora levanta el tono de voz y parece retarlos*

P: por un lado tenemos las reglas de juego escritas que nos dicen lo que podemos y no podemos hacer y si a esta altura no tienen claro eso ya no puedo hacer nada con eso, lo que vamos a hacer es revisar eso, hay dos compañeros que ya quedaron libres y si ya quedaron libres de ninguna manera vamos a tomar decisiones que vayan en contra de esas decisiones que ya tomamos, lo que le corresponde a uno le corresponde a todos asique no pidan excepciones los que quedaron libres pidieron excepciones y de ninguna manera vamos a hacer eso especialmente porque hay dos instituciones involucradas, no tiene que ver con si soy buena o no soy buena tienen que ver hasta donde soy capaz de sostener la responsabilidad de haberse inscripto en la práctica, de ser parte de un convenio y ese convenio termina en octubre y a esta altura no pueden decir no sabía, asique revisen el convenio hay otras reglas de juego que son las que hemos ido construyendo a lo largo de la clase, claro... como no están escritas parece que ahí pueden moverse libremente, ¿de qué depende que yo pueda mover esas reglas? ¿qué cosas se ponen en juego cuando quiero mover esas reglas? ¿qué estoy teniendo en cuenta y qué no estoy teniendo en cuenta cuando pretendo mover esas reglas las que no están escritas pero sí hemos conversado y consensuado?

E: un compromiso ético

P: ¿y qué quiere decir un compromiso ético?, capaz no se entienda eso

E: la palabra

P: si, la palabra justamente, no está escrito pero se dijo, se instaló, ¿qué quiere decir que tenemos un compromiso ético?

E: derechos y obligaciones

P: tenemos derechos y obligaciones, implican derechos y obligaciones, ¿qué más implican? ¿qué consideraciones hay detrás de esos acuerdos? ¿qué más hay?

E: un deber moral

E2: un deber ser

P: ¿qué más? Y digo, porque si implican derechos y obligaciones, un deber moral y compromiso ético, ¿qué pasa cuando rompo esos acuerdos? ¿qué cosas pasan? a ver, ¿qué piensan, qué pasa si María me pide que rompa ese acuerdo, porque debería romper el acuerdo por María o con Elibana?

E: El problema es que este compromiso ético, en parte es dañar a la institución, hay gente que está trabajando, hay gente trabajando ahí, que va a hacer?

P: claro hay un profe ahí y hay estudiantes también ahí, toda una institución, ahora en la práctica, aquí somos todos profesores, cuando se les está solicitando al otro que rompa el acuerdo, que hay detrás de ese pedido? que cosas se ponen en juego? que me están pidiendo? no están teniendo en cuenta cuando me piden que rompa un acuerdo

E: todo el trabajo previo

P: ¿qué más? El problema es solo de Ricardo y Josefina?

E: el problema del respeto para cada uno

P: el problema que más cuesta que se visibilice... cuando me estás pidiendo que rompa el acuerdo me estás pidiendo que no sea coherente con lo que venimos haciendo con todo el mundo, me estas pidiendo que vulnere el derecho de los demás, porque tengo que hacer lugar a de todos, como sería que solo le hago lugar a unos pocos, o a ustedes les parece bien

cuando les hace lugar al pedido de uno por sobre los demás? ¿qué les pasa a ustedes cuando pasa eso? ¿qué sienten?

E: Es una injusticia

P: una injusticia, tiene que ver con cómo estamos mirando al otro eso que ustedes ven en la Educación Física en la modalidad especial, ¿vieron? cómo miramos al otro en su alteridad, todo el tiempo estamos mirando al otro, con lo que decimos y con lo que hacemos, la pregunta es ¿cómo estamos mirando al otro con las decisiones que venimos tomando? con las cosas que venimos haciendo, porque más allá de que son practicantes lo que están construyendo es un modo de ser docente, están ejercitando un ser docente, porque digo todo esto? por que pasaron muchas cosas en las vacaciones y me pregunté todo el tiempo ¿dónde quedaron los acuerdos que hicimos, dónde quedaron? y hay una palabra que se me vino todo el tiempo, hemos arrancado el año hablando de una Educación Física que va a intentar trabajar desde una perspectiva crítica y dijimos que una educación desde una perspectiva crítica en una sociedad ¿qué quiere? ¿qué busca una educación que sea crítica?

E: formar sujetos críticos

P: y ¿qué sería formar un sujeto crítico? Hagamos un esfuerzo por pensar

E: ciudadanos responsables, autónomos, democráticos...

P: ¿qué significa democráticos? ¿qué quiere decir?

E: que pueda tomar decisiones, que sea participativo

P: que sea autónomo

E: que pueda pensar por sí mismo, que sea independiente...

*los chicos parecen muy atentos, todos están dentro de la ronda*

P: Hay una cosas que es bien interesante, cuando vivimos en una sociedad democrática, la autonomía es una autonomía relativa, yo puedo tomar decisiones sin embargo no puedo hacer lo que se me ocurra, siempre tengo que pensar que es en un contexto que hay reglas y limites donde estoy con otros, siempre va a ser una autonomía relativa y si nos remitimos un poquito a la palabra pasamos de un estado de anomia a la heteronomía que hay un otro que nos pone la norma son los otros con los que vivimos el círculo más cercano la familia y luego la escuela cumple un rol muy importante para pasar a un estado de autonomía donde ya no necesita un otro que me marque la norma porque ahora incorporé la norma y se trata de normarme a mí mismo, se cuando estoy haciendo las cosas mal y cuando las estoy haciendo bien, dicho esto lo que les estoy diciendo que en ese grupo encuentro procesos de autonomía de diferentes grados, hay grupos que están esperando que les pongan limites que sí y que no y otros muy poquitos, no sé qué tan muchos son están transitando un proceso de autonomía respecto de las prácticas la pregunta es, ¿no se entendió esta parte? ¿no se entendió que la práctica lo que buscaba era profundizar esos procesos autónomos y que nadie los iba a estar persiguiendo? ¿que no les íbamos a estar persiguiendo para entregar las cosas? ¿que cada uno sabe que tiene que hacer cuando lo van a la escuela? Si están esperando que les marquemos que hay que hacer están en serios problemas, porque después de la clase de hoy en la que cada uno sepa en qué situación están, para que nadie se desayune con que está libre hoy se van a enterar y quienes pretendan que desde acá les marquemos el ritmo están en serios problemas porque no lo vamos a hacer, si lamentablemente no son capaces de transitar una propuesta en la que tienen que ser autónomos, eso que pedimos todo el tiempo además, además no? porque aparte nos molesta, somos grandes, habrá un proceso que tendrán que transitar y en el que no los vamos a poder acompañar

*Llegan los adscriptos*



P: bueno, me gustaría que les cuenten a Gastón y a Eliana de que estuvimos hablando

E: uuuuuuu

E: ¿tienen falta por llegar tarde?

P: no, porque avisaron, fijate la diferencia, bueno ¿de qué estuvimos hablando? ¿los estuve retando? si? no? ¿la profesora está enojada?

Se ríen...

E: como siempre! siempre está enojada!

P: o sea normal!

E: Loca!

P: en estado puro sería, bueno es mi estado, está bien, me hago cargo... después a la que le toca dar la carita es a mí, bueno, les contemos a los chicos de qué estuvimos hablando

E: Un poquito de las vacaciones

E: De las normas que hemos asumido acá en la práctica, que no están escritas

P: estoy pensando ahora que te escucho y se me dispara una cosa

(risas)

P: estoy pensando en que a lo mejor cometimos un error, estoy pensando en Gastón y Eliana, a lo mejor esos acuerdos y reglas deberíamos haber preguntado si están de acuerdo, si no estás de acuerdo te invito a que te retires, capaz faltó preguntarles si están dispuestos a asumir el desafío, tiene que ver con una imposición porque no estamos dispuestos a hacerlo de otra manera, pero bueno... ya estamos acá

P: ¿de qué más estuvimos hablando?

E: de la formación de un sujeto crítico

P: y de lo que implica ser un sujeto crítico y ¿qué más? ¿esta es la parte en que me tengo que sentir muy frustrada?

E: la idea es que si nosotros nos comprometemos con esta práctica la idea digamos que miramos al alumno como un sujeto crítico comprometernos con esa mirada y no que se quede en la idea, hacer algo por eso

P: hay algo que es bien interesante porque nosotros también revisamos la propuesta y la pregunta que nos hacemos con los chicos es qué pasó? que hicimos? nosotros pensábamos que la teníamos hermoso, divino pero y nosotros así como los interpelamos a ustedes nos interpelamos nosotros qué pasó con la propuesta que de pronto tanta gente crea que puede romper estos acuerdos tan livianamente, es probable, capaz no sé, si hay algo que tiene una perspectiva crítica en educación que debería tener como pilar, es que hay sentidos compartidos respecto de eso que se ofrece, respecto de eso que sucede ahí en el encuentro educativo, de tal manera que esto que estamos haciendo ahora cuando hablamos de autonomía sepamos que estamos hablando, compartimos porque quiere decir, un concepto hermoso dice Edwards es cuando en ese encuentro yo te digo lo que entiendo y vos me decís lo que entendés, hay muchos sentidos entonces compartir significados es acordar con el otro qué cosas vamos a esta entendiendo es probable que no hayamos hecho demasiado hincapié discutido sobre esos sentidos, cuál es razón que hace que vale la pena, y voy a esto y vuelvo a esto porque si hay algo que encuentro como denominador común en las clases que han presentado es que ese sentido que ustedes colocan en la fundamentación respecto de lo que ofrecen como contenido luego no aparece en las clases. Si ustedes saben cuál es el sentido que le quieren dar a los contenidos o porqué ese contenido valdría la pena ser enseñado, ¿qué es lo que está sucediendo que después en las clases es insuficiente?, pareciera que alcanza con que lo sepa el docente, no así el estudiante, esto que yo veo estoy tratando de volverlo y pensar en qué medida nosotros hemos hecho ese esfuerzo o si fue

suficiente, creo que el esfuerzo lo hemos hecho habrá que ver si fue suficiente si fue el necesario si fue adecuado (silencio) la invitación es a mirar los ofrecimientos que están haciendo y en ese ofrecimiento donde aparece el sentido de lo que están ofreciendo pregunta, primera pregunta ¿aparece el sentido de lo que están ofreciendo? ¿qué es problematizar? ¿cómo aparece? el otro está teniendo oportunidad de problematizar ese sentido o es suficiente con que le declare el sentido? ¿se entiende? ¿alguien entendió más o menos así me ayuda?

E: digamos que sería ¿cuál es la oportunidad que nosotros le damos en clase a los niños para que no solamente entiendan lo que le queremos dar sino que lo hagan propio y lo utilice para sus medios?

P: bien, eso de que lo utilice para sus medios es largo pero que lo entiendan, primero eso, si entiende lo que le estamos ofreciendo, primera cosas, la otra cuestión que estoy intentando poner además de que el otro entienda ¿está teniendo oportunidad de problematizar? la pregunta sería entonces ¿qué es problematizar o porque deberían problematizar esos sentidos ¿qué es problematizar?

E: ir a la esencia de las cosas, ir a las bases

P: ir a la esencia como si esa fuera, ojo ahí

E: reflexionar sobre el sentido

P: ¿qué quiere decir? hablemos más sobre lo que les está pasando

E: poder entenderlo en forma consiente

E: y analizarlo

E: y cuestionarlo!

P: haaaaa!!

E: A partir de situaciones problemáticas y que ellos resuelvan y no darles un juego y que hagan solamente

*La profesora va escribiendo en el pizarrón*

E: buscar la autonomía

P: la pregunta tiene que ver con en realidad estuvimos hablando de los sentidos con problematizar los sentidos, ahí María está dando un hermosos ejemplo de que sería problematizar la propuesta en términos de ejecución, como resolver problemas motrizmente, pero en relación a los sentidos qué sería problematizar los sentidos? tiene que ver con lo que están diciendo pero quiero que me cuenten prácticamente como se les ocurre

E: a nosotros los chicos cuando dimos juegos invasión les preguntamos qué vamos a ver hoy y ellos lo utilizan como al pie de lo que vamos diciendo, dicen juegos de invasión, pero no le encuentran a lo mejor un para qué al juego de invasión saben que van a ver pero ellos no saben que va

P: y ¿qué podrías hacer para problematizar ahí? porque justamente la problematización no viene sola, si hay algo ahí que marca la diferencia entre

E: A través de las actividades teniendo en cuenta sus contenidos poner en juego al sujeto para que empiece a formarse autónomamente a partir de las actividades

P: Habla como pedagogo! Hermoso! Pero eso como se hace? como se traduce en acciones?

E: con las preguntas que vamos a hacer

E: Con intervenciones

P: entonces lo que uno debería hacer son buenas intervenciones, que sería una buena intervención que problematice al otro?

E: Preguntas que lo hagan debatir con el compañero acerca del tema

E: o preguntar como resolverían determinada actividad y no dárselo resuelto

P: Igual seguimos centrados en la resolución motriz y nos está faltando como se podría hacer para problematizar los sentidos... y de ese modo facilitar la construcción de saberes sobre eso que estamos haciendo creo que uno de los mayores inconvenientes es que tenemos débil el sentido porque lo estamos construyendo cada uno están haciendo un esfuerzo por fundamentar el contenido reconocerlo y además decir qué van a enseñar como lo van a enseñar están haciendo un esfuerzo por construir sentidos sobre eso que están por enseñar, parecería que falta entonces reforzar o crear, creérselas para entonces empezar a problematizar, yo me animo a problematizar aquí hoy ahora porque intento provocar procesos autónomos en ustedes porque estamos absolutamente decididos a no claudicar, porque sabemos con claridad porque si sujetos autónomos y no queremos quedarnos en la heteronomía donde todo el tiempo estemos vigilando, igual hay vigilancia lo que no vamos a estar es persiguiéndolos, sin embargo problematizar el sentido implica dar lugar a que aparezcan otros sentidos y los hagamos dialogar, discutir, como se hace para problematizar un sentido? Tiene que ver con las intervenciones que hago claro que sí, con las preguntas que hago claro que sí, y a esta altura ya se habrán dado cuenta que hay preguntas que están buenas y otras que no. Por lo que acabamos de decir entonces esa problematización pareciera tener dos dimensiones una que está más clara una dimensión que tiene más que ver con la resolución, con la ejecución, donde tiene que debatir con el otro sobre qué si y que no y hay otra dimensión que nos habla de los sentidos una dimensión cognitiva Peter Arnold nos habla del saber cómo en el sentido débil y el saber en sentido fuerte ese concepto en sentido débil y en sentido fuerte? Saben? Lo vamos a recuperar

Arnold dice que en educación física la relación teoría práctica es una relación compleja y da cuenta de cómo es esa relación y lo que sostiene es que en una clase tradicional de educación física habría un saber débil, porque los estudiantes en educación física saben cómo hacer pero es débil a la pregunta cómo lo están haciendo como lanzar como saltar pero a la pregunta que están haciendo no tienen idea, un saber en sentido fuerte tiene que ver con una propuesta en educación física en la que además de saber cómo hacerlo pueden decir que están haciendo como lo están haciendo habría esta doble dimensión, la motriz y la cognitiva la teoría y la práctica estarían en otro tipo de relación, la gran virtud que tiene un saber cómo en un sentido fuerte es si además de ejecutarlo puede decir en palabras que está ejecutando va a poder tener más oportunidades para modificarlo mejorarlo para hacer lo que porque tiene conciencia de lo que está haciendo, lo que digo es que el problematizar los sentidos pareciera que en su dimensión motriz tenemos más idea sin embargo habría que seguir pensando como problematizar esa dimensión cognitiva... dicho esto... y antes de pasar a charlar con cada grupo, preguntas que necesiten hacer en forma general? Piensen... mientras me organizo con tonchi y Eli...

P: Los estuve retando...

*Victoria habla con los adscriptos. Los chicos charlan entre sí, parecen en su mayoría despreocupados a pesar del tono de la clase, algunos miran sus carpetas, revisan unas hojas... Victoria sigue hablando con los adscriptos, les cuenta lo que estuvo diciendo, les anticipa como va a seguir la clase y que les va a decir a cada grupo, los adscriptos preguntan si le entregaron las unidades*

P: lo interesante fue que hablamos de que había un compromiso ético y hablamos de que implicaba la tarea de cuando pedimos

G: pensando en todo esto si hay algo escrito que nos está resguardando en las entrega, prefiero empezar con tus grupos así sé que decirles a los míos, que vengan acá, ¿a todos los vamos a ver? ¿llegamos con el tiempo?

P: bien, ¿alguna pregunta? nadie pregunta

*La profesora comienza a llamar por grupos*

P: Pareciera ser que tiene que estar la profe, si Eliana o Gastón les marcan algo no es suficiente, será porque son más jóvenes pero las decisiones que tomamos las tomamos juntos... entonces evidentemente esta asimetría de poder y bueno está bien, de todos modos tienen que saber que la palabra de Eliana y Gastón es palabra de profesores y es la misma línea, las decisiones las estamos tomando en equipo las buenas y las malas, que pena que no han sabido aprovechar eso, en algunos casos. Lo que vamos a hacer ahora para que no haya lugar a dudas mientras estamos con cada grupo revisando la situación particular deberían avanzar en las clases, en las unidades, en el diagnóstico institucional, trabajo tienen, aprovechemos este momento para que sea productivo de manera tal que cuando lleguen a hablar conmigo tengan para preguntar, no vamos a hacer corte, el corte lo regulan ustedes

*Empiezan a hablar todos*

Una cosa más recuerden que todas las devoluciones que tuvieron tienen que estar en la carpeta tienen que estar impresas para ver la evolución

E: por ejemplo, usted a una devolución nos la hizo por mail no en la planificación era cambiar el juego nada más

P: agrégale ese comentario a mano, justamente el juego lo que vos repetís tal cual es lo que te pido que modifiques agrégalo ¿se entendió? sino es muy difícil seguirlos

*Mientras todos hablan Eliana le dice a Victoria*

Un estudiante nos entregó ahora la que es para hoy, así que se verá ahí

*Victoria se ríe*

P: tenemos la lista así vemos a quien empezamos a llamar, empezaremos con estos a ver qué onda

P: María ¿tenés las cosas impresas? ¿todo lo que te corregí?

E: Sisi

P: los que no tienen vayan imprimiendo así tenemos de donde trabajar, vení María ¿tu compañero? ¿ustedes ya dieron la primera clase? tenemos un problema con los requisitos formales de la clase y la unidad didáctica, no aparece lo que Gastón les dijo, en las clases además de los datos formales agreguen la fecha probable de esa clase, puede que la fecha se corra, pero pongan la fecha probable, después ya sabemos, la profe no va, hay paro, pero eso nos dice que tiempo tenemos me dice Gastón sobre los tiempos de entrega pero eso ya saben que tiene que ser con tiempo para poder hacer una devolución, lo otro que necesitamos es cuando guarden el archivo de la clase o la unidad nominen el archivo con el apellido porque si no cuando uno descarga ese documento si se llama clase uno acá hay 35 clase uno, que nos hagan ese favor es un detalle que nos ayuda a nosotros capaz que a ustedes no pero si a nosotros

E: profe me falta imprimir la estructura conceptual ya vengo

*Victoria trabaja con un grupo de dos chicas, con Gastón y Eliana, revisa la carpeta y se detiene en cada página*

E: ... mandarla?

P: no, ustedes ya dieron la primera clase como están con las presentaciones

E: esa es la que corregimos

P: ustedes dan clase el miércoles y en ¿qué condiciones está la segunda clase?

E: está lista, estamos terminando la tercera

E: ¿está aprobada?

E: no, tenemos que corregir la dos, esa es la uno

P: Si (está revisando la carpeta) muy bien que tienen la...  
E: ahí nos falta la...  
G: esta planilla es diferente, hay algún modelo?  
P: es la misma  
E: nosotros ponemos dos por día  
P: borren esto, entonces ¿esta es?  
E: es la uno de cuarto  
P: a la clase dos ¿qué había que hacerle?  
E: no la viste todavía  
P: pero es para ahora, para el jueves?  
E: hay que corregirla  
P: es la que tienen que dar el miércoles, y ¿cuando la veríamos?  
E: ¿ahora?  
P: y no... no es la idea, yo tengo que trabajar con todos los demás  
E: entendimos que íbamos a trabajar acá

Eliana: Igual esa confusión está en todos yo creo porque Gastón no me mandó que a partir de hoy íbamos a corregir todo porque habíamos dicho que íbamos a corregir la primer clase

P: a ver (levanta la voz para todo el grupo) una cuestión que está surgiendo acá es sobre las clases que tienen que dar esta semana y tenían que mandar porque dicen que creían que las íbamos a aprobar acá en clase díganme cuéntenme que posibilidades tenemos de ver todas las clases hoy, como se les ocurre que en algún momento puede suceder eso, yo ahora tengo que ver todas las clases de los que tienen que dar clase esta semana para aprobarlas? ¿en qué momento? Lo que ustedes no saben es que las correcciones nos llevan por lo menos 15 minutos, sumemos, cuántos son cuantas clases son y si es que están bien porque si no nos llevan un tiempo hermosos y además tenes que corregirla en función de las correcciones que hago? yo a las 11,30 me voy, nos vamos todos ¿todos tuvieron esa misma apreciación de que hoy íbamos a ver las clases?

*Victoria se agarra la cabeza... los adscriptos proponen que cada uno de ellos se vaya con sus grupos a trabajar para ganar tiempo. Algunos estudiantes salen del aula a buscar a la fotocopidora algunas unidades didácticas que deberían estar impresas en sus carpetas para cuando les toque hablar con la profesora, otros están concentrados en sus computadoras*

P: voy a anotar en el pizarrón lo que les hace falta, lo que sea importante para todos, aspectos formales a tener en cuenta, para la clase que viene tienen que traer el registro que le hicieron al compañero, si Emanuel me hizo el registro me lo tiene que dar, el registro es mío no es para él, tiene que estar en mi carpeta, el lunes traigan los registros porque vamos a empezar a ver como los están haciendo y vamos a empezar a trabajar con eso, voy a ir anotando acá lo que sea importante que vaya saliendo y es para todo el mundo

P: María no se vayan, porque no les dije lo que era importante decirles, lo que les quería decir es que están trabajando muy bien, sigan así, no se compliquen en la administrativa y le podemos poner mucha a otros objetivos

E: una pregunta, la primera clase yo les hice hacer un juego de resistencia a la velocidad y desde ese día me lo piden siempre ¿qué hago? era solo de entrada en calor

P: ¿qué juego es?

E: es un cuadrado en grupo tienen que entrar y salir, manchas

E: (la compañera) es competitivo, por eso

P: llévalo

E: gracias profe

P: ¿F y M están? Las unidades estaban aprobadas, la pregunta es empiezan a dar clase el miércoles, ¿las clases de esta unidad ya están? Esta clase yo no la vi... en la clase ¿aparece el sentido? cuando les propones esto ¿para qué se los proponés?

E: En la clase yo trato que aparezca el sentido (Victoria le da la clase impresa)

P: en la clase, porque eso me parece que es el mayor inconveniente, en la clase ¿aparece el sentido?

E: yo trato que en la clase los niños con preguntas

P: a ver, buscá en la clase donde aparece eso que decís para que eso suceda

E: en estas actividades de los aros, yo busco que los niños

P: a ver, mostrame la intervención

E: que ellos busquen la forma con los aros, como lanzar, lanzar de abajo lanzar de arriba

P: ahí estás haciendo foco en esto de la problematización sobre el hacer sobre cómo lo harían la pregunta es donde aparece el sentido que tiene el juego, aparece en algún lado? Piénsenlo la idea es no quedarse solo en el hacer sino porque están haciendo eso, en algún lado aparece juegos de puntería?

G: anímense ahí en hacer preguntas, en la clase no es que van a hacer todas esas preguntas pero sirve como guía

P: mira lo que ponen acá (lee) el sentido que le damos a esta unidad didáctica es ayudar a los niños a desarrollar y mejorar las habilidades manipulativas que les permita actuar eficientemente y eficazmente, las estrategias será imprimirle un sentido a cada habilidad manipulativa es decir de tratar de evitar actividades de manera aislada, trataremos de reflexionar junto a los niños para qué hacemos lo que hacemos, acá aparece, eso debería aparecer en la clase, como podríamos movilizar estos aprendizajes, es decir, si lanzamos para, llegar más lejos llegar alto, donde aparece el sentido para qué lanzamos? pero además estamos haciendo juegos de puntería qué necesitamos saber para lograr la puntería? para que no quede en un mero hacer, bien, la clase dos? hay que ver en que avanzaron pero además me la vas a mandar después de dar la clase uno a ver qué pasó, lo que digo es no la van a mandar hasta que no pase la primera, ahí vamos a mirar el registro por ahí encontrar algo que estaría bueno recuperar o avanzar por otro lado en función de lo que pasó en la clase

E: esta es mi clase de cancha dividida, era la que había puesto manipulación del objeto, que no sabía si habían manejado o no antes, basándome un poco en lo que vimos en vóley este año nos da unos ejercicios para empezar que se podrían dar, primero individual para adelante y para atrás después de a dos, sin competencia y después que pasaron 20 minutos ahí empieza la forma jugada uno contra uno y después dos contra dos y después tres contra tres

P: lo que deberían hacer ahí es con él hacelo y después vamos a ver pro y contras de lo que hiciste, ¿tenés las clases tuyas? ¿de la unidad nueva?

E: la mandé a imprimir

P: pero es para ahora

E: si si, es una huevada, ¿agrego eso y se lo muestro antes de mandarlo?

P: muy bien lo que estuvieron mandando, se pusieron las pilas, arrancaron que siga así, listo

E: gracias profe

P: (llama a un alumno)

Eliana: los chicos me están mandando pero le siguen faltando...las clases no están bien

P: esperemos que decante, muchos están ofreciendo esto que hacen en juego motor, exactamente igual, largo y recibo, largo corto, lanzo y recibo de coordinación, es lo que traen

Eliana: hay que romper un poco,

P: hay que volver con los registros y pequeños análisis y ver primero si lo siguen ofreciendo de esa manera, primero si lo quieren ofrecer y si vale la pena seguir ofreciendo

Eliana: a mí me gustaría que si puedes explicarles vos mejor lo de los sentidos, como que él no le encuentra el sentido en la unidad, les cuesta mucho

P: ¿el sentido de que es?

Eliana: el sentido de bate y campo, no le están encontrando la vuelta

P: Están más parados en el deporte... ok, a ver, Marcos, Marcos tu compañero dejó, no mandó la nota no? acá lo que me preocupa no es tu compañera sino vos, en realidad hay otra gente que quedó sola y que tranquilamente podrían haber trabajado juntos

E: ... me tiene que observar alguien.

*Victoria mira una lista y hace silencio, parece preocupada por este caso. Este estudiante se quedó solo, intentan resolver su problema*

P: nos queda poco, tendrías que grabarte

M: me quedaría solo, que bajón

P: esperá, solo en la práctica, pero te juntarías a trabajar con otro grupo, el Santi tiene otro grupo, trabajá con ellos en la propuesta

E: a mí me cuesta un montón planificar, me lleva un montón de tiempo, no tengo ningún conocimiento, o sea todas las clases del profesorado me han aportado pero...

P: ha sí? entonces venís bien, de eso se trata de estudiar y de pensar una propuesta

E: sería entonces grabarme y escucharme? ya lo hicimos en el jardín

P: Escuchen (*se dirige a los estudiantes*) una cosa más voy a agregar, el registro que le hacen al compañero y lo otro que tienen que saber es que cada dos clases la tercera tienen que grabar la voz, la voz, nada de filmar, no se puede filmar, para eso tienen que tener autorización de los padres de los niños, graban su voz y después van a desgrabar esa clase, lo digo ahora porque muchos ya dieron su primer clase

P: Entonces Marcos...vos empezas tu primera clase cuándo

E: el viernes

P: No estuvo bien que no le avisaras al profe que no ibas, que no te vuelva a pasar, fue un problema, es gente comprometida, estamos en una institución, la idea es avisar ese día o antes, están en falta...

E: le avisé apenas tuve internet en mi casa

P: estamos digamos ahí, estoy considerando que no debería suceder algo

E: ¿y qué pasa si me pasa algo grave?

P: no te va a pasar, ese es otra cosa, ojalá no te ocurra, si estás enfermo y ya sabés le mandás un mensaje a Santiago, es distinto, vos ya sabés que rendís un examen, no debería volver a suceder

E: ¿te dejo la fotocopia?

P: si es suficiente ¿cómo te fue con la clase anterior?

E: re bien, no sabía cómo me iba a ir, me sentí re cómodo nunca había tenido chicos de 10 años, son re inteligentes, no tuve ningún problema, hice 40 minutos de juegos y después les dije que ellos iban a decidir que iban a hacer el resto de la clase, vamos a hacer una asamblea y les pregunté que era y me dijeron que es cuando se junta un grupo de personas a tomar una decisión y bueno ¡no tengo nada que hacer acá! (risas) ...

P: ¡todos son inteligentes! lo que pasa es que cuando uno habilita el espacio, uno da lugar  
E: son de hacer preguntas e intervenciones, les expliqué que las asambleas tienen tres partes y les expliqué, discuten, charlan que van a hacer y votan las propuestas, salió el quemado, saltó uno “quiero recuento de votos”  
P: (risas) el Santi que te dijo?  
E: le conté antes y le pareció bueno  
P: tenes inconvenientes con las citas y el formato, ahora mejoró pero, haces citas que son extensas y no estás respetando las normas APA, aprendelo, así ya es parte tuya  
E: yo estaba convencido de que estaba bien, los tamaños de letra estaban mal, pero cuando es más de 40 palabras ¿es con una fuente menos?  
P: pero esa corrección te la hice yo, te está faltando o yo veo desdibujado es el vóley, estas muy concentrado en la cancha dividida y el sentido que le vas a dar tiene que ver con el vóley tiene que ver con un deporte que consiste en golpear la pelota de un modo con unas reglas, tenes que ver el modo de que aparezca y tenga presencia, jornada extendida brindar elementos ligados al vóley, lo pusiste pero porque yo te lo dije, pero no lo veo ahí, incluso en la clase que mandaste, lo que tienen que hacer es juegos que los ayuden a jugar al vóley  
E: o sea en clase mencionar al vóley  
P: porque es el sentido, lo que le da sentido a la propuesta es que van a aprender a jugar al vóley con juegos de cancha dividida, si? lo otro que me parece interesante es que haces los juegos pero no aparece que hay que hacer más puntos para ganarle al otro equipo, ese es el sentido del juego, del deporte y no aparece, si cómo se hace el punto, pero no aparece que tengo que tratar de hacer el punto que el otro no me la devuelva, te tengo que tratar de ganar  
E: Y ¿eso lo hago con lo que yo digo o con las reglas de la actividad o con las dos cosas?  
Eliana: eso lo decidís vos, te quiero hacer una pregunta, qué es lo que más te cuesta de planificar? vos dijiste que te costaba?  
E: primero nunca hice esto ni con chicos de esta edad ni el contenido es algo nuevo, me tuve que poner a ver ni nunca lo hice yo ni nunca tuve clase de voley en primaria, no tengo... hay gente que lo ha vivido o ha trabajado de algo sabe, tengo cero en actividades, no conozco actividades  
P: igual a mí también me cuesta planificar  
(Risas)  
E: claro! de eso se trata esto! asumo que es lo único que hay que hacer en esta materia, hacer la planificación y después llevarla a la práctica, de eso se trata, claro, tengo el contenido lo entendí tengo las actividades y estoy en blanco  
Eliana: y cómo andas con el tiempo?  
E: re bien! llegué bien son como dos horas, para saber que hago el viernes... la clase está pensada para dos horas, hablo con el Santi?  
P: metele! después hablaremos, este viernes grabate y hablamos con el Santi  
P: Querés que llamemos a Gastón? (le pregunta a Eliana y los llama)  
P: buenas! Silencio (Victoria contesta el celular)  
Eliana y Juan: Ya te puedo felicitar?  
E: Siiiiii, tiene 15 días, nunca pensé que yo podía hacer eso... un gran cambio...  
Eliana: tienen ahí las cosas? Me llamó la atención la diferencia entre las unidades la primera de juegos de persecución estaba re bien y la otra se notaba que no estaba trabajada de la misma manera, y son un dúo



E: si si, nos dividimos y cada uno hizo la suya y nada más y cuando nos mandaste esa corrección nos juntamos y la hicimos de nuevo, hicimos el mismo formato

Eliana: las clases están bien, en cuanto a la unidad a una le faltaba con respecto a las citas, no sé si se acuerdan en la unidad

E: esta es la uno y esta es la aprobada

Eliana: ahí te corregí las preguntas, había preguntas que no iban a la lógica

E: nosotros lo que notamos es que también les decíamos de una quienes eran los perseguidores y quienes los perseguidos, como que dimos las respuestas

Eliana: comparten el formato muy similar de las clases se nota que las trabajaron juntos, la unidad no

E: eso nos dividimos y nos dimos cuenta cuando nos mandaste las correcciones las trabajamos de cero

Eliana: no tengo mucho para decirles porque trabajan muy bien pero mándenme las cosas antes

P: ¿ya dieron la primera clase? ¿que tal les fue?

Eliana: ¿cómo les fue con el tiempo?

E: bien, pero toca el timbre antes y llegan tarde al patio, hasta que la maestra los trae, dejan la mochila en el aula, la hora se hace corta y cuando toca el timbre los chicos vuelan, no les importa nada, por eso la primera clase no pudimos hacer el cierre

P: capaz sea una cuestión a problematizar con ellos, capaz están acostumbrados a eso, pero estaría bueno que ellos entiendan que así como van a ser respetuosos de su tiempo ustedes necesitan ahí, hablar con ellos sobre por qué si estaría bueno que se despidan

Eliana: vieron que yo les hice unas preguntas intentando guiar, ¿le pudieron dar sentido a las preguntas que yo les hice? ustedes venían haciendo ciertas preguntas por ejemplo cuales son los perseguidores y perseguidos? no sé si se dieron cuenta que les estaban dando la respuesta en la pregunta, les está costando hacer preguntas, que piensan sobre las preguntas?

E: todo lo que les pregunté lo respondieron, no tuvieron problemas con las preguntas

P: me parece que en lo que está tratando es en hacer foco en la pertinencia de la preguntas, si bien está bueno preguntar hay que ver qué preguntamos, no vaya a ser que estemos subestimando o que les estén dando las respuestas en las preguntas, ¿saben que es lo bueno? que aparecen un montón de preguntas y que abren el juego,

Eliana: algo que pasó que es como con María es que ellos hoy dan la clase

P: Bueno, eso no puede volver a suceder, en función de lo que sucede hoy entre martes o miércoles y en función de lo que sucede en la clase de hoy, tiene que estar enviando, solo por hoy leo la clase

E: la clase tres ya la tenemos casi resuelta

P: pero la idea es que en función de lo que pase hoy, más allá de lo que tenías previsto tengas en cuenta lo que sucede para ver si esa tercera clase viene bien o no si hay que modificar si hay que agregar y ver qué cosas valen la pena más allá de lo que uno tiene planificado la intención es que vayan revisando en función de lo que va aconteciendo acuérdense que debe estar pensado para el estudiante más allá del contenido que quieren dar y demás efectivamente que estaría bueno para ese grupo de estudiantes y solo por hoy la leo y las correcciones se harán sobre lo que está impreso

E: profe yo le quería comunicar que con él estuvimos leyendo el reglamento y por una cuestión de yo no perjudicarlo a él y yo no voy a seguir

P: y por qué no empezaste por ahí?

E: primero que todo quería saber sino lo perjudicaba a él, leí que tengo que hacer una nota

P: Esto que estás haciendo está muy bien porque nos permite anticipar acá el mayor inconveniente es que G se queda solo, la primera cosa es una pena que no puedas seguir, segunda creo que es bien interesante hacerse cargo de las decisiones que toma, es que puedas ponerlo en palabras y eso habla de ser honesto,

E: el último tiempo se me hacía difícil y él se preocupaba más por las cosas mías que yo y me parecía un poco injusto

P: ... bueno... es una pena que tengas que dejar ahora que estamos a mitad de año, valoro, insisto en esto valoro la honestidad, sabiendo esto, ¿cómo hacemos? Porque M también se quedó solo y está en la misma escuela que vos, pero viernes, habla con él (llaman a M)

*El estudiante se agarra la cabeza*

P: El peor escenario es que te quedes solo y tengas que grabar la clase o te buscamos a alguien que pueda registrarte en algunos casos

*Intentan arreglar los horarios entre M y G, pero no coordinan, buscan otro grupo para que los registre*

P: Llamemos a los cuatro juntos que están igual (*los llama*) acérquense por favor, los cuatro porque están en una situación similar entonces..., ustedes están los lunes en la escuela RP y nos llama la atención al igual que ustedes que no sabemos en qué situación están porque los chicos no recibieron

Juan: no sabemos cuándo dan su clase, no recibimos nada

E: hemos hecho las tres observaciones nada más

P: pero la unidad didáctica, la clase, todo eso

E: tuvimos que cambiar básicamente, porque la profe, hablamos con usted porque la unidad al final iba a ser a partir del handbol

P: yo me acuerdo lo que hablamos la última clase pero eso fue en julio, allá cuando terminamos las clases, ¿cuándo darían ustedes la primera clase?

E: el lunes que viene, hoy nos toca la del juego, para romper el hielo, el lunes que viene nos toca la clase con contenido

P: bueno si pero esto lo tenían que mandar en las vacaciones

Juan: hay una publicación de Facebook y los dos están en el grupo, pedimos por favor que nos pasar la fecha de cuando iniciaban, mandamos nuestros mails, la corrección de la unidad y la clase lleva su tiempo, yo particularmente todos tenemos otras responsabilidades y lleva tiempo hacer las devoluciones y hay veces que se demora porque no es que se aprueba en una entrega y ya está y la verdad que no tuvimos ningún mensaje en Facebook no contestaron nada

P: estos son los casos por los que hoy venimos absolutamente preocupados preguntándonos ¿qué paso? que pasó que no... Se supone que veníamos haciendo un proceso, se supone que habían entendido, tienen que saber que están en falta, tienen que saber que una falta más y quedan libres, y ustedes ¿cuándo tienen que dar clase?

E: esta semana

P: y cómo hacemos? no hay forma de que den clase

Juan: avisaron de que no? (se refiere a que no van a dar clase)

E: no

(Silencio)

E: desde el fin de semana que estamos trabajando y la íbamos a enviar pero, en realidad la íbamos haciendo pero ya no había forma de corregirla por eso

P: pero uno va leyendo uno va anticipando de que si está más o menos bien pero así nos obligan a verla con poco tiempo para hacerlo porque tenemos que hablar con todos los grupos

Juan: y tampoco va a pasar que lo vemos así nomás porque están apurados, en mi caso yo no me voy a poner con esas cuestiones, los chicos ya han entregado todos antes de las vacaciones, hay chicos que tienen cuatro entregas, una semana es muy difícil y menos un mismo día

P: ya una semana es muy poco para nosotros porque la idea es que en esa semana vaya y vuelva, que ustedes lo manden para que tenga la posibilidad de que venga y vuelva si hace falta y generalmente en estos primeros tiempos necesitamos que eso suceda para ponernos de acuerdo para entender de qué estamos hablando y la verdad es que ustedes nos restaron esa oportunidad, ustedes están menos complicados porque empiezan la semana que viene pero está mal de todos modos

E: la verdad que pensamos que con una semana bastaba pero después nos pusimos a pensar y no

Juan: seamos sinceros, la última clase ustedes vinieron eran muy pocos y fue recurrir a ese medio porque se fueron antes y no escucharon, vos dijiste que te ibas a resolver la unidad pusimos ese medio para que nos avisen y uno solo contestó ese mensaje, en ese mensaje se decía muy claro pasar la fecha y las unidades antes de las vacaciones, era el medio que tenemos, pregunté un montón de veces si estaban todos y la verdad que no tenemos ninguna noticia de ustedes, me parece que...

P: bueno ya saben, están en falta y no vamos a hacer una excepción ya quedó claro, depende de ustedes y ustedes están más complicados porque hoy deberían dar clase y no van a dar clase, ya deberían avisarle a la profesora, avisarle profesora no vamos a dar clase porque no entregamos las cosas en tiempo y forma, aclárenlo pidan disculpas y el lunes que viene dan clase, si la profesora les dice que no que hoy tendrían que empezar hoy están libres y no es una decisión que yo o que Gastón es una decisión que involucra a otros

Juan: si nos involucra yo aclaré desde un principio que yo si hacemos esta cuestión la tenemos que hacer con todo el mundo realmente tenemos otras obligaciones realmente

Eliana: ustedes me tienen que mandar a mí

P: se la tienen que mandar ahora, primero tienen que hablar con la profesora, si o si, ya y nos cuentan que dice y en función de eso se arreglan con ella para mandar y ustedes le mandan a Gastón, puede ser Gastón?

E: muchas gracias (*los estudiantes se van*)

Juan: no estoy de acuerdo

P: no? pero si tienen que dar la clase la semana que viene!

Juan: que no den la clase están en falta

P: quienes? ¡pero si dan la semana que viene!

Juan: pero si no está para aprobar...

P: haremos como con los otros grupos si está aprobada dan el lunes y si no no

Juan: pero no está bien, ellos no entregaron nada

P: en el reglamento dice que es una falta grave

Juan: otros en la misma situación se quedaron libres, la situación es la siguiente, el lunes no aprueban ¿qué hacemos?

P: vuelvo a decirte, si no aprueban están en falta grave y los otros estarían en falta moral

Eliana: si se te complica para corregir decinos

P: claro reenviame a mí, tal cual, si si

Eliana: es obvio que están re mal pero...

P: ¿qué día es hoy? Javier y José? (llama a otro grupo)

Eliana: ellos son los de los sentidos que me gustaría que...

P: sí, sí, a mí me resulta mejor cuando ustedes empiezan a dar cuenta de la situación

Eli: ok ok, con respecto a la unidad, les costó mucho, hicieron tres entregas eso lo valoro mucho pero entregaron tarde, hay que mejorar en esto del sentido que hablamos con vos, aparece pero está muy liviano y no lo estás sabiendo encontrar en lo que es el juego, para que lo dan, juego modificado en sí, igual esto ya lo hablamos por teléfono, otra cosa no sé si se dieron cuenta en las citas no se cita así...

P: disculpen! (le habla a toda la clase) los que ya pasaron por acá pueden retirarse, si no necesitan nada, después lo que agregamos lo ponemos en el grupo, es responsabilidad de ustedes estar en el grupo y ese es problema de ustedes, hay gente que ya está en condición de retirarse si así les parece

*la profesora vuelve a sentarse con Eliana y los estudiantes*

Eliana: esta no es la última que mandaron

E: si si

Eli: claro, pero yo te dije que esta relación tenía que aparecer acá

P: de hecho no nos interesan las definiciones, se los dije en la primer corrección me parece que hay dificultades con las correcciones que hacemos porque después ustedes no las toman, por qué? creemos que es porque no se entiende

E: no, no, yo le dije a ella no es que nosotros no corregimos porque no queremos sino que corregimos en base a lo que entendemos que nos decían

P: y las correcciones no son lineales si yo te corrijo una definición es para todas las definiciones no para esa sola, las correcciones son para el conjunto de la producción, si te corrijo una cita mal hecha no te corrijo esa sola te corrijo para todas las citas,

Eliana: lo que yo te decía mirá como sigue apareciendo acá ¿qué relación tiene la estrategia, la táctica con el juego modificado? qué relación ves entre el juego de bate y campo y del juego modificado, que vos veas, lo puedes desprender de la estructura conceptual y que lo hagas en un texto y no que pongas una definición de lo que es deporte, una definición de lo que es lo otro, ¿se entiende?

E: o sea ¿así? ¿así tienen que ser todo?

P: si si, así tiene que ser todo (*miran el papel*)

Eliana: no está mal que pongas definiciones pero tiene que estar así, articulado para ver de dónde se desprende, eso lo hablamos y desde la primera que entregaron avanzaron un montón, le intentaron poner sentido a cada concepto y lo valoro mucho, claramente no les podía corregir la clase por cómo estaba la unidad

E: jamás nos pasó esto porque era de mail a mail

P: nosotros tuvimos encuentros presenciales es que mail a mail es más difícil, pero ese día ustedes se fueron rápido

E: yo me acerqué a hablar ¿te acordás? yo le había hecho las correcciones

P: y vos me mandaste con comentarios, si me acuerdo

Eliana: si lo que vi en sus clases es que ellos dan jornada extendida ¿una vez cada uno?

E: no no, damos mitad y mitad

Eliana: entonces ¿hoy están sin una clase?

E: no no, la clase uno la dimos mitad y mitad

Eliana: a bueno listo estamos bien... una vez que avancemos con esto, ustedes pusieron una catarata de objetivos y la idea es seleccionar. Se nota que están ensayado preguntas

problematizadoras, me parece muy bien, si lo hacen en todas las clases muy bien, las clases están aprobadas las dos

E: tengo una duda, en el momento que estás dando la clase surge algo tenés que cambiar no hay problema que de agregar algo que no está explicito acá?

Eliana: en mi caso particular no habría problema si es acorde a todo pero vos después lo tenes que anotar acá, agregarlo a la planificación, esto es un documento estaría muy bueno que quede plasmado

P: (le habla a todo el curso) nos están preguntando si al momento de la interacción cara a cara pueden modificar algo de lo planificado... es una pregunta... qué respuesta le damos a eso?

E: si se puede! es una guía el plan, lo que usted dice

E2: El plan es una guía, si nos está yendo mal y podemos hacer otra cosa, no vamos a seguir con algo que no

P: La pregunta es... pensar el plan como una guía que debo seguir tal cual desde que perspectiva me estoy posicionando si tengo que seguir un plan tal cual? Primera pregunta, luego: es posible seguir el plan tal cual? miren si nosotros tuviéramos que seguir un plan hoy tal cual, que ideas subyacen detrás si seguimos una planificación rígida?

E: a nosotros nos pasó que llegamos y no estaba la llave de la sala de elementos si tuviéramos que seguir

P: Es no tener en cuenta los imprevistos, como le llama Doyle

E: Y estás tomando que el alumno va a aprender lo que vos quieras cuando vos quieras también

P: Claro estoy pensando que el otro, no lo estoy considerando, esto es lo que justamente vamos a tratar de hacer cuando miremos los registros para ver qué hay detrás de nuestras decisiones, de mis intervenciones y nos vamos a llevar algunas sorpresas, porque más allá de lo que uno quiere, la cuestión es: se puede modificar el plan? Y el otro, en qué momento se aprendió eso, y ahí estamos en problemas nosotros (mira al equipo) si es que ustedes consideran que eso que se planificó tiene que ser dado tal cual, el plan es solamente como decía Juan, es una guía orientadora luego la idea es que ustedes, como la enseñanza se trata de tomar decisiones permanentemente se jueguen por las decisiones que toman, esto nos lleva, además del registro que hace el compañero

Hemos hablado del auto registro?

E: no

P: cuando termina la clase la idea es que escriban un párrafo de lo que ustedes consideran que les pasó en la clase sobre que les pasó en la clase, ese auto registro lo que va a levantar son sobre todo la percepción que ustedes tienen de cómo les fue en esa clase que acaban de dar, me fue hermoso me fue horrible, por esto por lo otro, cuenten en un párrafo que les paso en esa clase y porque se llevan la sensación que se llevan si tienen que hacer modificaciones en la clase está bueno que lo plasmen en algún lado, más allá de lo que tenían planificado en la clase, sino de qué práctica de la enseñanza estamos hablando si no vamos teniendo en cuenta lo que nos va sucediendo es un recorrido que vamos haciendo, que vamos construyendo, más allá de lo que tenía planificado para mi tercer clase tengo que tener en cuenta lo que me pasó en la primera lo que me pasó en la segunda para que la tercera esté más buena, para que la tercera responda mejor a lo que los niños necesitan, lo que estaría bueno para ellos también, doy mi clase, reviso lo que tenía previsto y mando para recibir una devolución

El auto registro es tuyo, viste atrás de la clase donde tenés en blanco escribís lo que te pasó, cuando saliste de la escuela, en tu casa, ahí, voy a usar un término poco feliz en caliente al calor de la acción sería lo ideal cuando tenemos todo a flor de piel, después se diluye, después nosotros vamos a tener que, la idea es, cuál es el sentido? Hablando de los sentidos (escribe en el pizarrón) cuál es el sentido de hacer este tipo de registros, tenemos por un lado la planificación, tenemos el registro que hizo mi compañero, tenemos nuestro auto registro, que son los insumos para que cada uno de ustedes después pueda analizar la propia practica a partir de estos tres insumos, lo que estamos haciendo es una documentación de nuestra propia práctica documentan nuestra práctica, que nos permitan volver sobre ese referente empírico y a partir de ese referente analizar la propia práctica, es lo que vamos a hacer el lunes cuando traigan los registros, son herramientas que nos permiten producir conocimiento sobre eso que va aconteciendo vamos a hacer un ejercicio pensar modificar mejorar en el mejor de los casos... se entiende? las planificaciones están marchando, de los registros y auto registros se encargan ustedes, esta documentación es parte de la carpeta de práctica y es fundamental para el proceso que viene que es la revisión y el análisis de la propia práctica, bien

*La profesora vuelve al grupo chico*

P: disculpen, ustedes ¿cuándo dan la primera clase?

Eliana: ya la dieron

P: porque ustedes vieron que Juan en Facebook pidió que avisaran y salvo una pareja nadie avisó y no sé por qué

E: teníamos que empezar la primera pero

P: ¿cuándo empezaron definitivamente? fijate

Eliana: agreguen los datos formales, enfoquen los sentidos por qué y para qué van a dar campo y bate... no lo pierdan al sentido porque en la clase no se está notando, y eso es porque está desdibujado también, traten de darle forma, para mi avanzaron un montón, pero pónganle un poquito más de onda

E: les juro que le metemos toda la onda

Eliana: entreguen a tiempo y otra cosa revisen porque se quedaron sin tiempo, yo lo noté en sus clases, revisen la dos y hagan las correcciones, no solo las mías sino la de ustedes lo que le puedan hacer en la marcha

E: otra cosa, hablamos con Santi por el tema de la entrada en calor, es una hora y media de clase, le preguntamos si tiene que tener objetivos y contenidos

P: si lo que van a trabajar es la entrada en calor pensando que es jornada extendida van a tener que hacer una unidad didáctica que tenga que ver con el acondicionamiento físico con este contenido que es más de la gimnasia para ver qué van a enseñar y por qué lo van a enseñar y que es lo que vale la pena enseñar ahí, ellos hablaron con el Santi y van a hacer en la primera parte de la clase larga, la primera clase va a estar dedicada al acondicionamiento físico entonces tienen que armar una unidad didáctica que dé cuenta de cuales son y donde está el foco y cuál es el objetivo de ese acondicionamiento físico, hay que ver si es una entrada en calor o quieren trabajar el acondicionamiento físico

E: lo que hacía Santi era unas manchas nada que ver con el contenido y yo después le pregunté si podíamos hacer eso, hacer algo nada que ver y después abordar el contenido lo que íbamos a trabajar, campo y bate, o sea hacer una primera parte y después una hora de

P: considerando que tienen tiempo porque no es la hora de Educación Física sino de jornada extendida amerita que trabajen el contenido, que no sea una manchita en sí, sino que tenga sentido lo que están ofreciendo

Eliana: lo que dice la profe es que manden otra unidad con ese contenido de acondicionamiento físico ¿se entiende?

E: ¿aparte?

P: sí, una unidad aparte, porque les va a ayudar digo no, porque el acondicionamiento físico a esa edad cual es el sentido que uno le puede dar, digo nos ayudar a tomar conciencia sobre preparare antes de la actividad, porqué estaría bueno, que deberíamos mejorar, está bueno! habría que ver ahí que ocurre, ha? listo!

*Llama a otro grupo*

P: hola ¿cómo están? ¿ustedes empezaron a dar su primera clase el 27? ¿tienen ahí las cosas? Ya van dando dos clases (*mira las carpetas, lee las unidades*) ¿se entendió esto de la complejización? ellos tienen quinto y sexto y lo que apareció ahí es que el contenido es el mismo y yo les pedía ahí que apareciera en la propuesta cuál es la complejidad, ¿cuál es la profundización para que valga la pena, que es lo que diferencia al quinto del sexto, cómo les está yendo?

E: la primer clase la sufrimos un montón, por lo menos yo, cuando les dije juegos de invasión noooo otra vez noooo, entonces la profe vino a hablar conmigo y tuvimos algunas consideraciones que las agregamos en la segunda clase, lo que es el auto registro lo pusimos en las consideraciones de la otra clase, ahora lo que vamos a hacer es escribir el auto registro y la segunda clase fue totalmente diferente, tuvimos en consideración todo lo malo que habíamos hecho nosotros y cambió mucho

P: hay que tener en consideración lo que dicen los chicos, si ellos dicen otra vez juegos de invasión, me parece que los juegos que están pensando son muy básicos...

E; si si hay un chico que detectamos que es medio líder y en la última clase se nos acercó y nos dijo están buenas las cosas y ahí nos dimos cuenta de algunas cosas

P: ¿qué me pasa con este grupo? tienen muy buenas preguntas pero es muy básica la propuesta de juegos, demasiado, y si hay algo que tienen de riqueza los juegos modificados es que pueden variar, pueden variar en las reglas, el móvil, más con el comentario que les hicieron los chicos, siempre con la mano, ¿

van a trabajar con el pie? cómo complejizan respetando la lógica del juego, cómo lo vuelvo atractivo, cómo lo vuelvo un desafío porque además hay otra cuestión y ya se los había puesto, hay una hipótesis de variabilidad inherente a este tipo de juegos, que deberíamos si estamos trabajando desde esta perspectiva, deberíamos ser cuidadosos, ahí hay que sentarse a pensar, indagar sobre juegos de invasión y los desafíe clase a clase por eso les decía no vuelvan con el mismo juego esto ya lo hicieron

E: siempre es recurrente que nos piden futbol podemos hacer una propuesta que tenga que ver algo similar?

P: la idea es que trabajen con el pie, pero también con la mano lanzando y que trabajen golpeando un elemento, o sea juegos de invasión donde aparezca

Eliana: la lógica

P: o sea los juegos de invasión lejos de estar atado a la lógica del deporte que sean diferentes habilidades diferentes formas, distintos tipos de móviles!

E: el tema futbol queremos hacer algo que les sea significativo a ellos y que sea significativo para la unidad que no es precisamente el futbol

P; están buenas las propuestas, están buenas las problematizaciones pero esta insulsa la...

E: Sisi la primera clase fue muy básica, ya la segunda la cambiamos fue un poco más estuvo mejor, como hacemos con golpear? no estaríamos recurriendo mucho al campo dividido?

P: Golpear? en el hockey se golpea por ejemplo, hacer un juego que tengan que golpear el elemento para hacer el tanto

E: o sea un móvil que

P: golpear es con el pie también

E: claro

*Los estudiantes se retiran, la profesora llama a otro grupo*

Juan: Daniela y Janet! bien, con respecto a la primer clase creo se avanzó un montón en la segunda, fue más focalizado al sentido de la murga en cuanto al tiempo también

E: si, en la primera no tomamos dimensión

P: pero estuvo muy buena, lo que me contaste de la propuesta lo que llevaron, el sentido que le dieron

Juan: segundo punto y a rescatar es el tema de estar constantemente controlando la clase

E: eso lo tomamos para la tercera clase que sean los chicos los que armen

Juan: eso que ustedes pusieron en la fundamentación, que rescataron características del grupo cual es el sentido de la murga y todo, en vez de por ahí dirigir el paso de murga porque bueno por ahí tenían que cumplir con un tema de coreografía que eso está más que entendido ahora partimos de considerar un espacio para que el estudiante cree, va a ser un tema para que ustedes, no sé si te diste cuenta que estuviste toda la clase hablando

E: cuando terminé me di cuenta, no les di el espacio a ellos para que sean ellos los que creen y había juegos para esos

Juan: esa misma propuesta hicimos la prueba en dos grupos, el otro grupo estaba recontraprendido, quisieron mostrar toda la coreografía mostrarnos a nosotros, por eso, eso mismo que ustedes pensaron ver la posibilidad de que tengan momentos de crear ellos

P: ¿están presentando en tiempo y forma? Nos interesa sobremanera que puedan revisar lo que ya tienen pensado en función de lo que va sucediendo

Juan: ella salió de la clase y ahí nomás me dijo, que puedan ver esas cosas y cambiarlas me pareció genial eso

P: ¿cuándo empezaron a dar clase? ¿algo más? muy bien chicas

E: ¿la carpeta tiene que ser una sola o son dos?

P: son dos, porque cada carpeta tiene que tener los registros que te haga ella, tu auto registro, cada una va a trabajar eso, con respecto al diagnóstico no los estamos solicitando todavía

E: ¿esto me lo tienen que firmar?

P: si Gastón que es él que te está haciendo el seguimiento, bueno, ¿quién sigue? ¿vos estás con? ¿quién es la que manda los mails? ¿a quién le dije que tenía la clase aprobada?

E: a mi

P: ¿y qué decía el mail? ¿qué te dije? a ver...

E: que la clase estaba aprobada y que teníamos que hablar al regreso de las clases

P: ¿eso dije? me vas a hacer buscar el mail (agarra el celular y busca) miren lo que decía... haber escuchen todos a ver si se entiende "la clase está aprobada pero necesitamos juntarnos después de esa clase, nos ponemos de acuerdo en"

E: haaaaaaa, yo pensé que era esta semana

P: bueno, no solamente, queda claro yo no te digo en esta semana

E: si si

P: no solamente no me llamaron sino que me mandan un mensaje el día domingo que disculpas que mandamos tarde y no era la idea que mandaran una clase sin antes



hubiésemos conversado, porque lo que les estoy diciendo es que la clase tienen serios problemas y que si o si nos tenemos que juntar, entonces qué parte no se entendió no se

E: le entendí al regreso de clase

P: la clase que me mandaron ni la vi porque no era la idea volver a trabajar sin juntarnos y conversar tranquilamente porque evidentemente la devolución que les hice no se entendió, les expliqué por mail y no entendieron, por eso no valía la pena volver a explicarles por mail y que no se entienda por eso les dije hagan la clase como la hicieron y tenemos que juntarnos, a eso me refiero cuando hablo de autonomía, que parte no se entiende y como es que hacen lo que quieren, la clase que me mandaste el fin de semana no la vi ni la voy a ver, la voy a aprobar porque seguramente es igual a la anterior, estamos en la misma situación, pero ustedes se van a juntar conmigo con los registros que hagan de las clases si no logramos juntarnos porque parece que yo no me hice entender, lo vamos a poner en esos términos, no es que ustedes no entendieron, necesitamos juntarnos si o si, la próxima clase no puede ser dada si yo no me aseguré que ustedes entendieron porque lo que están ofreciendo no tiene nada que ver con lo que venimos conversando, la primera clase ya me pareció que no correspondía explicar algo que evidentemente merece otro tipo de explicación para que se entienda

E: igual no entendí las devoluciones de la clase número uno...

P: nada de eso pusiste en el mail, es obvio que no se entendió

E: nos pusiste que era imposible enseñar una capacidad motora aislada y la idea no es enseñarla aislada

P: claro, de eso se trata

E: entonces en la segunda pusimos que no va a ser enseñada aislada sino que es la base para el año que viene los chicos tienen deportes

P: pero no se está entendiendo y para entenderlo tenemos que juntarnos, cuando mandan la propuesta de nuevo vuelven a cometer el mismo error pero porque no están entendiendo y para eso tenemos que juntarnos

E: Igual me acuerdo lo que decía

P; si te acordás pero no se entiende

E: y... no, si lo hicimos mal no

*La profesora busca en el celular la devolución que les hizo*

P: esos son los problemas, yo volví a leer el mail para ver lo que les había puesto pero la idea es esa, que ustedes pretendan enseñar una capacidad motora desligada de una práctica corporal y les pongo, una práctica corporal en la que cobre sentido y luego trabajar esa capacidad desde el sentido de esa práctica pero para eso hay que conversar no fue suficiente

E: las clases de la profe no se le entiende el sentido, nosotros le preguntamos qué era lo que daba en esa clase y nos decía pero como que no se veía reflejado en esas las clases

P: también les puse que en la escuela primaria no se trabajan las capacidades motoras, me parece... no tengo acá

E: a nosotras no nos puso eso, pero es lo que la profe nos dijo por eso nos quedamos con eso si no hubiéramos enseñado otra cosa partimos de eso

P: igual lo que vamos a mirar es la práctica de ustedes no la de la profe y lo que vamos a trabajar la perspectiva de ustedes no la de la profe, estamos en otro momento

E: cuando nos decís que no la enseñamos aislada

P: no lo voy a hablar con vos si no está tu compañera, de ninguna manera lo voy a hablar con vos sola, yo quería que nos juntáramos, de ninguna manera las dos solas, cuando a las

tres nos quede cómodo un horario para hablar una hora pero con el registro bastante meticoloso de la clase pasada y la de hoy describiendo lo que sucedió

Otro E: ¿me puede mirar la clase? es para el miércoles

P: no no mandámela y te la corrijo

Otro E: estuvimos pensando para la puntuación

P: dejame que lo lea (*lee*), ¿ésta es tu primera clase? necesito que hagan el registro de esta clase y vamos a ver en función de lo que pase algunas cosas, estoy indignada

Juan: se te nota pero relajá un poco

P: naaaa bueno

Juan: pero a mí me hiciste cagar cuando me enojé yo

P: pero entienden lo que quieren y cuando quieren, ¿no estaba claro el mail?

(risas)

P: Estos son rápidos, pero Joaquín rebelde way, ¿tienen las cosas acá? porque no me doy cuenta, ustedes tienen una muy buena unidad didáctica y tienen clases que hacen esto que hacen en juego motor que después vamos a trabajar sobre los registros que pase ahí para mirar algunas cosas y en las propuesta que hacen de juegos modificados y yo ahí les pedí que hagan una modificación pero la verdad que no se nota mucho la modificación si es que es tal, si me parece que están trabajando cuestiones muy básicas que ya se los dije y no están trabajando sobre la variabilidad, si hay algo que tienen de potente los juegos modificados es la hipótesis de variabilidad, desafíos en función de las reglas seguramente pero también desafíos en función de lo que se les requiere entonces para puntuar con distintos móviles donde aparezcan distintas habilidades involucradas, donde aparezcan distintos modos de organizar el espacio y lo que están ofreciendo, por eso les decía, van a hacer el mismo juego! ¿cuántas clases van a ser?

E: cuatro

P: claro y en cuatro clases hacen el mismo tipo de juego siempre, dónde aparece el golpear, el pique dónde aparecen otras habilidades otros móviles, otras metas

E: nosotros vimos campo y bate y vimos que era muy básico el juego o sea con un par de reglas nada más y al principio les costaba y lo que habíamos planteado era la primera clase hacerlo dentro de todo simple porque a los chicos les costaba

P: ¿qué grado?

E: quinto, la profesora nos dijo que tenían experiencia, pero la verdad que no tienen experiencia de juego motor como lo vemos nosotros, eso de saber hacer eso saben, pero la profe nunca hace intervenciones sobre que pasa

P: esa parte está fantástica, pero lo que a mí me llama la atención es con la unidad didáctica que tienen y las preguntas que tienen los juegos están muy pobrecitos

E: en la primer clase es verdad pero después, ya le mandamos las cuatro clases empezamos a complejizar bastante de hecho cambiamos los tamaños del terreno, la pelota no, la forma de puntuar

P: y las habilidades

E: es que depende de lo que queramos trabajar se complica eso vos decís golpear, la habilidad manipulativa más simple es lanzar o pasar

P: ¿pero en qué momento van a trabajar juegos de invasión donde aparezcan otras habilidades?

E: la segunda hemos hecho con pique, o de aire sin picar o puntería pegarle al cono

P: pero vos fijate como siguen muy ligados al deporte y no aparece juegos de invasión donde haya que se yo

E: la profe quería que estuviera orientado al handbol, nosotros le dijimos profe nosotros tenemos una unidad didáctica de invasión y nos dijo hagan lo que nosotros hicimos fue adecuar nuestra unidad didáctica hacia algo que tenga más que ver con el handbol, nunca hicimos jugar con el pie, pero si pusimos cuatro metas, variamos las distancias

P: también podrían jugar con el pie y a la señal ya no se puede tocar con el pie y tienen que cambiar digo que aparezcan otras habilidades y la otra cosa es que está pasando con esa primera parte que están ofreciendo, cuanto tiempo le están dedicando y si el contenido es juegos de invasión que lugar le están dando, porque veo mucho desarrollo mucha cosa y demás y a mí me interesaba después trabajar sobre los registros sobre lo que efectivamente pasa más allá de lo que ustedes quieren

E: si si, le dimos mucho a la planificación pero dijimos que no va a durar más de 10 o 15 minutos si la hora es de una hora y media pero planificamos mucho por eso nos preguntan

P: lo que vamos a hacer es mirar los registros a ver qué nos devuelven sobre eso, además de eso felicitarlos porque han mandado las cosas en tiempo y forma, han mandado re bien, la verdad que un placer trabajar así pero siempre voy a ir más allá, con otros estaría feliz que me mandaran los juegos de ustedes pero con ustedes no apostemos a juegos en las que haya desafíos originales, les voy a pedir de ustedes un poquito más nada más

E: bueno, nosotros ya le mandamos las cuatro clases, la primera ya está aprobada

P: están aprobadas todas, lo que yo quiero es que sobre lo que ustedes van trabajando, lo que les pasa y las devoluciones van modificando

E: nosotros vimos en juego motor que para lógica son por lo menos tres o cuatro clases y si no tienen la lógica no queremos avanzar a plan estratégico si no lo tienen

P; tal cual, necesito que tengan en cuenta lo que sucede en clase, también es importante que y más allá de lo que les pidió la profe, si supeditamos los juegos de invasión al lanzar también quedan fuera otras habilidades y también quedan fuera las posibilidades de aquellos que no resuelven con el lanzar y a lo mejor se darían cuenta que les encanta jugar bien chicos

E: ¿podemos avanzar con otra unidad? ella quiere después vóley y después básquet

P: pueden ir pensando pero yo necesito que piensen en lo que están trabajando ahora, como hacerlo desafiante y potente

E: para mostrarle como habíamos hecho, para mostrarle la estructura conceptual  
*la profesora mira la hoja*

P: muy bien, van a trabajar la historia

E: ella ya dió dos clases y quería que diéramos dos clases de vóley más pero le dijimos que no

P: ¿ustedes están en jornada? debería aparecer que es, la historia, la lógica, esto está bueno... creación, historia desarrollo en el tiempo para llegar hasta el hoy, muy bien

P: Jeremías Marianela y Candelaria

*La profesora sale del aula*

Juan: llamamos a los tres porque están con la misma temática atletismo, y en grados similares, con respecto a las unidades espectacular las correcciones que han mandado me alegró que se hayan entendido a los comentarios, encontraste el sentido, lo que querías dar y focalizaste sobre eso, lo que les voy a pedir ahora es que focalicen sobre que iban a focalizar ahí

E: centrarse en lo que es la actividad

P: exactamente para que no aparezca sólo lo que es el correr, vieron que al principio pusieron todas las cosas y ahora las sacaron a todas, un término medio

E: nos cuesta salirnos del atletismo hacer un juego que no sea pararse y hacer lanzamiento pero si queremos seguir la idea de lo que es lanzamiento,

Juan: comentario en común es que tratamos de focalizarnos en el juego que aparece corrido el sentido del atletismo en si entonces, correr en una mancha no es lo mismo que correr en atletismo

E: ahora todas las actividades son basadas en el atletismo y nos parece medio denso, y por ahí hacemos una mancha como iniciación una mancha y en el desarrollo hacer actividades bien basadas en el atletismo, ¿puede ser?

Juan: siempre traten de hacer el inicio de la clase en relación con lo que sigue, segundo punto las actividades atléticas no son un bodrio, hay un montón de cosas para aprender, anímense a preguntar sobre todo eso no perder en cuenta el foco, que es el atletismo, en el plan que habían pasado estaba eso de pasar la caja

E: si si, entendimos las correcciones ¡nada que ver! pasar la caja en un determinado tiempo, eso ya lo cambiamos todo porque estaba re mal (risas)

Juan: ¿cuándo dan su primera clase?

*Llega la profesora*

P: ¿les dijiste eso a los chicos del envío tarde? ¿y que están en falta? ¿y que no va a haber otra oportunidad? No tiene que volver a ocurrir

Juan: avanzaron un montón, no se queden con eso, trabajen entre ustedes

E: yo no entendía porque tenía que tener dos unidades si era la misma unidad y Juli me explicó

Juan se va a trabajar solo con un grupo. La profesora revisa la lista y anota a los que estuvieron presentes. Llama a otro grupo,

P: ¿estas solito? ¿qué tal les fue? es bien interesante el planteo, las preguntas que hacían

E: re bien, la clase anterior dimos juegos para romper el hielo y hablamos un poco sobre que eran juegos modificados y les pedimos que averiguaran y empezamos la clase preguntando eso y si, los chicos contaban y eso

P: aja y ustedes están en jornada, y van a trabajar juegos de invasión en jornada pero desde el handbol, ¿qué lugar le van a dar al handbol?

E: pensamos ir agregando reglas a los juegos de invasión que vayan asemejando al handbol

P: ¿y en la clase? porque lo que no estoy advirtiéndole es que ni siquiera lo mencionan, están muy focalizados en el juego modificado y eso acá era un recurso para el handbol, cuidado con eso, cuando aparece el pedido de que en la unidad didáctica aparezca el handbol, hay que revisar si lo que les están ofreciendo tienen el sentido del handbol, hacia allá vamos, hay que darle esa presencia sino queda desdibujado, las reglas y las habilidades que vayan ofreciendo tienen que ver con el handbol

E: ¿y en el momento que tengamos que trabajar intenciones?

P: y será en relación al handbol, no es cualquier pase, tiene que ver con lo que se puede y no se puede en el handbol

E: en la planificación nunca hablamos de intenciones y ahora si

P: aparece como necesario, me parece muy bien, aparte es lo que les permite tener este desafío, les permite tener más posibilidades de puntuar pero no es de cualquier manera, son intenciones que tienen que ver con el handbol, en ese sentido tiene que tener un poco más de presencia, ver la manera de que aparezca lo que están enseñando, incluso pensar en algún recurso ver videos, que ver que hay que no hay

E: otra cosa. La profe nos pidió una entrada en calor...

P: un acondicionamiento físico

E: Nosotros pensábamos usar la entrada en calor como un momento para aprender diferentes intenciones tácticas, distintas maneras de lanzar, de dar pase

P: hay que ver que quiere la profesora si es una unidad de acondicionamiento físico y que estaría buenísimo en la jornada extendida, entonces habría que hacer una unidad que tuviera en cuenta que valdría la pena enseñar, para qué, porqué en relación al conocimiento de propio cuerpo, prepararlo para eso que viene después, qué estaría bueno a esa edad o esto que estás diciendo vos que es trabajar con cuestiones sobre el contenido que estás por ofrecer pero ahí también es interesante como van a trabajar esto y no de manera aislada, como es que van a hacer la relación, que no quede como una mera repetición de movimientos y de ejecución técnica si para que tenga sentido dentro de lo que el hándbol les requiere, como es que van a hacer la relación

E: como que quede claro que existen distintos modos de pasar y que cada pase tienen se puede utilizar en situaciones de juego

P: aja... y yendo a un objetivo primero de juego esos pases que me permiten que no me quiten la pelota que me permiten llegar a la meta, al sentido no al pase por el pase mismo sino que función tiene el pase en el mismo juego entonces ¿por qué habría que mejorarlos, se entiende? habría que hablar con la profe, me gusta esa idea en la medida que esté vinculado, si es repetición de movimientos mmm, ahora si es repetición porque esto me ayuda a mejorarlo y eso a puntuar, para que no me quiten la pelota, para todo esto que estamos viendo si

E: teníamos una duda también respecto de los principios, si ponemos una regla en un juego pero esa regla no respeta la regla del hándbol, estaríamos haciendo más foco en las reglas de invasión

P: si si, hay que revisar eso, porque acá el que manda es el handbol, salvo que lo pongas para hacerlo evidente pero luego lo aclares, hicimos esto para

E: o hacer un juego con esa regla y después sin esa regla

Eliana: pero hacela evidente a esa regla que vos demuestres que eso no sucede en el handbol

E: ha! eso no quedó muy claro en la clase

Eliana: pero está buenísimo que te des cuenta que eso no corresponde a la lógica

E: habíamos pensado en una regla que no pueden lanzar hasta que no pasen la línea central pero eso no es del handbol, pero para que ellos no se queden al fondo

P: vuelvo a insistir en la idea porque esas cosas aparecen en el juego en los juegos que uno ve cuando juegan el deporte para verlos con ellos y poder pensar con ellos porque hacen eso, para qué lo hacen, qué les permite, que ellos puedan mirarlo y analizarlo con ustedes y ver cuál es el sentido porque yo lo puedo ver y no dar cuenta de nada de eso, pero cuando uno lo ve con alguien que te ayuda a ver algunas cosas bueno, seguramente te quedás pensando

E: Está buenísimo, bueno lo vamos a pensar la tercera clase

P: revisen lo del handbol que aparece diluido y listo, muy bien

*Llama a otro grupo*

P: ¿cuándo van a dar la próxima clase?

E: no dimos la primera porque la profe estaba con carpeta médica

P: haaaaa ok, bien muy bien la unidad, lo que les decía en el mail era que nos teníamos que juntar pero hay que avanzar más, lo que aparece está bien pero habría que mencionar algunas cuestiones más, tienen una estructura conceptual donde dan cuenta de un montón

de cosas que luego no aparecen en la fundamentación, aparecen mencionadas pero no desarrolladas

E: haaa si, cada cosa

P: si cada cosa, aparece un gran párrafo al final donde dice (*lee*) ponen todo juntito pero no desarrollan, intentaremos enseñar esto porqué que de esto, hay que hacer un poquito más de profundización, qué enseñarían, la definición y que de eso enseñarían y porque

E: de las cuatro clases?

P: no no, primero de manera general y después si querés me decís, la secuencia tenía que ver con eso, en la primera clase vamos a enseñar esto, en la segunda vamos a avanzar sobre esto, en la tercera y en la cuarta, antes de la secuencia que aparezcan especificaciones, esto que ponen acá pero esto merece más desarrollo, acá está mejor lo que no se entiende es en la fundamentación, cuando digan la táctica, la táctica es tal cosa y nos interesa trabajar la cuestión del ataque y la defensa los principios y comportamientos en el básquet y lalala y cómo es que ustedes están pensando estas cosas en el básquet, como lo inscriben

E: pero no necesariamente la secuencia, primero esto y después esto

P: no no necesariamente, luego

E: ¿llegaremos a dar todo esto?

P: no no es una barbaridad

E: pero lo mismo tenemos que desarrollar todo?

P: es que justamente, esto les va a obligar a ver cuánto de todo esto van a enseñar, está hermoso pero hay que ver qué de todo eso pueden enseñar, ¿para cuánto tiempo es esta unidad?

E: no nos dijo la profe

P: pero es importante, vuelvo a decir esto sería la indagación y lo que estaría bueno enseñar del básquet, lo que hay que ver es en función del grupo y de la cantidad de tiempo, qué de todo esto vale la pena enseñar en ese tiempo para que esta buena la propuesta, lo vi y me pareció muy bueno también me pareció mucho, será que van a trabajar hasta fin de año con esto? no tengo idea, ahí hay que ver, si van a trabajar en las reglas cuales reglas, si van a trabajar algunas cuestiones técnicas cuales y porque, o sea ahí tienen que tomar decisiones y eso tiene que quedar plasmado en la fundamentación

E: mi idea es que de todas estas reglas que puse las aprendan todas, tengo que fundamentar cada una?

P: no nono fundamenten sobre todo con la estrategia, que te interesa trabajar con ellos en función con la estrategia, cómo es que vas a ligar estos aspectos técnicos del básquet con las cuestiones tácticas, lo vas a ligar? qué sentido le vas a dar? el sentido de la técnica va a estar ligado a los requerimientos tácticos? Para la escuela primaria es lo que nos interesa, no trabajar el gesto técnico por separado sino en relación

E: contextualizarlo

P: sino en relación a como esta técnica me ayuda a resolver los problemas tácticos

E: si si yo absolutamente los quiero ligar

P; bueno, entonces contanos, luego vamos a ver cómo esto aparece en las clase, en las intervenciones que ustedes hacen

E: ¿y la clase estaba aprobada?

P: si ya te lo había mandado al básquet le dan presencia, (mira) me interesaba ustedes... ustedes escriben bien así que a mí me da la impresión de que si ustedes pueden trabajar sobre el qué el porqué y el para qué a mí me iba a ayudar a anticipar por donde están yendo, esto no lo voy a firmar todavía la clase si

E: bueno, vamos a empezar a desarrollar esto, otra cosa como tenemos jornada extendida, dos horas

P: ha perdón! otra cosa, eso es lo bueno, lo malo es que no mandaron en tiempo y forma están en falta y no tienen otra oportunidad

E: el tema de dividirnos media hora y media hora, ¿lo hacemos?

P: habíamos quedado así, ¿cómo les resultó? va! no dieron todavía la primer clase, mejor es mitad y mitad

E: también puede ser una clase y una clase

P: probemos a ver qué pasa, lo terrible sería que cada uno empiece a planificar por separado, mejor mitad y mitad así piensan la clase juntos, después de la clase mandan la segunda clase a ver que pondrían, que sacarían

E: queremos dar la primera a ver que sale

P: y no desaparezcan

Los alumnos se van y queda el equipo

P: ¿qué tal?

Eliana: lleva mucho tiempo pero estuvo bien estar con cada uno

P: el objetivo era que cada cual se fuera sabiendo en que

Juan: me pareció muy necesario, no sé qué hablaron al principio

P: los reté!

Juan: a mí me siguen preocupando las dos parejas, me parece que decirle al resto por ejemplo en tu caso ellos entregaron, no aprobaron pero ya tienen una falta grave

P: están en falta no es una falta grave

Juan: pero no dieron una clase, eso no es una falta grave?

P: ¿no dieron la clase? eso si es falta grave

Eliana: no dieron la clase por no entregar a tiempo

Juan: y estos chicos no están en falta grave

P: y no, son los imponderables, las particularidades de cada cual ellos tuvieron dos martes que la profe no dio clase, pero si no estarían en falta grave, les jugó a favor, pero no dejaron de dar clase porque no tuvieron aprobado

Juan: pero ahora nosotros tenemos que estar a las corridas esto de que si yo no puedo verla hoy te lo mando a vos

P: con todos tuve consideraciones de alguna manera

Juan: con los chicos no sé si

P: yo si

Juan: entonces hay un error enorme nuestro

P: estamos dentro de la semana, si ya el lunes que viene a pesar de la semana necesito más tiempo es un problema de ellos, perdiste la oportunidad que es distinto, yo no los voy a dejar libres no sé si se entendió pero quedó claro que no vamos a hacer excepciones

Juan: bueno ahí hubo excepciones

P: si tienen que ver con la regla, hecha la regla hecha la trampa, ellos se jugaron vamos a ver si les alcanza, yo estoy tranquila, no estamos dando lugar a injusticias, vamos a ver si es suficiente con una devolución que reciban, la idea sería es que trabajemos con los registros, en muchos casos están reproduciendo lo que trabajaron acá con lo que han aprendido acá y está bien, esto es lo que tienen es lo que hicieron, veamos si hay otra forma y que cosas aparecen detrás de esto que ellos proponen

Juan: pensando en el caso de estos chicos (se refiere a los que quedaron solos)

P: uuuu... los dos van a poder resolverlo

Juan: hay que hablar con Santi, y la profe Silvina hablá vos ahí...

P: el lunes trabajamos con los registros a ver qué cosas van apareciendo, para que los ayude a revisar y después arrancamos con ir a verlos, ¿les parece? Listo!

*Los tres salen del aula a las 11,40 hs*



#### 1.4.2. Clase 2. Lunes 14 de agosto de 2017

7.40 hs

*La profesora está hablando sobre las propuestas de enseñanza con un grupo de estudiantes mientras siguen ingresando al aula, al darse cuenta que ya están casi todos, levanta la voz e incluye a todos en la conversación*

P: A ver, buen día, a ver ¿qué más? ¿qué más? ¿por qué está bueno o qué hace que valga la pena que miremos lo que pasó en clases? Para mejorar, para reforzar, para ver los contenidos, para ver los objetivos de los contenidos que habíamos planificado

E: Para ver cómo influye el modo de intervención nuestra

P: Para ver cómo influye

E: Porque por ahí planificamos decimos una cosa y hacemos otra y después nos preguntamos porque los chicos actúan de tal o cual manera, y después cuando volvemos a la pregunta nos damos cuenta de algo de lo que dijimos no fue tan influyente y cambió todo

P: Fíjense entonces esto que aparece en función de lo que dijiste es para mejorar, para ver los objetivos de los contenidos o en función de los contenidos los objetivos que nos habíamos puesto, planificado, para ver como influyeron las intervenciones en las respuestas de los estudiantes, eso se puede mirar si es en relación a algo, porque digo, para mejorarlo, ¿para mejorarlo en relación a qué? Para mirar los objetivos y los contenidos ¿en relación a qué?, para ver como influyeron esas intervenciones ¿en relación a qué? Siempre tenemos que tener un referente en función de qué estamos esperando que suceda, porque si no es difícil mirar. Entonces pensaba que ustedes tienen elementos para mirar lo que sucede en la clase, y eso que sucede en la clase entonces va a tener que ver con lo que vamos a intentar hacer, a partir de los registros que ustedes tienen, un análisis didáctico, y ¿qué quiere decir con que vamos a hacer un análisis didáctico? ¿A ver? El año pasado ustedes tuvieron dos materias que hablaban de la didáctica, una la didáctica general y la otra la didáctica de la enseñanza de la EF. Lo didáctico ¿con qué tiene que ver lo didáctico? Con el “como” dicen acá, con la enseñanza, primero con la enseñanza y en relación a la enseñanza, como dicen ahí, tiene que ver con el “como”, con el cómo enseñamos, bien ¿la enseñanza con qué tiene que ver? Les dije vamos a hacer una análisis didáctico, ¿qué cosas vamos a estar mirando de esos registros? Porque tienen que saber que quieren mirar, digo, en función de donde uno pone la mirada luego va a hacer el tipo de análisis que hace. Lo que estamos tratando de hacer es despejar y saber qué cosas queremos mirar, porque se pueden mirar diferentes cuestiones. Bueno mirar didácticamente, analizar didácticamente ¿qué significa? ¿Con qué tiene que ver la didáctica? Con la enseñanza y con el cómo. Y la enseñanza ¿con qué tiene que ver la enseñanza? ¿Qué cosas podemos mirar que den cuenta que estamos mirando la enseñanza?

E: el vínculo profesor, alumno, contenido.

P: el vínculo docente, alumno, contenido.

E: la metodología

P: ¿cómo?

E: la metodología

E: intervenciones

P: las intervenciones ¿qué más tiraron? Fíjense que todo esto tiene que ver con la didáctica, claro que sí. También es cierto que en cada uno de estos elementos podemos hacer dulce de

leche al interior de esto ¿por qué? Si yo les digo, les pregunto, bueno pero cuando hablamos de contenido ¿de qué estamos hablando?

E: un recorte de la currícula

P: un recorte de la cultura ¿hay otros modos de entender el contenido que no sea como recorte de la cultura? Digo, después, cuando estamos hablando del estudiante o del aprendiente

E: Lo que creamos que el otro necesita aprender

P: pero digo, ¿hay distintas formas de entender como el otro aprende? ¿sí? ¿cuáles son esos modos de entender que el otro aprende?

E: De la concepción bancaria

P: De la concepción problematizadora en términos de Freire ¿qué otras formas hay de entender que el otro aprende? Ehhh pensemos en psicología del aprendizaje

E: Y, una es descubrir el aprendizaje, otra es recibir lo que te de otro.

P: Hay formas de obtener el aprendizaje, un aprendizaje por descubrimiento, por resolución de problemas. Otro un aprendizaje más por reflexión ¿cómo se llama eso? Un aprendizaje más conductista o un aprendizaje más constructivista. Fíjense entonces como de cada uno de estos elementos nosotros a su vez encontramos distintos posicionamientos, distintos modos de entenderlo. Y respecto del docente, de los modos de enseñar, de las teorías de enseñanza ¿Qué podemos decir?

E: Enseñanza ejecutiva

P: Aja, ¿quién hablaba de eso?

E: Lo vimos el año pasado

P: Seguro, Feldman hablaba de los distintos enfoques de enseñanza, como cada vez que uno enseña hay que tener presente el enfoque ejecutivo, ¿se acuerdan como eran los nombres?

E: Terapéutico

P: Terapéutico, liberador, bien ¿y en lo metodológico? Emiliano vos que nombraste lo metodológico, y fue interesante porque fíjense que el dijo “la metodología” y no dijo el método, y cuando él lo menciono ahora está dando cuenta que no fue ingenuo la manera de decirlo, lo dijo porque sabía lo que dijo, porque decía metodológico, lo quería decir, porque haber la metodología es una construcción que el docente hace, el método, el método tiene que ver con algo que está previsto de antemano. Entonces también lo metodológico, también lo metodológico podemos sentar posicionamiento, en todo podemos sentar posicionamiento, porque todo depende de que seamos conscientes desde donde lo estamos mirando, o qué estamos considerando. Con esto lo que quiero decir es, que cuando hagamos el análisis didáctico vamos a mirar esto y seguramente vamos a mirar muchas cosas más, porque si hay algo que también vimos en segundo año es como lo didáctico, como la enseñanza que tiene que ver con la didáctica, si hay algo que la caracteriza es su complejidad y complejidad que deviene de que es situada, es con otros, entonces como es situada depende de quienes son los que están interviniendo en esa relación, en qué contexto, Acá hay muchas variables jugándose, muchas subjetividades, muchas historias y como somos sujetos, somos personas que estamos ahí en esa relación aunque no siempre presentes en el actuar docente y se ponen en juego muchas cosas, entonces quien esté enseñando, impacta, afecta de diferentes maneras a sus aprendientes. Estamos entendiendo que la enseñanza es un modo de afectar a otros. Bueno en este análisis didáctico lo que vamos a intentar reconocer es de qué manera estamos afectando al otro, y si esa afectación que estamos haciendo es la que queremos, para mejorarla, para ver si va en línea con lo que habíamos pensado, para ver si son nuestras intervenciones las que le están facilitando o no

como decía Carlos. Ese es el sentido entonces del análisis que vamos a hacer de los registros, intentar objetivar lo que sucedió en la clase para analizarlo y en función de ese análisis tener elementos que nos permitan revisar y mejorarlo, ese es el sentido primero y último del análisis, del análisis que vamos a hacer de sus propias prácticas. Al principio con ayuda la idea es que empecemos un ejercicio, cada uno empieza a hacer un ejercicio de manera tal de que esto después pueda ser de manera más liviana y cotidiana ¿estamos? ¿Se entendió el sentido? Porque digo pensando en que la clase pasada habíamos hablado de la importancia de los sentidos ¿se acuerdan? Creo que tienen que conocer el sentido. Digo a demás de que nosotros conozcamos el sentido de la propuesta el otro tiene que conocer el sentido. Si el otro conoce el sentido tiene más oportunidades, tiene más oportunidades de saber para donde ir, para donde no ir, qué se está esperando de él. Bien, dicho esto vamos a empezar, vamos a empezar con el análisis didáctico. Bien ¿tienen los registros? ¿Qué vamos a hacer con los registros? Una cosa que vamos a intentar hacer, y digo que vamos a intentar hacer porque es bastante difícil, es ponernos en una actitud, vamos a tratar de ponernos en una actitud de extrañarnos, en una actitud de, de extrañarnos, de separarnos un poco de eso que estamos creyendo para dejar, para no empezar a justificar qué hicimos sino en una actitud que permita ser más objetivos y pensar qué sucedió en la clase. No es el momento en que necesitamos que ustedes digan por qué hicieron lo que hicieron, o sea que se justifiquen, sino que tratemos de mirar, extrañarnos como si esa frase fuera de otro, para ver que aparece ahí, qué es lo que aparece, qué está sucediendo en esa frase, qué se está poniendo en juego en esa clase ¿se entiende lo que digo? Porque si no empiezan, frente a una ocasión o una intervención, no lo que pasa es que yo lo que quería, no porque antes, y nosotros entendemos que todas las intervenciones son contextualizadas, pero en este momento lo que vamos a intentar es tomar la letra, lo que dice la descripción que aparece en el registro, la textualidad de lo que aparece en el registro, y ver con qué tiene que ver eso que aparece ahí. Este ejercicio es mucho más fácil hacerlo cuando la clase es de otro, porque entonces puedo ser más objetivo, tomar más distancia, mirar, analizar y requiere de una mayor vigilancia cuando lo hago conmigo mismo, porque es difícil mirarme a mí mismo, pero se puede, entonces nosotros vamos a tratar de hacer ese ejercicio ¿estamos? Emmm en esos registros que ustedes tienen lo primero que vamos a hacer es reconocer qué tipos de intervenciones aparecen en la clase, y para mirar el tipo de intervenciones que aparecen en la clase, cuando digo tipo de intervenciones es qué cosas dice el docente, qué cosas propone el docente, lo que vamos a mirar es tipos de enunciados que aparecen en la clase

E: Hola buen día

P: ¿Qué tal? Pónganse en... la idea es que vayan leyendo y vayan subrayando las oraciones y reconociendo si los enunciados que aparecen son, ahora vamos a ver que tipos de enunciados pueden aparecer. Acá vamos a poner algunos, es probable que aparezcan otros que ustedes consideren que no están contemplados y vamos a ver si los denominamos de alguna manera ¿sí? Los tipos de enunciados podrían ser imperativos, cuando lo que hago y lo que digo es afirmar algo, cuando lo que hago y lo que digo es ordenar algo, pueden ser enunciados de tipo interrogativos ¿se entiende? ¿se entiende?

E: Sí (risas)

P: ¿Qué tipo de enunciados sería ese?

E: Interrogativo

P: ¿Qué tipo de enunciado sería ese? Y otra vez aparece el interrogativo, sin embargo, dentro de los enunciados de tipo interrogativos vamos a intentar reconocer, esos interrogativos que son cerrados, qué no estoy esperando una respuesta, o más bien es

retórico, hay preguntas que uno no espera que se responda, o bien interrogativas de tipo abiertas. Hubo intervenciones más que fueron interrogativas abiertas en el día de hoy ¿sí?

E: Sí

P: ¿Cuándo?

E: Cuando estuvimos hablando de hacer el análisis

P: ¿Por qué eran abiertas?

E: Porque no había una sola respuesta, podían ser varias

P: Cuando la pregunta entonces admite diferentes tipos de respuestas, agárrate porque ahí el docente está sufriendo porque no sabe con qué le van a salir, y bueno el docente se juega la vida ¿viste? Un ejemplo de interrogativo cerrado ¿qué sería?

E: Cuando se responde por sí o por no

P: Claro, ejemplo

E: Les gusto el juego

P: ¿Qué más a ver? Hay otras preguntas que son frecuentes

E: ¿Les pareció fácil o difícil?

P: “¿Les pareció fácil o difícil? Fácil”.

E: Es de cajón

P: La pregunta es... Justamente lo que vamos a intentar reconocer es, después, lo primero, primero es identificar que tipos de enunciados aparecen en la clase, esa va a ser la primera tarea, una vez que identificamos los tipos de enunciados vamos a tratar de identificar cuáles son los más recurrentes, los que más presentes están en la clase, y podríamos decir bueno pareciera ser que hay un ochenta por ciento, no sé hay un tanto, eso ya les está dando un dato, de las formas de formas de intervenir de ese docente, un dato les está dando, que después habrá que construir, en relación a qué, con qué tiene que ver, pero que podamos mirarnos y reconocer nuestras intervenciones hacia donde van, ya es un primer gran paso, vamos a tratar de ver si en la clase encontramos enunciados de tipo explicativos, y es probable, es probable que empecemos a encontrar mixturas, explicativos pero explicativos que son de modo imperativos, osea que explican pero que a la vez te están ordenando de una determinada manera, explicativos pero que en realidad lo que están haciendo es poner en duda, desafiando, ahí tenemos que ver con qué tiene que ver esos explicativos, ¿Qué más falta acá? Ahhh los condicionales. Y otros que son, pueden ser condicionales, enunciados que dan cuenta de algún tipo de negociación, que están como condicionando al otro, si hacemos esto entonces tal cosa. No sé porque se ríen. Si no, no pasa, bueno los condicionales. Una vez que reconocemos los tipos de enunciados, esa es la primera cosa, vamos a intentar, vamos a intentar limpiar, vamos a intentar explicitar el sentido que tiene el imperativo, el sentido del interrogativo, el sentido del explicativo o del condicional. Pero eso va a ser en un segundo momento, lo primero primero, es reconocer de qué tipos de enunciados son los que aparecen en la clase.

E: ¿El sentido que tuvo cada intervención?

P: Claro, ese sería el primer paso. El primer paso es el tipo de enunciado. Para reconocer los tipos de enunciados ustedes pueden utilizar diferentes colores, y es bien interesante utilizar distintos colores porque después salta a la vista el color que más aparece, osea lo que estoy diciendo es que un modo de hacer esto es subrayando las oraciones con algún tipo de color según el tipo de enunciado que es, y la idea es que quede subrayado todo el registro. ¿Empezamos con eso? Como es un ejercicio lo que vamos a hacer es tomar de la pareja pedagógica, una clase. Si tiene la clase que fue desgrabada mejor aún, pueden

trabajar con la clase que fue desgrabada y digitalizada, porque entonces ahí no hay tu tía, es lo que se dijo, es lo que es. ¿Todos tienen registro?

E: Si...

P: No importa, ¿tiene registro?

E: Si

P: Bueno porque lo que estamos por hacer es un ejercicio

E: (no se comprende lo que dice)

P: ¿No tenés ninguna clase?

E: Si

P: Bueno hace la de Nico entonces, por eso de la pareja pedagógica una clase ¿Alguien más no tiene clase? Ustedes que no dieron clases todavía lo que hacen es, se juntan con alguien que sí tenga clase, es así. Empezamos a hacer, la idea es que trabajemos dos horas con esto así después se liberan digamos de venir a clase, y nos quedamos con los que necesiten algunas cuestiones particulares. Vamos a trabajar. A ver son las nueve y cuarto, vamos a trabajar hasta las diez y media, entonces les queda una hora y cuarto. Entonces nos pongamos las pilas porque esto que tenemos que hacer de los enunciados le vamos a dar un tiempo para hacer hasta donde lleguen de veinte minutos, no más. A ver por las dudas, a lo mejor la duda que tienen los compañeros la tiene los demás.

E: no entiendo

P: O sea entre los dos eligen un registro, eligen un registro que ustedes consideran que sea lo más descriptivo, que sea como más, mejor de lo que sucedió, si es la grabación mejor, pero si no un registro entre los dos. Veinte minutos

*Los estudiantes comienzan a trabajar en parejas, parecen muy concentrados en la tarea*

P: Miren lo que vamos a hacer, vamos a tomar registro. Fíjense lo que vamos a hacer ahora, y le vamos a poner una hoja al lado ¿sí? Y le vamos a poner una hoja al lado, y acá al lado lo que vamos a hacer es una línea, ya tienen ahora lo hago en el pizarrón ¿por qué? ¿Qué vamos a intentar hacer? Vamos a probar algo, vamos a poner a prueba algo, tienen el registro, ponemos la hoja al lado. Esa hoja que está al lado le hacemos una línea que divida ¿sí? Dos columnas y al lado de las intervenciones que ya están pintadas, en esta columna lo que vamos a hacer es tratar de ver qué sentidos tienen para ustedes, las intervenciones que aparecen ahí, que reconocieron y van a intentar hacerles preguntas, o van a intentar escribir con qué tiene que ver para ustedes eso que aparece en esa intervención, con qué tiene que ver, con qué está relacionado, qué es lo que para ustedes aparece en esa intervención, tratando de dar una explicación, si se quiere, de lo que aparece ahí, para ustedes ¿no? Qué es lo que parece en esa intervención, anímense. Les está explicando, está diciéndoles tiene que ver, no, con qué tiene que ver, con qué no, porque acá es como que no aparezca, esto es mucho más fácil cuando lo que estoy mirando no es algo que hice yo, porque entonces a uno le aparecen preguntas, y ¿por qué, por qué les dirá esto? Lo ponen al lado, ahí, ¿por qué dirá esto? O también alguna hipótesis, ¿les está diciendo tal y tal cosa? ¿Tendrá que ver con tal y tal cosa? Con qué lo relacionan, con qué tiene que ver. En esta columna entonces apreciación, acá, apreciaciones, sentidos, preguntas, preguntas que harían, preguntas que se hacen, preguntas que harían al que les hizo la intervención, arriesgan ahí a poner cosas que les dispara eso que leen en la intervención, anímense, lo que les dispare, lo primero que les dispare.

E: Eso que hacemos con nuestra propia intervención ¿Sería más fácil si lo hacemos en un tiempo más lejano?...

P: Igual eso que vos pones como justificación podrías ponerlo como pregunta, y ya cuando lo pones como pregunta entonces ayuda a que puedas empezar a extrañarte, entonces digo, repite la pregunta porque no entiende lo que les dice, entonces yo te invito a que lo pongas como pregunta, ¿Repite la pregunta porque no entienden lo que dice? ¿Se entiende lo que digo? Cuando lo pones en forma de pregunta lo que estás haciendo es revisando si efectivamente tiene que ver con eso que vos estás justificando, osea esa justificación la vuelvo una pregunta. Ahí tenés a un compañero que puede ayudarte en ese sentido a que eso que aparezca como justificación se vuelva una pregunta, porque sí, uno toma lo que dijo Ricardo, claro que sí, todo el tiempo corremos el riesgo de justificarnos. Por eso está bueno que en este ejercicio de extrañarnos, de tener a alguien, y por eso lo hacemos de a dos, a alguien que nos ayude a objetivarnos y a extrañarnos, es muy difícil hacer esto solo, esto no se hace solos, se hace con otros y lo estamos proponiendo de esta manera, hacerlo con otros. Pondrán entonces en esta columna lo que me dispara, lo que me gusta, esto que se me ocurre, con qué tiene que ver, me permito, me permito sobre lo que veo, ver que me dispara. Y esta otra columna la vamos a ver después de que hagan esa columna. Primero a ver qué cosas les dispara, qué preguntas hace, que cosas tienen para decir de eso que leen, después vamos a ver que ponemos en la otra columna. Veinte minutos para la primera columna

P: miremos el registro para ver como avanzó, de lo que están haciendo para que veamos los de todos.

E: yo tengo el cuaderno

P: ¿Y tenés escrita la columna? Bueno tenés poco escrito en la columna ¿no cierto? Vamos a arrancar con eso, vamos a ver si se puede escribir más. A ver les voy a pedir que prestemos atención así, así se entiende lo que estamos haciendo. Marcos el profe dice, ahora si, lo que dije eran tres cosas, ¿alguien se acuerda? Eso por ejemplo. Ahora si lo que dije eran tres cosas ¿alguien se acuerda? ¿Qué pondrían en la columna de al lado los que leen, los que escuchan esto? ¿Con qué tendrá que ver? ¿Qué pregunta harían? ¿Qué les dispara? ¿Qué creen que está haciendo el docente? ¿Con qué tiene que ver?

E: Está retomando algo que dijo antes

P: ¿Está qué?

E: Está recuperando

E: Claro, está dando por sentado eso que se dio, que no sabemos que es, retoma

P: Muy bien, eso hay que poner, ¿se dan cuenta? Eso mismo, entonces, pero lo vamos a poner, pero lo vamos a poner en potencial, lo vamos a poner en potencial porque no sabemos si es eso. Estamos haciendo una conjetura, entonces pareciera que ¿Cómo es Joaquín?

E: Pareciera que dio algo, entonces está retomando para volver a iniciar lo mismo

P: ¿Algo más? ¿Qué se les ocurre? ¿Qué les dispara?

E: Y, que él afirma que los chicos

P: Y lo está afirmando. Es interesante porque lo está afirmando que los chicos saben o deberían recordar lo que el profe les dijo. ¿Qué más? ¿Qué les pasa a ustedes cuando yo digo, “bueno porque ya vimos que es la perspectiva crítica”, qué es, a ver? Ustedes que están del otro lado, cuando digo esto, ¿qué se viene? ¿qué implica que yo diga “ustedes ya saben que es una perspectiva crítica? ¿Te estoy dando la palabra? Te estoy dando la palabra, pero esa palabra está condicionada me parece ahí también, ¿vas a poder decir cualquier cosa?

E: Tenés que saber

P: Tenés que saber. Entonces, de alguna manera ¿tendrá que ver esto con una evaluación implícita? Ahhh ¿van a decir cualquier cosa sobre la perspectiva crítica, o se van a cuidar de ver eso de la perspectiva crítica? Ustedes ya saben lo que es una perspectiva crítica de la educación, o qué implica, ¿qué implica? Contéstenme cada uno de ustedes, cada uno de ustedes. Acabo de decir que ya saben ¿qué estoy diciendo? Que si dicen algo no deben equivocarse, ¿no estoy de alguna manera tomando lección, evaluando? Fíjense esas pequeñas frases, como si uno empieza a indagar un poquito con qué tendría que ver, qué hay detrás de eso, qué podemos leer detrás de eso

E: Estas viendo si saben o no

P: Estoy viendo si saben o no

E: Estas viendo si prestaron atención

P: Marcos, escucha. Entonces lo anoto. No sé si es o no es, no importa. Lo anoto acá al lado con qué tendría que ver, y insisto en esto, es una conjetura lo que estoy haciendo, me estoy animando a pensar posibles implicancias, entonces podría, tendría que ver ¿sí? Es una, a modo de supuestos. Dice, “ahora sí, lo que dije antes ¿alguien se acuerda?” “¿Alguien se acuerda?” (énfasis) ¿Qué estoy diciendo? ¿Qué querrá decir, no, esa pregunta?

E: Que no todos saben

P: Ahhh, fíjense ¿no?, y no hemos pasado ni siquiera de la segunda oración, el segundo enunciado “¿Alguien se acuerda?” que no todos se van a acordar. Estoy dando por sentado que algunos si se van a acordar y otros no ¿Qué hay detrás de una pregunta de: ¿alguien sabe, alguien se acuerda, alguien puede? ¿Qué supuestos hay del otro detrás de esa pregunta?

E: Ahí también vas a ver que algunos son más desinhibidos que otros, capaz que hay uno que si sabe, pero no se anima a levantar la mano y decir que paso, pero si sabe.

P: Pero si sabe, pero de antemano estoy anticipando y de alguna manera valorando a quienes, si se acuerdan o pueden decir algo, y quienes no. Estoy poniendo en valor a quienes se animen a decirlo por sobre quienes no y entonces ¿cómo estoy mirando al otro? Hay un modo de mirar al otro en esa pregunta. Y ustedes dicen “no profe pero yo no lo quise decir”. Está bien, no lo quisiste decir, pero para la próxima vez cambia la pregunta, porque le das el alguien se acuerda, y está dejando muchos afuera. Esas son las cosas que nos permiten el análisis, porque entonces no es lo que vos quisiste decir, es lo que implicaría, es lo que puede implicar lo que decís, Esto te ayuda a objetivarlo, te ayuda a que si encontras que más tiene que ver con esto, que con lo que vos quería hacer, puedo modificarlo. ¿Se entiende lo que digo?

E: ¿Cambia si digo “se acuerdan”?

P: Por supuesto. ¿Es lo mismo que diga “se acuerdan” a “alguien”?

E: O ¿quién se anima?

P: ¿Quién se anima? A ver ¿quién se anima? También estas poniendo un valor ahí. Bueno ahora lo que estamos haciendo, ahora lo que estamos viendo es con qué tiene que ver, entonces si en esta columna pusimos ¿qué habíamos puesto? Ahora si lo que dije de las tres cosas “¿Alguien se acuerda?” Y empezas a escribir algunos supuestos, preguntas, sobre lo que yo considero que tiene que ver eso que dije.

E: Sería ¿cómo puede ser tomado eso que dije?

P: (Risas) ¿Vos estás pensando en cómo lo modificarías?

E: No, no, osea lo que es la reflexión sería tratar de leer lo que puse y interpretar cómo podría ser interpretado por los otros.

P: No, no. Acá lo que pongo, osea yo el que analiza, qué me dispara esto que leo, esto que dijiste vos, pareciera ser que ya lo dijo, que se tienen que acordar, ¿sí?, se tienen que acordar, yo agregué, yo agregué esta idea de que parece que está tomando como una evaluación, que no todos se podrían acordar, algunos sí y otros no, ¿sí? Todo eso va de este lado, lo pongo acá, “laralaralarala”, y de este lado lo que intento es pensar teóricamente con qué idea, con qué concepto tiene que ver eso, y ya algunas cosas dijimos. Si yo lo dije, fíjense, si yo ya hablé de que esta perspectiva crítica en educación, y entonces ustedes se tienen que acordar porque yo ya lo dije ¿hay algún concepto que esté ligada a esa idea? Porque yo ya lo dije como docente entonces ustedes tienen que recordarlo

E: Con el conductismo.

P: Con el conductismo ¿por qué?

E: Porque supone que lo que nosotros transferimos, la relación enseñanza-aprendizaje es directa, es decir si yo le dije aprendió

P: No es conductismo, se llama una relación causal entre enseñanza y aprendizaje, que porque yo te enseñe entonces vos aprendiste, es pensar que la enseñanza y el aprendizaje tienen una relación causal, entonces lo que aparece acá es, lo que aparece acá de este lado, entonces una idea de enseñanza, una idea de causalidad, enseñanza-aprendizaje, estaría detrás de eso. Cuando en lo que puse era que hay una, un supuesto, una idea de que algunos se van a acordar y otros no, esa idea ¿con qué podría relacionarla? ¿Con qué concepto con qué teoría?

E: Con subjetividad

P: Pero dame letra, dame más. ¿Qué están viendo ustedes que los ayude a pensar en eso? Concepto de alteridad, tiene que ver con cómo miro al otro, cuando pienso algunos si y otros no

E: Adaptarme

P: ¿Cómo adaptarme?

E: A la situación que se presenta

P: No, yo estoy diciendo, cuando yo digo “¿alguien se acuerda?”, detrás del “¿alguien se acuerda?” hay un modo de mirar a otro. Entonces decía Ricardo tiene que ver con subjetividad, lo que pasa es que subjetividad es muy grande. ¿Con qué de la subjetividad? Me parece tiene que ver mas con este concepto de alteridad, con como estamos mirando al otro, ¿qué supuestos hay del otro detrás de esa frase? Bueno acá ponen alteridad. Bueno después yo hable de alguna manera están evaluando, de lo que te digan vas a evaluar si se entendió lo que vos dijiste, pero además va a evaluar quién lo dice y quién no lo dice, y cómo lo dice, entonces pongo de este lado evaluación. ¿Sí? ¿Se entiende lo que digo? Y sigo, y sigo, y sigo. “¿Alguien se acuerda? Contestan, respetarte a vos. Levantar las manos, profe, levantar la mano” Vamos a hacer análisis de lo que dice el docente nada más, por suerte, pero que interesante que digan “respetarte a vos” ¿Por qué? ¿Por qué? Porque el docente, no hay diferencia, no se entendió que tenemos que respetarnos si no de respetarte a vos. Cuando como me dijo la nenita, cuando le pregunté ¿por qué tienen que pedir permiso o tienen que avisar que van al baño? Por ejemplo, pedir permiso para ir al baño, me dijo, “porque si vos, sino vos te enojas”. Tiene razón, tiene razón, yo nunca le había dicho porque tenían que hacerlo. Entonces, y por qué tienen... uno preguntaba en ese momento, y una me dice “porque vos e enojas, te tenemos que decir porque sino vos te enojas”. Bueno, les digo, tienen razón yo me enojo, y ¿por qué...? Me di cuenta de que nunca les había especificado el sentido, y tenían razón, era porque yo me enojaba, entonces te tengo que respetar a vos. Muy bien, Marcos, el profe dice: “Muy bien, la primera levantar la mano



cuando hablamos, la segunda que más o menos lo dijiste, no era a mí, era escuchar a todos”. “Cuando un compañero...”

E: Se salvó de la roja

P: No, no. “No era a mí, era escuchar a todos, cuando un compañero o el profe habla, todos lo escuchamos. Y la última, re fácil era, y dice, cuando tocabas el silbato todos al medio. Marcos, muy bien, nos juntamos todos al medio de la cancha o en el lugar que estábamos” En esas dos... hay para hacer dulce en esas intervenciones. Entonces con respecto a las reglas Marcos puso, y Santiago pusieron, preguntaron, “¿participaron los chicos en la creación de estas reglas?” ¿Quién hizo la pregunta? Fíjense, si la hizo Santiago, que interesante porque Santiago puede ayudar, es así, por eso hay que hacerlo de a dos, porque el compañero me puede interpelar, puede interpelar, tiene más herramientas para interpelar, después uno también eh. “¿Participaron los chicos en la creación de estas reglas?” Yo preguntaría, preguntaría ¿a quienes benefician estas reglas? O ¿en función de qué están pensadas estas reglas? A ver a ustedes qué les dispara de lo que escucharon

E: Buscan el orden

P: Pareciera ser que buscan el orden, ¿qué más? De un lado las preguntas que le harían, con qué creen que tienen que ver. Del otro lado la teoría, los conceptos, las ideas. A ver, ¿qué pondrían del otro lado?

E: En teoría es totalmente conductista

P: ¿Por qué?

E: Eso de tocar el silbato y venir todos al medio

P: ¿Qué más? De teoría qué más

E: Orden y control

P: Aja, orden y control, tendría que ver con el orden y el control. Ustedes están viendo algo de eso en sujetos de la educación ¿qué cosas ven en sujetos de la educación? Y, en tercer año haces sujetos de la educación, y práctica docente integra con sujetos de la educación, ¿no todos aquí entran en sujetos de la educación? Se supone que, si no lo hicieron este año, ya lo hicieron el año pasado ¿o no? ¿Estoy suponiendo mal? ¿Estoy suponiendo mal? ¿Hay alguien que no es té haciendo o no haya hecho sujetos de la educación? ¿No la hiciste? Tiene que saber que esto es una materia que integra con sujetos de la educación, entonces vas a tener que poner al corriente de los temas que se trabajan en sujetos de la educación. Todos los demás la están haciendo qué cosas, la pregunta, ¿no les pregunté? ¿Qué están viendo en sujetos de la educación? No es, no es ni siquiera estoy evaluando, cuéntenme qué están viendo, ¿No tienen clases ahora? ¿Con quién tienen sujetos de la educación?

E: ...

P: Bueno bien ¿qué vieron en sujetos de la educación?

E: ...

P: A ver qué cosas, qué cosas vieron. ¿Qué cosas vieron?

E: Analizamos los sujetos, las familias, la educación física, la educación corporal, las instituciones, las prácticas corporales. Todo eso

P: ¿Vieron convivencia? ¿Vieron la convivencia, la autoridad, la construcción de la autoridad en la clase? Bueno la verdad que... Nosotras en didáctica general el año pasado vimos las estrategias que utiliza el docente para mantener el control de la clase ¿se acuerdan? Con Lemke, Lemke. Si, si lo vieron. Es parte de lo que se ve en didáctica general, y como el docente, para mantener el control de la clase, pone en juego diferentes tipos de estrategias, pero lo interesante de ese texto es que dice que los estudiantes también ponen en juego estrategias porque habría como una puja entre docentes y estudiantes por

mantener el control de la clase. Hay cosas que hacen los estudiantes que se yo, mostrarle, hacer saber de alguna manera que pesado, que feo, ¿eh? Y también que el docente hace cosas o dice, o utiliza diferentes estrategias le llama, para mantener el control de la clase, es decir lo que el docente busca es capturar el interés del estudiante y hacer que la clase vaya por donde el quiere y no por donde los estudiantes quieren. Es muy interesante, se podría pensar que ¿Qué tendría que ver con esta idea? Y hay otros conceptos que bueno, van a ver en sujetos. Cuando veamos esta idea de construcción de autoridad o imposición de autoridad o qué tipo de autoridad es la que se está ofreciendo, construyendo en la clase, o una autoridad que tiene que ver con la imposición “yo soy autoridad porque me impongo”, o soy autoridad porque busco construir esa autoridad y que me legitimen en ese lugar (no se entiende) Entonces estarían faltando algunos elementos para poder mirarnos, porque el docente, porque el docente no sé dónde hayan visto que la relación entre el docente y el estudiante es una relación asimétrica. El docente tiene más autoridad que el estudiante en la relación educativa. Mas allá de que algunos docentes pretendan ser amigos de los estudiantes en el momento en que el docente pone la nota, el docente tiene ahí un poder que no tiene el estudiante, porque el docente tiene la posibilidad de acreditarlo al otro. Bien en ese juego, en esa relación de poder ¿cómo es que aparece presente? ¿de qué manera? Y con esto, de ninguna manera no estoy intentando decir es que uno tenga que ser autoridad y el otro... O sea, el poder está y está siempre, está circulando diría Bourdieu, porque en algunos momentos está más en la persona del docente, en otros momentos, pero está circulando, lo que estamos intentando reconocer, cómo es que aparece y cómo es que, si uno puede reconocer, cómo es que aparece, cómo es que uno quiere que aparezca. Bien, este sería el trabajo que tienen que hacer con los registros, hemos hecho como un ejercicio, la idea es que ustedes para la próxima clase, que no es el lunes, sino el otro lunes, ustedes traigan el análisis de sus clases con estas dos columnas a ver qué cosas encontraron en esas clases que vieron ¿está? ¿se entendió?

E: Si

P: Me parece que hasta aquí llegaríamos, necesito saber si necesitan hacer preguntas, gracias Marcos. Preguntas, sí, sobre esto ¿Gastón?

*No se escucha*

P: ... todo el día, yo sabía que tenía ese e-mail en mi correo y no lo había visto, entonces que no me llegue, mmm... Si me lo entregaste bien, sino me lo entregaste porque ya pasa, tristemente desde el momento en que ustedes mandan el mail ¿saben qué hacen ustedes? “Profe le mande el mail, profe le mande...” y no importa si lo mandaron dos horas antes, tres horas, el problema pasó a ser nuestro. Desde el momento que ustedes hicieron el clic en enviar, y lamentablemente o sea yo siento eso, desde que tenes un mail, un correo ahí que te está esperando, que el problema es mío, y no es mío, digo “no pero me lo mandó tarde” y no quiero estar con eso, entonces lo entregan personalmente

E: Pero si ponemos la fecha límite que entre dentro de ese horario chau ya está

P: No, no, no porque te mandan el mail “disculpe profe pero...” No, no, no quiero recibir mail

E: O sea que, si ponemos como fecha de límite un martes, y vengo el miércoles y vengo y si lo traigo

P: Y venís y me lo traes el lunes, lo traerás cuando tengas que traerlo. O te encargas de que llegue si no podés venir, o ves la manera que te lo traiga otro, no sé, yo por lo menos. No se ustedes

Adscripto 1: Hay casos en los que se entrego con mucho tiempo, pero hubo casos en que no

P: Si ¿pero a algunos les vas a dejar que si y otros que no?

Adscripto 1: No, por eso

P: ¿Cómo hacemos? En mi caso yo no quiero recibir más mails, no quiero recibir más mails ¿ustedes?

Adscripto 2: No yo por lo menos re ubicados en mi caso

P: Si bueno ¿y cuando no mandaron? Y estábamos esperando que manden

Adscripto 2: No, eso sí, en ese sentido si

P: Y vos sabes que no te los mandaron, no te los mandan

Adscripto 2: Ponemos una fecha y...

P: ¿Ustedes tiene clases todos los días de la semana? Estoy hablando del tercero A, del tercero A

E: De ultima si no se puede, si hay que conversarlo, ustedes lo tienen que ver, de última lo suben al grupo, al Facebook y dicen tal día a tal hora. Igual yo creo (no se entiende) que el lunes que viene no hay clases por eso estamos

P: Si, si.

E: profe, y una pregunta, en caso de que adquieran esa modalidad ¿va a tener tiempo de corregirlos en la clase?

P: Y si, por supuesto. Si quedamos en que el día miércoles, hasta el día miércoles, hoy tenemos clases, que hasta el día miércoles recibimos los planes, tenemos miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo y el lunes, que es distinto a que me lo mandes el sábado o me lo mandes el domingo. Entonces uno también tiene ahí oportunidad de...

E: Claro si por ejemplo nosotros tenemos que enviarle el día miércoles, o sea nosotros le mandamos supóngase el jueves, con fecha libre el miércoles, le damos el lunes

P: Podes traerla hoy también

E: Claro, se la traemos hoy y ¿usted volvería antes de ese día para corregirla y dárnosla para poder entregarlo?

P: No, los que entregan el miércoles se las devuelvo el lunes

E: Claro el lunes

P: Y los que entregan el lunes tendríamos que ver de entregarlos el miércoles. Los que entregan el lunes también terminamos la clase a las diez y media, ehhh uno en una hora también puede corregir

E: ¿Usted viene todos los días?

P: No, yo vengo solamente los lunes, y los miércoles voy a estar viniendo, algunos miércoles. Si perdón

E: Y ¿cómo hacemos los que damos esta semana? Nosotras lo entregamos el lunes pasado a los dos planes de clase, y tenemos que dar clases este viernes. ¿Cómo hacemos con el plan ese?

Adscripto 1: (no se comprende)

P: Claro ellas entregaron antes. Si, estamos hablando de la gente que no, no entregaron las cosas, están ahí.

E: Por eso nosotros tendríamos que hacer, que nos falta, entregar la segunda unidad para, para dar la segunda unidad.

P: No sé ¿qué hacemos? Lo hablamos y después

Adscripto 1. Si, cualquier cosa lo subimos al grupo

P: Dale, me parece que está bueno entonces tomar la idea de Ricardo de conversarlo así los chicos también me dan un poco más de, de luz y de aires porque estoy muy cansada, porque vuelvo a decir estoy muy cansada y tengo las ideas para atrás, este y ahí subimos en el

grupo ¿sí? Pero tienen que saber que ese es el mayor inconveniente que tenemos hay un desmanejo de lo que mandan y la verdad es que uno se termina enganchando mal, porque vuelvo a decirles no tendría sentido si el problema empieza a ser nuestro, y la verdad es que yo no quiero tener más problemas, menos de este tipo. Bueno

E: Profe

P: Sí

E: Yo tengo la clase ahora en papel

P: Dale tráela así la vemos

P: La planificación, el auto-registro y el registro de la clase, los análisis, un análisis que vincule los tres insumos ¿se entiende? ¿sí? Bueno, y sino lo vamos a tratar de ir entendiendo a medida que, por ejemplo, la clase que viene. La clase que viene vamos a dar un paso más, además ustedes van a traer el registro de la, de este pequeño, este microanálisis de la clase, vamos a ligar eso que pasó con lo que pensé y con lo que creo que sucedió, las tres cosas ¿estamos?

*La profesora comienza a trabajar con un grupo leyendo la propuesta de unidad*

P: ¿Podrían ofrecer algo en donde el pase tenga un sentido y no el hacerlo por hacerlo? A lo mejor algún juego, pero donde el pase tenga un sentido ¿se entiende?

E: Si

P: Bueno entonces fijate si puedes hacer, proponer algo para después preguntar o no, en el modo en que lo propongas, donde lo que vamos a hacer tiene que ver con buscar la forma de para después preguntar, y no el pase por el pase solo, desprovisto de sentido.

E: Bien

P: ¿Estamos?

E: Sí, estamos

P: Agregalo ¿sí?

E: Bueno ¿lo agrego directamente ahí?

P: Sí, sí

E: Y la clase de la semana que viene no estaría

P: ¿Es para el día lunes?

E: No, para el jueves, para el jueves

P: Para el jueves de la... Y me la traes, ahí vamos a ver si tienen que traerlo el miércoles o si tiene que, ¿vos que días das clases?

E: Jueves

P: A bien, me lo tenes que traer el lunes

E: El lunes no hay clases por eso

P: Bueno

E: ¿Esta semana?

P: No, tiene que ser después de la clase que desgrabas

E: Por eso no, no, no. Lo tengo pensado, pero no lo podía armar, por eso no sabía

P: Bueno ahí vemos, ahí vemos. Con ustedes no he tenido problemas, pero ahí vemos, ahí vemos que decisión tomamos. Marcos

E: Primero que nada quiero pedirte disculpas por haberte mandado el mail, no es mi intención incomodar bajo ningún punto de vista

P: ¿Qué mail?

E: Lo de la clase, que lo mande a cualquier hora

P: Ah bueno

E: Si, no, pero yo prefiero en realidad mil veces mandar con dos semanas de anticipación, porque sino yo después no tengo tiempo sobre la hora.

P: Está bien, pasa que vos podes pensar las clases pero la idea es que vos puedas revisarlas también en función de lo que sucede.

E: Claro, la primera clase de hecho si me sirvió darla y después hacerla

P: Claro porque si no no tiene sentido Marcos, si no vas a tener en cuenta lo que sucede en clases, justamente lo que estamos intentando es, es eso, que lo que te vaya sucediendo sea insumo para ir revisando y pensando lo que viene ¿si? ¿esta para cuando es Marcos?

E: Esta es para ahora, para el viernes

P: Bueno entonces hagamos una cosa, déjamela que yo te la triga el miércoles

E: Dale, si, si

P: ¿Vos venís los miércoles?

E: Si

P: Bueno yo voy a estar el miércoles a la mañana desde las diez hasta las doce, hasta la una también, acá en coordinación, así que yo te la traigo. Revisa con observaciones si hay algo para modificar, pero ¿te fue bien?

E: Me fue bien, saqué muchas cosas que me fui dando cuenta sobre la clase como para después ir pensando en futuras planificaciones

P: Bueno, eso tenes que escribirlo detrás de la planificación que habías hecho, porque sino después te vas a olvidar. Antes en el autorregistro, justamente en el autorregistro, que cosas te pasaron, que cosas cambiaste, porque las modificaste

E: Si igual el tener la grabación ya es bueno.

P: Está bien, pero una cosas es la grabación y otra cosa es que des las razones de porque hiciste lo que hiciste, y eso debería aparecer en el autorregistro, me sentí, hice, dije tal cosa, por esto en el momento cuales son las razones que das ¿sí? Mira que interesante acá ¿no? Después yo te hago la devolución, pero vos pones “les voy a agregar un aro por cancha, se van a juntar con su equipo y van a pensar como tienen que ocupar la cancha para defender de la mejor manera”. Mira que interesante porque acá lo planteas en términos de como ocuparlos para defender de una mejor manera, y después dice “se juntan todos por acá” ¿Pudieron ocupar la cancha como lo habían pensado?, la pregunta tiene más que ver, parece ser, tiene más que ver con ocupar la cancha, no con defender, por como está hecha la pregunta, porque después viene la segunda pregunta “¿Pudieron defender mejor?” O sea, cuidado porque acá el sentido pareciera que está claro, ver como lo ocupamos para defender

E: Pero no se condice con lo que había pedido antes

P: Por la forma en la que estas preguntando, o sea como la podemos reformular, lo importante no es ocupar la cancha, lo importante es defender.

E: Si, lo importante era evitar que te hagan el punto

P: Exactamente, digo porque después aparece la otra pregunta, pero esta primera pregunta está más ligada a una cuestión que pareciera ser como organizativa, de orden, y no por el sentido que tiene

E: Claro yo creo que al último de todo, al final de la clase, la idea mía era al ultimo preguntar de, dejar claro que la idea es defender, evitar el punto

P: No pero acá también está clara la idea, lo que digo es que las preguntas por ahí no ayudan, esta primera pregunta, que es la que inaugura, supuestamente con la que vos inauguras el análisis. Claro, claro es nada más que eso, pero después la veo tranquila, igual me parece que está bien.

E: Tengo algunas preguntas

P: Dale pregunta

E: Evaluación, me dijeron algunos de los chicos que hay que hacer una evaluación de la unidad en la última clase, bien

P: ¿Cómo?

E: O sea que, para terminar la unidad, la última clase ya tendría que hacer una evaluación de lo que di

P: Nosotros lo que hicimos fue, pensar cómo evaluaríamos, en función de los objetivos que nos propusimos en la unidad didáctica, eso en la unidad didáctica. Bien, no necesariamente vamos a evaluar ahora porque estamos en un proceso, en el que primero los estudiantes no pueden evaluar, pero en el caso en que el profesor esté de acuerdo en que evalúen, podríamos pensar en una clase evaluativa en función de cómo pensamos la evaluación en la unidad ¿vos lo hiciste a eso en la unidad?

E: Debería estar si

P: Entonces, ¿dónde aparecen los indicadores, los criterios, los indicadores? En la situación, bueno porque eso lo hicimos y después no lo volvimos a retomar, algunos si lo siguieron haciendo, otros no, pero tenemos que volver sobre eso. Por ahora no hemos vuelto, pero vamos a volver.

E: Yo para ir pensando desde ya como voy a hacer las planificaciones, porque voy a agregar una evaluación

P: Claro pasa que ya lo habíamos pensado, o sea nosotros lo habíamos pensado para la unidad, igual podemos retomarlo en algún momento, porque si, yo no volví a traerlo y me parece que quedó ahí. Si hay gente que presentó

E: Claro, yo no pensé en nada de agregar una evaluación

P: porque la evaluación tiene que ver, va a tener que ver con lo que vos te propusiste en la unidad didáctica, objetivos de la unidad didáctica se convierten en criterios de evaluación. Luego tenemos que pensar en esos indicadores, cuáles van a ser los indicadores para tener en cuenta y decir (no se entiende). Preguntale a alguna de las chicas si tiene eso, algunas que si lo hicieron ¿Qué más?

E: Ahhh si después ¿Cuántas clases, cuántas clases tiene que tener una unidad?

P: En tu caso que estás en jornada extendida, tenes que hablar con el profe pero, siempre tenes que hablar con el profe en realidad, una cosa son las clases de Educación Física, y otra cosa es la jornada extendida. Hay que ver si el profe tiene algo previsto, para cuando, porque aparte son otros tiempos los de jornada extendida. Habla con Santiago

E: Si más o menos lo hablamos a principio de año

P: Que te vuelva a decir así justamente en función de eso ajustar con qué seguir y demás

E: Bueno listo

P: Nos vemos Marcos, esto me lo dejás. Marcos no tiene tu nombre esto. ¿Después de las chicas puede ser o es cortita? Bueno a ver las chicas

E: Profe lo imprimió mal pero después de las correcciones lo vuelvo a imprimir.

P: Bueno, a ver las clases. Acá es, los objetivos tienen que ser en función de los estudiantes, que puedan, acá sería que puedan o que sean capaces de, dos puntos, entonces por eso es experimentar, reconocer, demostrar. Entonces porque vos pones esto y ya empiezan a (no se entiende) igual esto me lo llevo para verlo bien.

E: Cambiamos. Lo que nos habías corregido era la definición de juego de persecución

P: ¿Encontraron una definición de juego de persecución?

E: Hablamos con un profe de juego motor

P: Y ¿las ayudó?

E: Porque en ningún libro salía, no sale en internet ni en biblioteca, habíamos ido y tampoco, más que todo hablaba las diferentes variantes, los diferentes tipos, buscamos hablar con un profe de juego motor y nos dijo

P: ¿Dónde está la definición?

E: Acá

P: Ahhh Claudio. Son juegos que consisten en atrapar y no ser atrapados, tomando tres protagonistas, el perseguidor, el perseguido... donde hay infinitas variables para llevarlos a cabo. Se ejercitan capacidades motoras básicas entre ellas las coordinativas, involucrando a su vez las habilidades motoras

E: Después si dejamos la que hablaba de las variantes y puse los objetivos

P: Cuales son los elementos en base... está bien. "En esta unidad nuestra intención es que los alumnos puedan dar cuenta claramente cuales son los objetivos y en base a esto nos permita ver cuáles son las capacidades motoras que son necesarias para desarrollar esos objetivos". Bueno a esto lo leo tranquila, me muestran la clase, que es para hoy ¿no cierto?

E: Sí

P: ¿Qué van a hacer en la clase?

E: Todo juego de persecución que tenga que ver con, como nos habías dicho, con las prácticas corporales: Pusimos de manifiesto que se vea bien reflejado lo que es la velocidad, más que todo, y reacción como habíamos planteado desde un principio, pero a través de una práctica corporal.

P: Bueno, entonces lo que van a hacer es un buen registro así después vemos que pasa ¿sí?

E: ¿Profe después esto lo fotocopiamos así lo tenemos las dos?

P: Sí, tienen que tenerlo las dos. ¿Cómo era? A porque ustedes están en jornada

E: Nos dividimos cuarenta y cinco y cuarenta cinco

P: Sobre todo porque me interesa que tenga cada uno su propio registro

E: Ahhh eso sí a partir de hoy lo empezamos a hacer. Otra pregunta profe, esta unidad se basa en cuatro clases, esta sería la tercera nuestra

P: Ahhh ¿esta es la tercera ya?

E: Este lunes no tenemos, el próximo lunes ¿ya empezamos a armar otra unidad didáctica?

P: Deberían empezar a armarla ahora

E: Hoy vamos a hablar con la profe sobre qué contenido. Ella desde un principio nos había dicho que capacidades motoras, y después una iniciación a los juegos deportivos, y bueno vamos a pedirle que nos confirme bien

P: Vayan con alguna propuesta ustedes también. Se acuerdan que habíamos dicho, ustedes me decían en función de los problemas que aparecían, esto de la, cómo era, figura grupal.

E: Si eso teníamos planeado, nos habían dicho el miércoles. Queríamos enfocarnos más o menos en eso, cosa que el grupo se una más, están como muy, como habíamos dicho nenas, nenas y no se tocan ni de casualidad, sumado a que van tres nenas. Mandaron nota ahora, del colegio, son veinte cuatro

P: Son muy poquitos, bueno vayan con alguna propuesta ahí para que vea la profe. ¿Sí? Listo esto me lo dejo. Vengan Gastón ¿Eh?

E: Es muy de acá

P: ¿Qué quiere decir de acá?

E: Echar a gente que no necesita estar

P: ¿Todos están esperando a que los atienda?

E: Sí

P: Esto es de Marcos, esto es de las chicas. Chicas miran, pónganle en el encabezado

E: Estructura conceptuales

P: No, el apellido de ustedes ¿se acuerdan que les pedí? Porque sino no voy a saber quienes son. Contame Gastón

E: Tiene que respirar, porque esto no es de esta materia, o sea que tiene que tratar de desenchufarse un poco.

E: Pero responde a los contenidos de la misma

E: Claro

E: Vamos

E: Explico

P: ¿De qué están hablando?

E: Tenemos que hacer una vida, una unidad para vida en la naturaleza, entonces nosotros tratamos de llevar esto

P: Sí, a vida en la naturaleza

E: Bueno primero una pregunta que es muy fácil y después otra que es más difícil. Cuando entregamos nos devuelve con correcciones y dice, “recuerden que toda unidad debe tener objetivos generales y específicos de la clase”, entonces como nosotros no sabemos bien eso, si tenemos un objetivo o sea como me explicaría para hacerlo

P: ¿El objetivo general? ¿Cómo sería el general? Y nosotros estamos haciendo objetivos específicos, lo que nosotros hacemos son objetivos específicos que pueden ser trasladados a la clase. Un objetivo general en vida en la naturaleza tiene que ver un objetivo en relación a la disciplina, donde, por ejemplo, en este caso sería, ustedes, ¿vos qué estas dando en la escuela?

E: Lanzamientos

P: ¿Lanzamientos? ¿Así solos? ¿No está ligado a ninguna práctica corporal tu lanzamiento?

E: Si, lanzamiento atlético

P: Y bueno entonces en relación a las actividades atléticas, cuál es tu objetivo a las actividades atléticas en general, luego particularmente en relación a los lanzamientos, sería específico. Y más general sería en relación a la educación física: ¿Me entiendes? Entonces digo, vida en la naturaleza, vos podés tener un objetivo en relación a la vida en la naturaleza como materia como. Pero luego si lo que vas a trabajar son, decime un tema de

E: Nosotros vamos a trabajar problemáticas ambientales en sierras chicas.

P: Bueno, en relación a las problemáticas, qué objetivo grande, que no necesariamente se va a cumplir en, requiere de un proceso para que se cumpla, tendrá que ver con la toma de consciencia, de conocer la importancia no sé qué.

E: Si, por eso nosotros pensamos el objetivo general sería no sé, desarrollar consciencia crítica del ambiente, de las problemáticas ambientales

P: Algo grande, algo grande claro. Luego para desarrollar eso vos tenes objetivos más específicos, que sean capaces de este, realiza, experimentar una actividad, o sea cuestiones más específicas, las que son, las que nosotros estamos haciendo serían como más específicas

E: Aja, listo entonces eso más o menos lo tenemos

P: Buenos

E: Y después, cometimos el error de buscar un contenido directamente desde el diseño curricular

P: Y ¿Por qué fue un error?



E: Y porque es muy grande nos dijeron, entonces tendríamos que llevar uno más cortito, más pequeño.

P: Aja, entonces bien

E: Supuestamente lo que nosotros poníamos como contenido es conocimiento del ambiente no habitual y desarrollo de consciencia crítica en base a sus problemáticas

P: Es enorme

E: Claro, entonces para buscar un

P: Un contenido más

E: Un contenido más nuestro quedamos en problemáticas ambientales en sierras chicas y lo situamos

P: Claro, es que ahí lo que ustedes tienen que tratar de hacer es lo que hacemos acá, la estructura conceptual. De eso grande, qué de eso quieres enseñar, luego qué de eso quieres enseñar, qué de eso, y lo vas, vas acotando

E: Claro, nosotros por ejemplo desde problemáticas ambientales vamos a bajar desde qué es ambiente, medio ambiente, y ¿qué más era?

P: Claro, exactamente, técnica, y vas como desglosando, ¿qué de eso? Pero hagan la estructura conceptual, hagan el ejercicio de la estructura conceptual, eso los ordena, porque además también te hace, te permite ver y después como es que se relaciona esto con esto, lo que hacemos nosotros

E: En contenido va siempre lo mismo, es decir todas las clases vana tener casi siempre el mismo contenido, el objetivo específico es el que va cambiando.

P: No sé, depende, el contenido, a ver ¿por qué decís va siempre lo mismo?

E: Y porque el contenido que trabajamos es siempre el mismo

P: Es el mismo, pero qué de eso sería lo diferente, porque

E: Claro qué del contenido

P: Qué de ese contenido, porque vos vas a trabajar le lanzamiento atlético, qué del lanzamiento atlético, habrá que ver ¿sí?

E: Listo, gracias profe

P: Emmm, ustedes. Gaston

E: Cita

P: Si

E: ¿Cómo se cita cuando quiero citar el programa de segundo año anual de vida en la naturaleza? Porque eso es como un libro dice

P: Y ¿no tiene autores, no tiene autor la parte que vos quieres sacar?

E: No aparece nada

P: ¿No? ¿Estás seguro?

E: Y, es de como el diseño, como la currícula de acá

P: Mmm no, porque seguramente, porque deberías fijarte si eso no está extraído de algún autor ¿sí?, por más que, lo que hacen los profesores es toman ideas de otros autores

E: Esta

P: Y sino vas a tener que poner extraído de, una nota al pie, entre comillas y una nota al pie que diga de donde es extraído eso, de qué página y todo, y de qué año es el programa, o el libro lo que sea.

E: Profe esta me habías dicho que ya estaba para firma

P: Ahhh sí, es la clase uno, y la clase dos tenías que revisarla en función de esta

*No se entiende*

E: A lo mejor la forma de conducir la pelota

P: Aja

E: A veces los chicos como que les pegan con las manos, le pegan así, y se les dificulta la forma de llevar la pelota: Digamos para el básquet en sí, para el deporte, es necesario

P: Eso ¿aparece en el registro?

E: Si, en una parte si aparece

E: Si pensamos en grabarnos mejor así se, porque lo hicimos escrito y es muy difícil a veces tomar

P: Y contame, ¿pensaron en esta posibilidad de problematizarlo? De problematizar digamos el desplazamiento

E: Ehhh

P: Porque digo, vos decís, yo les dije que, que, lo que acabas de decir, yo les dije que esta es la mejor forma de trasladarla, y que entonces para mejorarlo hay que hacerlo así. Problema, o sea pensar en lugar de decirle, yo digo que esto es lo mejor que tenes que hacer, eso es una posibilidad. Existe una posibilidad de que en lugar de que yo te diga, y que vos lo hagas porque yo te digo que es la mejor manera de hacerlo yo te problematizo, o que problematicemos el traslado, luego veamos este, por qué estaría bueno mejorarlo y qué cosas podrían mejorar

E: Claro, yo entiendo como dejarlos que exploren un poco haciendo algún juego como verlos analizar la forma de llevar la pelota y como ahí hacer una intervención, intervenir y proble, o sea hacer una problematización.

P: Bueno y hacer una problematización no es fácil. Entonces qué podríamos hacer, lo que les estoy preguntando es ¿qué podríamos hacer para problematizarlos?

E: Claro tendría que pensar las intervenciones, preguntas que haría. Por ejemplo, con el pique yo los observe y decían ¿y para que nos sirve a nosotros hacer esto? Y como que lo relacionaba automáticamente con otro deporte, porque para cubrir la pelota en el fútbol a mí me para y... entonces ahí transferirlos y relacionarlos con otros deportes

P: Entonces en la misma, intervenciones que les permitan pensar en los modos en los que están haciendo, y como esos modos se pueden mejorar ¿sí? O sea que puedan tomar consciencia de que, si mejoro los modos de hacerlo, mejoro mis posibilidades

E: Claro, mejoro mis posibilidades porque el básquet es un deporte de mucha habilidad digamos, de mucha habilidad justamente porque tenes que ir picando la pelota para llegar a la meta dando pases bastante complejos en el sentido ese

P: La problematización entonces ahí ayudaría a la toma de consciencia ¿sí?

E: Si, no tanto al mejoramiento motriz

P: Si, si tiene que ver con el mejoramiento motriz, yo quiero que mejoren, pero también que tomen consciencia por qué estaría bueno mejorarlo y no porque yo te lo digo ¿sí?

E: Es como que uno busca eso pero a veces uno inconscientemente directamente da la actividad.

P: Si, no, no, no, yo por lo que me acabas de decir está bueno eso que me decís, está interesados en problematizarlos y bueno

E: Bueno entonces en esta clase empezamos por un juego de entrada en calor

P: Bajala

E: ¿Bajo directamente?

P: A la clase. Escuchame bueno, pero imprimila así la puedo

E: El problema es que nos falta pasar el último juego profe. Es un juego motor, o sea vamos a dar, calculando un poquito mejor el tiempo, poco menos actividades, en vez de cinco o

seis habíamos dicho cuatro, pero bien, digamos bien dadas y bien trabajadas, que no queden más o menos así sueltas, como la clase anterior.

E: Esto es una presentación digamos, los chicos se acuerdan bueno lo que vamos a hacer en la clase, y empezamos con el juego, (no se entiende)

P: Bueno está bien, lo que digo es que, por lo que me decís está bien la clase, lo que después vamos a trabajar en función de lo que suceda ¿sí?

E: Claro, eso es lo que importa

P: Es lo que importa tal cual

E: Entonces las actividades ¿hace falta que se las muestre? O

P: No, no me las muestres, lo que sí revísenla un poquito ahora en función de lo que acabamos de ver, de lo que acabamos de hablar de la problematización si es que, si es que está, si hay posibilidad, si es que estaría bueno. Díganle a la profe que está aprobado.

E: Lo podemos aplicar ahora directamente a los juegos motores es parte. Gracias

E: ¿Ahora acá?

E: No, no la idea ya está tendríamos que pasarlo, pero estaría bueno desde ese lado, como dice la profe

P: Si es que se presta para problematizarlo. Ahhh y acá tienen la hoja si quieren, ¿o no pueden?

E: ¿Cómo, cómo?

P: Digo yo, apaisarlo, pasa que está, ¿por qué trabajas en el drive?

E: Porque no se borra nada, si se corta la luz, o se apaga la compu, no se borra nada

E: Acá puse toda la clase de hoy, la hago acá directamente.

P: ¿Quién sigue? ¿En qué andan?

E: Es como quiero que hagan la tarea para lanzar, para

P: La coordinación lo que digo es que la coordinación justamente no tiene que ver con aspectos técnicos, tiene que ver con el conocimiento de sí mismo y lo que yo estoy diciendo es que, esto que están proponiendo acá tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, es un contenido que está más ligado a la gimnasia al, a sí mismo como lo dice el diseño curricular, mientras que el juego modificado, el juego motor, tiene que ver con un juego de sí, pero en relación con otros

E: Claro

P: La coordinación como tal, sería una capacidad, sería una capacidad, y no es justamente en lo que hace foco el juego, el juego modificado.

E: Y si hacemos, porque por ejemplo después en la otra, si hacemos tipo actividades de coordinación, pero con otros o sea no es uno solo

P: Eso es distinto

E: Bueno es que claro, la primera hicimos así

P: No, no. Así como está planteado, está planteado

E: Después las otras las hicimos todas como en relación con otro, o sea

P: Una cosa, una cosa es, que no es lo que están haciendo, ustedes no, o sea una cosa es pensar en la coordinación y en como aparecen en estos juegos que hacemos con otros, y otra cosa es lo que ustedes están proponiendo, son tareas, tareas, donde lo que quieren hacer foco es en la coordinación

E: Claro, bueno en eso sí

P: Y ¿por qué no hacen una unidad, por qué no? Que involucre esto, y donde pongamos foco en que se conozcan a sí mismo en relación a las cosas que estamos haciendo, y como

mejora la coordinación, y qué podríamos hacer, y demás ¿por qué no? ¿por qué no? Digo para la velocidad

E: Si, si, si

P: Porque hay que hacer otra unidad ¿no?

E: No, bueno ahora y arrancamos con esta digamos, con juegos de invasión

P: Está bien ¿se entiende lo que estoy diciendo?

E: De ultima le sacamos, o le cambiamos el hecho de esa tarea de coordinación y la llevamos más hacia un...

E: Se entiende, se entiende

P: Porque esto no está dentro del otro contenido. Que tiene que ver, tiene que ver claro que sí, pero estamos en, están faltando razones, fundamentos en relación a esto, y que a mí me parece que en la jornada extendida estaría buenísimo que pudiéramos hacer foco en estas cosas en la coordinación, en la resistencia, o sea en las capacidades que ustedes, porque tienen que ver con que el otro aprenda sobre sí mismo, sobre esas capacidades y sobre cómo mejorarlas, qué tengo, que no tengo, que me gusta, que no me gusta de eso que, está buenísimo. Bueno, para que piensen a ver como creen que estaría bueno resolverlo para que no quede una cosa

E: Es la uno esa

E: Esta es la que estaba desaprobada

P: ¿Ah? ¿Cómo desaprobada?

E: Perdón, me equivoqué yo

P: Ahhh

E: Esta es la que me mandó con correcciones y esta es la que está bien, esta es la que presentamos. Le cambiamos algunas cosas

P: Bueno entonces esta sería primera presentación, devolución, y esta la

E: Me acordé recién cuando lo vi

P: Lo que digo es, en función de lo que ya tienen previsto, qué cosas podrían ir pensando

E: Si, no sé si hicimos más tareas en otra clase

E: Después la de pase y eso fue, como, te acordas que el juego fue orientado

E: Si, son tareas motoras de coordinación

P: Aja

E: Pero con otros, no individuales, no sé si se orientan más

P: Y ¿aparece, aparece, aparece el foco digamos, en esto como lo que necesito para relacionarme con el otro? ¿O aparece el pase por el pase mismo?

E: Ehhh, no sé no me acuerdo la verdad como, cómo lo orientamos

P: Bueno, bueno, bueno, es para que lo vayamos viendo, para que lo vayan viendo ¿sí? ¿Esta es? Haceme firmar bien Joaquín

E: Esta es la dos

P: ¡Seguimos la próxima clase!

#### *1.4.3. Clase 3. Lunes 29 de agosto de 2017*

9hs.

P: Le vamos a hacer un favor a Gastón. Gastón necesita saber de qué estuvimos hablando desde que empezamos la clase. A ver, ¿quién hace un, un resumen de lo que estuvimos hablando hasta acá?

E: Gastón, qué pesado

P: Además (risas) y es una muy buena manera de saber si se va entendiendo lo que, lo que vamos hablando ¿no? A ver, ¿quién se anima? O entre todos como quieran

E: No, hablo sobre las cosas que tenemos que tener en cuenta, en mi plan de clases por ejemplo, que, (no se entiende), el plan de clases que la idea es que sea un plan digamos, que sea una hipótesis, pero que no sigamos al pie de la letra el plan, porque estaríamos obviando cosas por ahí, que no, que no vemos en la clase antes de, antes de darla digamos. Cosas que por ejemplo vamos a dar la clase y surge algo y no lo tenemos en cuenta en el plan, después hablamos del registro que tiene que ser un registro etnográfico en una investigación cualitativa

P: Una herramienta de la investigación cualitativa

E: Si, eso tiene que ser, es lo que estamos haciendo, pero...

E: ¿Que es el que hace el compañero, y un registro, un auto registro digamos que nos hacemos nosotros mismos de acuerdo a como nos fue en la clase. Y el último

Adscripto 1: ¿Qué entendieron ahí del registro etnográfico digamos? ¿Cuál...?

E: Que tiene que, digamos que es textual lo que dijimos

E: Habíamos hablado de recuperar como la particularidad de esa realidad en la que estamos

E: Con la mayor objetividad posible

P: ¿Se entiende?

Adscripto 1: Si

P: Y ¿qué dijimos de?, porque también hablamos sobre las características de esta herramienta en relación al conocimiento que podemos producir luego, a partir de ese registro, ¿qué dijimos de eso?

E: Que está, que nos va a servir para esa situación en particular. Claro está contextualizado en esa práctica que dimos

P: Luego no es generalizable ¿sí?

E: No podemos sacar leyes generales de eso digamos

P: Entonces ahí, en lo que nos interesaba, era marcar esta idea de comprender como se ve esa realidad, particularmente, analizar esa realidad. Y el último, lo último que hablamos fue de las devoluciones que un poco hablamos como rápidamente de eso ¿qué dijimos de las devoluciones?

E: Que hay que tomarlas con pinzas, que pueden ser buenas o pueden ser, de acuerdo a la perspectiva del profesor, que no siempre es como la nuestra

P: Que es una devolución, que es una devolución que quien te la hace uno luego en la práctica tendrá que ver que toma, que no toma, que también sirve para el análisis.

E: Profe ¿y si no nos hacen devolución?

P: Y, nada, ahora cuando te vaya a ver te voy a hacer. Este, por eso lo puse en cuarto lugar pero de lo que estamos hablando entonces es, de estos tres insumos, un cuarto que serían las devoluciones, estamos hablando, el plan de clases, el registro, el autorregistro y la devolución como insumos que vamos a utilizar para analizar, para poner en relación esos insumos, ponerlos en relación en función de un término que después vamos a hablar un poquito más, ahora me parece que es como muy pronto, que es triangulación de fuentes, vamos a poner en relación, en diálogo esos insumos, esto que dice el plan de clases con lo que efectivamente sucedió en la clase que es el registro, con lo que creo que sucedió que es el autorregistro, con la devolución que me dieron, para en función de ese diálogo y el análisis de lo que hay ahí producir conocimiento sobre lo que, mi propia práctica, que no me la cuenten si no que es lo que efectivamente, entonces “no lo que pasa es que yo

quiero”, no bueno yo no sé que es lo que vos quieres, lo que si se es lo que sucedió, lo que está documentado, lo que estamos haciendo es trabajar con insumos que están documentados, que nos permiten sistematizarlos, analizarlos y producir conocimientos de la propia práctica. Hasta ahí habíamos llegado ¿no? ¿Sí? Bien, entonces. Lo otro que, la otra pregunta que, a partir de esta presentación de cuáles son los insumos con lo que ellos van a contar es, que todo esto se, se fundamenta o sería parte de una perspectiva crítica de educación, y estábamos pensando ¿qué quiere decir esto? ¿qué quiere decir que una educación es desde una perspectiva crítica? ¿de qué nos está hablando? Y ahí pedí que hablaran, escuchamos a los que no escuchamos nunca, a ver, ¿qué es trabajar desde una perspectiva crítica? ¿qué será? ¿Chicas? ¿Con qué lo asocian?

E: En donde se haga reflexionar al otro digamos

P: Con reflexión

E: Con autonomía

P: Con autonomía, ¿con qué más, con qué más se relaciona? Tratemos de pensar si hay un referente que es un pedagogo crítico es Freire ¿no?, ¿de qué nos hablaba Freire?

E: De dialogo

P: De diálogo, el decía que la educación debía ser ante todo una relación dialógica, de diálogo, conversación. ¿Qué está queriendo decir cuando dice que la educación tiene que ser una relación dialógica? ¿Qué está poniendo en el centro?

E: Y al alumno para que interactúe digamos, que no siempre se ponga la voz del docente

P: Fíjense la interacción, le está dando fuerza y valor a la interacción y si le da fuerza le está dando fuerza al estudiante, a la voz del estudiante, y no solamente a la voz del docente;;;Guau!!! Perfecto ¿De qué mas nos hablaba la educación crítica?

E: Trabajar los sentidos y significados de las actividades y a eso reflexionar con los chicos

E: pero si me obligas a pensar desde esta perspectiva, no soy libre ni autónomo

D: exacto, te obligo para que seas libre, pero después. La libertad va a llegar después, cuando luego de aprender y vivenciar la enseñanza desde esta perspectiva, puedas elegir desde donde te quieres parar para pensarte como profesional de la EF

P: Eso sería particularmente ¿no? En Educación Física que tiene que ver con los sentidos y significados culturales, fijate que justamente Freire cuando él piensa en esta educación, en esta alfabetización de adultos, cuando él trabaja con los, él trabaja en una población de Brasil que eran mineros y eran todos adultos, entonces para enseñarles a escribir él decía, “yo no le puedo enseñar a escribir, a leer y a escribir como le enseñan a los chicos de seis años, porque esta gente es adulta”, entonces él empezó trabajando con una pal... de hecho su forma, su propuesta pedagógica se llama la palabra generadora. El lo que, lo que pregunta es, ¿qué palabras son importantes en su vida? Y aparece por ejemplo la palabra trabajo, entonces dice bueno, y con qué asocia la palabra trabajo digamos, la asociaban con familia, con, bueno habrá que ver con qué la habrán asociado, luego aprendieron como se escribía esa palabra trabajo que era tan importante para ellos, entonces la palabra generadora en ese sentido, una palabra que para ellos tiene sentido y significado. Fijate que los sentidos y significados de esos mineros, no son los sentidos y significados que tenes vos, que tengo yo, habrá que ver que palabra decimos nosotros, que palabra para nosotros es fundante. Pero además lo otro que hacía Freire era, a partir de esa palabra generadora ayudar a tomar consciencia de la realidad, ese es otro término que es importante en la perspectiva crítica, la toma de consciencia, ¿para qué la toma de consciencia? ¿Para qué? ¿De qué me sirve tomar consciencia de mi realidad? Y pensar esos mineros que estaban no se cuantas horas dentro de ese laburo, qué pasaba con la familia mientras ellos estaban

laburando, y qué problemas tenían, entonces ¿para qué? ¿De qué les sirve tomar consciencia de todo eso? Para sentirme peor, ¿para qué tomamos consciencia según Freire?

E: Para que sea el punto de partida de una transformación

P: Para ser el punto de partida...

E: Para una transformación

P: Tal cual. Porque la perspectiva crítica, a diferencia de una perspectiva hermenéutica que busca comprender la realidad, la perspectiva crítica va mas allá, va mas allá y piensa que la importancia de la toma de consciencia, pero para transformar, sino pa' que me sirve comprender la realidad. A y yo escucho mucho "A y porque yo soy así", "Yo, a no yo cuando me enoja no hablo, no te dirijo la palabra, no esto" Bueno, pero si ya sabes como sos hace algo pa' cambiar sino para que, de qué te sirve saber que sos de una forma si después no vas a cambiar. Como también es muy difícil cambiar algo de lo que no me doy cuenta ¿no? Les voy a contar una anécdota, es muy tonta si se quiere, pero es muy graciosa. Yo era muy chica y me decían chinchuda, ¿saben lo que es chinchuda?

E: Si

P: ¿Sí? Bueno. Chinchuda, chinchuda, chinchuda todos me decían chinchuda, hasta la empleada me decía chinchuda. Entonces un día le pregunto ¿por qué me decís chinchuda? Era chica, tendría siete u ocho años ¿Por qué me decís chinchuda? Entonces me dice, y porque sos chinchuda. Bueno, pero y ¿por qué me decís chinchuda? Y porque te enojas. A le digo, y en ese mismo momento mi hermano, yo soy melliza con mi hermano, en ese mismo momento mi hermano estaba enojado y le digo "Mira el también se enoja, decile chinchuda". No vos no te enojas así. Estaba enojado y estaba haciendo un berrinche hermoso mi hermano, entonces me dice "lo tuyo es peor". Hasta ese momento les puedo asegurar que yo nunca había pensado, primero por qué me decían, de hecho, los demás se enojaban, entonces porque a mi si me decían y a los otros no. Obviamente cuando vi como estaba enojado mi hermano, si lo mío era peor (no se entiende) Luego uno intenta, intenta cambiar, hay que pensar en donde estoy, desde los ocho años que intento no enojarme como me enojaba cuando era chica, a veces me sale. Muchas veces no. Entonces fíjense que es muy importante la toma de consciencia, se puede cambiar solamente aquello que es capaz de reconocer y mirar. Entonces qué interesante lo que hacía Freire, porque Freire a partir de la toma de consciencia de cómo se trabaja, y esas condiciones de trabajo era lo que provocaba, o lo que estaba ligado a formas de vida, a, sobre todo a modos de vida, gracias a eso empezaron a ver cómo podían mejorar algunas condiciones, entonces se empezaron a agrupar para cuidar los hijos, se empezaron a agrupar para, para, para asegurarse la escolaridad de los hijos de los mineros, o sea empezaron a formar redes, gracias a la toma de consciencia y a empezar también a exigir cosas que como trabajadores les correspondía y supuestamente solamente les iba a enseñar a leer y a escribir, pero como es, la potencia del trabajo de Freire que es lo que lleva a escribir de más, es que la educación es liberadora.

Sí

E: Otro elemento que también trae Freire que es el, la idea de emancipación, la pedagogía para la emancipación que creo que viene tomado de la corriente filosófica de la teoría crítica de bueno de Habermas, de Horkheimer, y lo aplica a sus experiencias en Brasil, toma la idea de emancipación esta como autonomía de la persona, como liberación de la persona.

P: Liberación de esas estructuras opresivas, el está pensando en cómo estamos, hay estructuras hegemónicas que nos hacen pensar, sentir, actuar de una determinada manera, luego poder tomar consciencia de eso para ver la manera de liberarlos, de emanciparlos. Por

eso entonces junto con la idea de emancipación, la idea que decía de autonomía, ¿no?, tiene que ver con la idea de autonomía. Bueno si de eso se trata la perspectiva crítica y lo que nosotros estamos intentando es a partir de este trabajo de documentación de la propia práctica, de sistematización, es decir lo que vamos a hacer ahora con los registros, sistematizarlas, producir conocimiento de eso, entonces ¿para qué lo estamos haciendo? Más allá que lo estamos haciendo para llenar el tiempo de la cátedra ¿para qué lo estamos haciendo? Uhhh te voy a (no se entiende) de acá hasta fin de año

E: (risas) Chinchuda

P: ¿Vos decís? Es una forma más tranquila de ser chinchuda pero chinchuda al fin. Entonces ¿para qué? A ver

E: Y, para poder ver si nuestras clases estamos llevando una perspectiva crítica, si las estamos dando en base a una perspectiva crítica, poder revisarnos eso.

P: A ver ¿para qué más? Fuerte

E: Que el significado de esta perspectiva crítica... (no se entiende) para poder autocorregirnos

P: Autocorregirnos, para ser autónomos, está bueno eso ¿no? Que este conocimiento nos permita ser autónomos, ¿en qué medida vamos a ser autónomos con este conocimiento? ¿Cuándo soy autónomo a partir del conocimiento que resulta de mí?

E: No depender de otra persona para saber qué estoy haciendo mal

P: O qué estoy haciendo bien. No necesariamente que estoy haciendo mal

E: O que estoy haciendo bien si

P: Digo, ser crítico, la idea es que puedan a partir de estos conocimientos, ser crítico, es decir, tomar consciencia, lo que estamos diciendo ¿no? Tomar consciencia de qué efectivamente está sucediendo en mis clases en relación a cómo estoy enseñando, en relación a como, porque digo el análisis que vamos a hacer es didáctico y la clase pasada hablamos mucho sobre porque era didáctico, con qué tenía que ver la didáctica ¿se acuerdan? ¿se acuerdan? La clase pasada dijimos con que tenía que ver lo didáctico, y me hablaron tres cosas ¿las tienen ahí? ¿Ahí las tienen? Porque el análisis que vamos a hacer es didáctico, podría ser de otras características el análisis que hagamos, claro que sí, podría ser un análisis epistemológico, podría ser un análisis...

E: (no se entiende)

P: ¿Eh? ¿Por qué el análisis era didáctico, qué lo volvía didáctico al análisis? O ¿en qué se concentra el análisis didáctico?

E: ¿En la enseñanza?

P: En la enseñanza. Y en la enseñanza justamente eso que acabas de decir no es menor ¿no? Es didáctico porque está centrado en la enseñanza y la otra pregunta es, la enseñanza ¿con qué tiene que ver la enseñanza? ¿Qué cosas vamos a mirar que tienen que ver con la enseñanza

E: El vínculo alumno docente, ¿eso es?

P: Claro

E: Contenidos

P: Claro con todo, o sea la enseñanza tiene que ver con, y ahí empezamos a ver con esa famosa tríada, vamos a mirar al docente, vamos a mirar al alumno o al estudiante, vamos a mirar el conocimiento, vamos a ver las relaciones que se establecen en interacciones, vamos a ver en ese contexto en particular como es que se da la construcción metodológica, entonces todo lo que esté ligado a esos elementos que son, que están presentes en la enseñanza, tienen que ver con un análisis didáctico, en este caso el conocimiento que



vamos a producir es didáctico, respecto de nuestra enseñanza, cada uno va a producir conocimientos sobre sus propios modos de enseñar, la idea sería que ese conocimiento les permita tomar consciencia de qué efectivamente sucede más allá de lo que tenía previsto en el plan de clases, más allá de lo que tenía previsto, para autónomamente tomar decisiones que considero pertinentes. Por qué sí, por qué no, qué debería modificar. La idea es, en esta perspectiva crítica, que ese análisis, esa reflexión, esa perspectiva crítica de la propia práctica les permita mejorar lo que están haciendo nada más y nada menos, que no es poca cosa. Y la idea es entonces hacer este ejercicio, que es un ejercicio que empieza hoy y que creemos es un ejercicio del que después es difícil de salir, es muy difícil después no preguntarse por lo que uno está haciendo, es muy difícil después pensar una propuesta y creer que la voy a dar tal cual porque quedó bonita en el papel. Es como, la idea es que esto también uno después lo agarre como una actitud, ni siquiera en la enseñanza como en la vida ¿no? Bien, todo esto para hablar entonces de qué es lo que estamos haciendo y que es lo que vamos a hacer hasta terminar la práctica docente porque este análisis es lo que ustedes van a reflejar en un informe final y junto a las clases que están dando, más este informe final, les permite acreditar la práctica docente. Este informe final, análisis, producto del análisis que van a hacer de estos insumos, ¿se entendió a qué llamo insumos? Insumos que les permiten documentar la propia práctica porque entonces, no es que voy a hablar de lo que creo que pasó en mi práctica. Nadie va a hablar de lo que cree que le pasó en la práctica, solamente, solamente van a hablar de lo que efectivamente está registrado ¿sí? Por ejemplo, detrás de, de, de las intervenciones que hacen y del análisis, aparecen ideas, aparecen conceptos, aparecen preguntas. Solamente van a hablar de lo que tengan registrado, no de lo que tengan ganas de hablar. No me van a hablar de Freire y la educación transformadora, no. Van a hablar de lo que parece en el registro, si lo que aparece en el registro se relaciona con lo que dice Freire, bienvenido sea, pero sino no, porque si no ese, uno de los grandes inconvenientes que tenemos en, en el análisis, en el informe final, es que hablan de lo que les gustaría que sea la enseñanza de la educación física. No quiero que hablemos de eso, yo quiero que hablemos de lo que fue esa enseñanza de la educación física en esa escuela primaria. Y esa enseñanza de la educación física en la escuela primaria, es lo que tenes, es lo que, en ese, en ese insumo, en esas desgrabaciones, en esos registros que me hizo el compañero, en esa planificación de clases ¿sí? Y en eso vamos a ser cuidadosos. Por eso ustedes tienen que tener desgrabadas las clases, tienen que tener los registros que les hace el compañero para laburar como estamos por laburar hora con estas columnas porque van a tomar textual algunos pasajes de la clase, que son de las que van a hablar. No van a hablar de otra cosa que no se efectivamente lo que sucedió en la clase. Esa es una, un cuidado que vamos a tener porque es parte de lo que se hace también en investigación cualitativa. No hablar de lo que quiero hablar, sino de lo que tengo como dato, de lo que es un referente empírico. Estos son, entonces, referentes empíricos, insumos, referentes empíricos, documentados, objetivados que luego los tomamos para, los tomamos prestados para analizarlos ¿Se entendió? Más o menos. Bueno, dicho esto, ustedes hoy tenían que traer el análisis que habían hecho de los propios registros. Como bien decían Juan, ¿Juan? Ehhh es muy difícil hacerlo sobre uno mismo, por eso este trabajo hay que hacerlo con el compañero. Cuando uno dialoga con el compañero, el compañero hace preguntas sobre eso que aparece ahí, uno las tiene que anotar más allá que uno no entienda por qué hace esas preguntas, si las hace, por algo las hace, justamente en este ejercicio de extrañamiento, porque lo que estamos tratando es de extrañarnos de nuestra propia práctica. Hagamos de cuenta que no somos nosotros. ¿Es difícil? Claro que sí, difícilísimo, entonces

lo que aparece es la justificación, me justifico: “no lo que pasa es que yo lo que quería”, vamos a trabajar sobre lo que apareció, y como lo pudieron, o sea, cómo lo podría haber tomado otro que no sabe que vos estás pensando. Qué dicen tus palabras, qué carga tienen esas palabras, con qué tiene que ver eso que dijiste ¿sí? Bien. Vamos a, vamos a ver los registros que trajeron y los análisis

Miren lo que vamos a hacer, miren lo que vamos a hacer eh, se van a juntar en grupitos de ¿cuatro, les parece? En grupitos de cuatro, y eh van a tomar el registro que ustedes consideran que esté más laburado más avanzado y van a, van a leer las dos columnas, la columna en la que les hacen preguntas al registro, en la que hacen inferencias de con qué tendría que ver lo que aparecen ahí, y la otra columna que habla esto de que teoría, o qué autores los ayudarían a mirar eso ¿sí? ¿Se entiende?

E: Si

P: ¿Sí? Bueno, y

E: El registro hay que agarrarlo que ya esté hecho todo el análisis

P: Agarren uno que ustedes consideren que está como avanzado, justamente para darle, para darle caña, y ver si acuerdan, no acuerdan, si le agregarían algo. Luego, pero si necesito que avancen en la columna de la teoría y ahí, ahí trabajamos con

E: ¿Esto hay que hacerlos con todos?

P: Esto hay que hacerlos con todos. Al principio (no se entiende) pero después es mucho más fácil, porque lamentablemente nos reiteramos ¿no?, entonces aparece más de lo mismo. Bien, ¿hasta las diez? A las diez, trabajamos con lo que hicieron

*Luego de una media hora*

P: Bien ahora lo que vamos a hacer es, vamos a pasar por los grupos para ver que, que hicieron en el análisis, pero hay algo que es importante, lo que les vamos a pedir es, no sé cuántas clases vienen analizando pero particul... porque uno puede hacer el trabajo de análisis, lo hace clase por clase pero luego toma las diferentes clases y empieza a ver qué es lo que aparece en esta clase, qué es lo que aparece en esta otra clase, es decir uno lo que busca son las recurrencias que aparecen en las clases, esas regularidades que aparecen en las clases. Uno puede trabajar después sobre eso que es recurrente en la clase, o bien, o también no o bien, o también sobre eso que es relevante, que para ustedes es relevante. A lo mejor no es recurrente sin embargo es relevante, es importante, marcó un antes y un después, es algo que ustedes les quedo como dando vueltas, es algo que para ustedes es central ¿se entendió? Bien ahora vamos a pasar con Gastón y vamos a trabajar específicamente en los análisis que vienen haciendo.

E: profe, encontramos unas propuestas de España para enseñar juegos cooperativos que parecen buenas, hablan de los valores democráticos que se construyen en las clases de EF

P: sí, van a encontrar mucho de eso, pero en realidad y aunque se llamen a sí mismas “críticas” habría que ver qué tan críticas son, fíjense que siempre las prácticas corporales aparecen como medios para otra cosa y van a ver repetidas las palabras solidaridad, convivencia, compañerismo, respeto por el otro y ¿la enseñanza? ¡nada! Una lista de actividades, donde la práctica corporal está desdibujada en pos de unos valores que son más morales. Lo que digo es que usan a la EF para enseñar valores y en ese sentido hay una parte importante del cuento que quedó afuera y para nosotros es fundamental, la práctica corporal, eso que es propio de la EF y entonces ahí, ya deja de ser crítico

E: yo tuve un problema, porque lo otro que hicimos era de una observación, pero no con un plan de clases.

P: Ahhh, no, de una clase. Y por qué no, ¿y ustedes? ¿No trabajaron, no tienen hecho el análisis?

E: Yo trabajé la clase pasada con una de ellas

P: La pregunta es ¿con qué trabajaron ahora? Bien y ¿cómo son las columnas? O sea no, no estaba trabajado

E: No este no, estaba trabajado el otro.

P: Bueno, pero tenían que trabajar sobre uno trabajado

E: Por eso el que te trabajamos fue el de la intervención, porque no nos habían dado clases

P: Esta bien, pero digo acá son una, dos, tres, cuatro personas ¿no trabajaron sobre otro análisis? No lo hicieron listo, el único que hizo el análisis ¿quién es? ¿de quién es esto? Y el que está ahí ¿de quién es? O sea, todo es de David. Bueno ustedes tenían que traer el análisis de su propia clase, empiecen a trabajar sobre eso, porque si no estamos

E: La clase pasada yo falté

P: No, no sirve eso Jeannette no me digas eso, porque que vos faltes no significa que no te pongas al tanto de lo que sucede en clases. Bueno sigan trabajando y después vuelvo. A ver acá. No lo hicieron entonces, no trajeron la tarea hecha.

E: No, nosotros estamos analizando el de él, que es una clase de la unidad didáctica porque nosotros todavía no tenemos clases de la unidad

P: ¿Todavía no dieron clases?

E: Yo daría hoy la primera clase. Tendríamos que haber empezado la otra clase, pero vino una profe Ad honorem, y nos quedamos a un costadito de la cancha.

P: Y a vos ¿te dejaron dar clases?

E: Vine, vino la vicedirectora y nos dice “podes dar la clase de la unidad didáctica tuya o esperar a la profe para que vea y dar otra después”

P: No, no, no, no es así, no es así. Si la directora garantiza que está la maestra de grado, vos da tu clase

E: Claro, o se me dice “está la profe, se va a quedar ahí la maestra de grado. Si quieres darla...”

P: Vos tenes que dar tu planificación

E: No, voy a darle mi planificación. Y después me dice “y la otra hora ¿también la das vos?” y era la de Nico. Y le dije “no, el dejo la práctica”. Bueno si quieres quedate me dice, como en chiste. No me van a echar le digo,

P: No, no puedes.

E: Así que no sé qué hicieron, pero yo me fui. No sé que hicieron después del recreo

P: ¿Pero vos si te quedaste y diste la clase?

E: La mía sí

P: Y ustedes ¿por qué no dieron la clase?

E: Porque estaba la maestra ad honorem y supuestamente

P: ¿No los dejó?

E: Claro, nos dejó y vino la directora y dijo “va a dar la profe, esta va a dar la clase, a partir de las tres, a las tres ella se va si quieren pueden dar la clase” y nos dio la clase y quedaban ¿qué? Quince, veinte minutos.

E: No, nosotros tratamos de comunicarnos con Eliana, pero no pudimos en ese momento, y bueno como dijo la directora

P: Bueno no entonces, Gastón vos no hiciste la tarea

E: No

E: No, porque yo se la alcancé a pasar ayer

E: Y Nico no me la dio. Nico no me pasó nada

P: ¿No te pasó nada? ¿Por qué?

E: No se encima no está viniendo ahora

P: ¿Tenes alguna desgrabación?

E: No, lo único que tengo es el registro de la clase uno, esta de la clase dos

P: Claro, hoy te grabas ¿Cómo van acá?

E: Profe, una pregunta ¿podemos grabar todas las clases?

P: Podes grabar todas las clases, pero el compañero tiene que hacer registro y después podés completar ese registro con la grabación. Sino te va a llevar muchísimo tiempo en desgrabación, muchísimo tiempo. Y la verdad es que me parece que no se justifica si es que tenes un compañero que te haga un registro importante, se ponga las pilas un compañero y te haga un registro importante

E: Pero una hay que grabar

P: Si, si cada dos clases grabas una

E: Y pero ¿qué diferencia hay? Capaz, yo digo que la grabación es mejor

P: Por supuesto que es mejor, es para no darles más trabajo a ustedes, porque si no tenes que ponerte a desgrabar la clase, en cambio el que hace el registro termina la clase y te da la hoja, no tiene que disponer de tiempo para desgrabarlo

E: ¿Tengo que pasar ese registro?

P: No deberías ¿a qué registro? ¿Al que haces manual? Se supone que no, que lo entregas así. Después habrá palabras que tendrás que aclarar, pero se supone que, no se pongan en trabajos, después se van a arrepentir de perder tiempo en esas cosas, pónganse las pilas y hagan los registros legibles

E: No, yo no puedo hacer los registros legibles, los entiendo yo nomás

P: ¿Cómo van con esto? Pasa que para preguntarle algo hay que ir parte por parte. Primero habría que ver que tipo de enunciados son los más recurrentes

E: Ehhh, los imperativos.

P: Y los imperativos ¿con qué tienen que ver? ¿qué se hace con esos imperativos? Los imperativos, entonces al lado de algunos imperativos que ustedes consideren que son recurrentes, bueno con qué tiene que ver, y empiezan a hacer e inferir, con qué tiene que ver, qué preguntas le harían, qué creen que hay detrás de ese imperativo, qué ideas, con qué lo relacionan. Empiezan a así a divagar digo yo, a permitirse, después no necesariamente van a dar cuenta de todo eso se van a colar con algunas cosas. A ver, por ejemplo

E: Bueno, pero esta parte que dice “bueno largamos acá, bueno ahora nos ponemos de a dos y damos dos vueltas por la galería”

P: ¿Qué hay detrás de eso?

E: Una orden

P: Una orden y con qué, bueno aparece una orden, entonces no, no, es que no es acá, es en la columna. Pone una hoja acá al costado así de simple, y después la pegas. Le pones una hoja y después la pegas y la doblas. Entonces con qué tiene que ver, con una orden ¿qué más?

E: Con una forma de entender una entrada en calor

P: Entonces podés poner, estará haciendo una entrada en calor, o sea hay cosas que lo ponen en términos de pregunta, hay cosas que lo ponen como inferencias, ¿qué más?

E: Yo, que es mí registro, diría porque lo hice

P: No, no tenes que hacer eso. Justamente lo que tenes que hacer es tratar de objetivar, lo que no queremos es que justifiques, porque ves dice “movemos la cintura, movemos las

piernas y después movemos la cintura” Otra vez una orden ¿no?, ¿qué más podemos encontrar ahí? Yo preguntaría ¿por qué las piernas y por qué la cintura? O sea, es una orden donde no aparece ningún sentido, no se le explica al otro, entonces qué hay detrás de esa orden ¿a ver?, ¿qué hay detrás de esa orden?

E: Una orden

P: Bueno sí, pero es una orden que busca ordenar qué cosa

E: Un movimiento

P: Es una orden que tiene que ver con movimientos y con hacerlos de determinadas maneras o con determinadas partes del cuerpo, no hay explicación. Entonces como se está considerando ahí al estudiante

E: Que obedece ordenes

P: Entonces en la teoría, teóricamente, ¿qué ideas? Si está bien, no sería crítica, pero ¿con qué tiene que ver? ¿qué ideas subyacen detrás de esas órdenes? En relación a la didáctica ¿no? La enseñanza, ¿cómo está entendiendo el docente esa enseñanza? ¿cómo está entendiendo el docente que el otro aprende? ¿Cómo está entendiendo el docente al contenido? Digo el contenido lo sabe el, pero el otro no tiene que saberlo parece, no es una construcción ahí el contenido. El contenido es algo que lo sabe el docente, y que lo da ya dado ¿se dan cuenta?

E: Sí, sí.

P: ¿Qué, qué encontraron chicos? ¿Cuáles son las intervenciones que se reiteran?

E: Y hasta ahora, más que nada imperativas.

P: Y esas imperativas, ¿con qué tiene que ver? ¿Imperativas en relación a qué son?

E: Primero en relación a escuchen, a présteme atención, y después está explicando como va a empezar una actividad.

P: Bien, y esas explicaciones ¿son afirmaciones o son explicaciones que buscan que el otro comprenda?

E: No, leímos muy poco de la clase

P: ¿De quién es la clase?

E: De Eli

E: Empieza “tenemos que formarnos en grupos de tres mixtos”

P: Pasa que esto tiene que escucharlo ella, sino esto no tiene sentido. Que ustedes analicen la clase de ella y que ella no los escuche, Elibana, vos tenes que estar acá, porque si es tu clase...

E: Si igual recién le íbamos tirando un par de cosas

P: Claro pero tiene que estar acá.

E: Lo que leímos hasta ahora es que la Eli dice “necesito sí o sí grupos mixtos” y los chicos “no, no, no, no queremos, no queremos” y la Eli dice “sí o sí tienen que ser grupos mixtos”

P: Bueno sí o sí, y ustedes qué...

E: Y después hay uno que dice “sino no empezamos más”

P: Bueno, y ustedes ¿qué agregan al costado?

E: Que ¿por qué necesitas si o si grupos mixtos? Y si es por una causa especial digamos no les queda claro a los chicos porque necesita grupos mixtos, entonces eso básicamente

P: ¿Qué mas encontraron?

E: También podría agregar una explicación de la actividad porque de acá dijimos van a tener de a tres una pelota mixtos y no se sabe que va a pasar con esas tres personas y una pelota mixto

P: O se primero los ordena, los ordena, pero no aparece

E: La consigna

P: ¿Y cuando da la consigna?

E: No llegamos a leer, pero capaz que hubiese sido mejor dar la consigna antes, tipo vamos a jugar a tal cosa.

P: Bueno entonces acá pones ¿Y por qué no se dio la consigna antes? O sea, cuando ella hace esto ¿a qué le está dando prioridad?

E: Al orden digamos

P: A la organización, al orden. Se podría pensar que acá también está ordenando ¿no? Y habría que ver como sigue. Bueno hasta ahora, por ejemplo, cuando aparece esto de que no, de que no, ella no dice porque, porque tendrían que estar juntos, ¿detrás de qué ideas, qué teorías estarían como presentes en esa forma, en esa forma de enseñar? ¿Con qué lo relacionan? ¿Qué idea hay detrás de, porque digo, cuando al estudiante no se le dan las razones?

E: Claro en este caso sería que no se les está explicando porque hacemos lo que hacemos

P: Aparece una idea de estudiante

E: Claro se está considerando que el estudiante no va a comprender o no necesita saber porque

P: El que sabe soy yo. Entonces hay una idea ahí de un estudiante sumiso, pasivo, reproductor, la que sabe soy yo, de suficiente. Bueno, eso es lo que aparece acá. Entonces acá lo que tienen que pensar es que teorías y que se les viene a la cabeza, quien habla de eso, o donde vieron algo de eso

E: Educación tradicional

P: Educación tradicional, pero ¿qué más? Autores, autores, conceptos. Otra pregunta que se podrían hacer es ¿por qué María hace esto? ¿por qué creen que Mariano les dice?

E: Elige ese orden, primero los ordena y después

P: Claro, ¿por qué será?

E: Y, para poder llevar la clase adelante

P: No, no, no. No estoy buscando justificativos, estoy buscando, es una pregunta. O sea, digo, ¿María querrá hacer esto? ¿Por qué será que tiene tanta preocupación por el orden en sus clases? ¿Con qué tendrá que ver? Es una pregunta que uno puede hacerle a esto, luego qué teoría te ayuda a pensar en estas cosas que uno hace más allá de, digo habría que ver si ella es consciente de esto y si le gusta ¿no? Entonces no, por qué lo hiciste, bueno la verdad que no sé porque, cuando uno no sabe por qué hace las cosas que hace más allá de lo que quisiera ¿con qué tiene que ver?

E: Claro esas cosas las voy a poder ver al final, cuando pueda relacionar todas las clases.

P: No sé si todas las clases, y podés empezar a pensarlas. ¿Con qué tendrá que ver? ¿Por qué haces eso en clases? Más allá de tus planificaciones tiene que ver, tiene que ver con las matrices de aprendizajes chicos ¿conocen ese concepto?

E: Si

P: El concepto de matriz de aprendizaje ¿con qué tiene que ver? A ver ¿de qué habla?

E: Y con como aprendió ella

P: Y como uno reproduce por ahí esas estructuras sin darse cuenta porque habría que ver

E: Si es que tiene sentido, porque hoy en día hay como una forma de pensar de que está bien, pero estamos todos muy sensibles con la igualdad, o violencia de género o igualdad de género, o que la mujer la consideran inferior o que el hombre es distinto

P: Entonces vos fijate que teóricamente ella estaría aludiendo a esa igualdad que vos decís, sin embargo, el modo en que lo propone sería contradictorio porque lo está imponiendo.

Entonces también aparece ahí del otro lado, imposición de la autoridad si se quiere que es un poco seguramente de lo que ustedes deberían estar viendo en sujetos de la educación

E: Le preguntamos a Gastón porque como surgió lo mismo allá que cuando los ordenaban mujeres por un lado y varones por el otro jugaban perfecto, pero cuando eran mixto no querían, estaría bueno que ellos expliquen el por qué digamos

P: Se supone que, si vos trabajas con ellos y problematizas, si es un problema lo problematizas con ellos, hay más posibilidades de que entiendan de porque sí, y porque no, y cuales son las razones por las que vos sí vas a trabajar de esa manera, pero lo tenes que tener claro primero vos María

E: A mí me pasó con un chico que quería, separe a todos digamos y en uno quedaron dos mujeres y el quería cambiar el equipo porque decía que estaba

P: Desparejo

E: Claro. Y yo le decía “¿Por qué pensas eso?” porque sí me decía. “No, pero ¿por qué?”

P: Pero si uno no problematiza es muy difícil que se den cuenta que en realidad lo que están haciendo es denigrar al otro, subestimarlos, haciendo esto que no deberíamos hacer que es discriminar, entonces vos fijate como esto dio lugar a que podamos hablar de la autoridad, de la igualdad, como teóricamente detrás de esta cuestión aparecen ciertas ideas ¿sí? Bueno

E: Nosotros tenemos que hacer esto, ¿cada uno con nuestro registro también?

P: Si, sí. Si, que lo hagas con otro en el mejor de los casos, claro eso si por eso son parejas, por eso trabajan iguales

E: Pero Gastón esta solo

P: Si, ya se

(Diálogo con el adscripto, no se escucha lo que hablan)

E: Eliana nos tenía que firmar el segundo plan

P: Solo había escrito esta, bueno. Vos sabes que yo tenía ganas de ir al cole Primera Junta, pero voy a ir cuando esté Eliana

Adscripto 1: ¿Cuándo esté quién?

P: Cuando vaya la Eli

Adscripto 1: Y si hoy a parte con el Santi no tienen

P: No, pero con Silvina sí. Así que podríamos ver capaz para el lunes que viene, que vayamos los dos.

*Diálogo con el adscripto, no se escucha lo que hablan*

P: Bien, tarea para el lunes. La tarea para el lunes que viene, ahora nos estamos concentrando en trabajar con el registro, ¿sí? Solamente en el registro, después vendrá, después va a venir la tarea de triangular, es decir poner en relación esto que aparece en el registro con la clase, con el autorregistro y la devolución, pero entendemos que el trabajo con el registro es central. Es central porque es lo que efectivamente sucedió en clases, después podemos ver que era lo que teníamos previsto, qué es lo que terminó resultando, pero a partir del análisis del registro. En ese análisis del registro que ustedes el lunes van a tener que traer el análisis del registro de sus clases y en cada una de las clases que hayan dado, van a tener por un lado el registro ¿sí? Por otro lado, la columna en la que ustedes hacen preguntas, infieren, arriesgan a pensar algunas cosas, y en esta otra columna que va más chiquitita, porque es solamente para poner esas ideas, esos conceptos, esos autores que ustedes consideran les va a ayudar a dar luz a eso que encontraron. ¿Qué es lo que van a traer para el día lunes? De cada clase van a tener que traer, a partir de aquello que ustedes, recién hablábamos y decíamos, a partir de aquello que ustedes consideren que es recurrente en la clase o que es relevante, van a tomar una parte de la clase que consideren, van a

extraer de la clase un párrafo que ustedes consideren grafica eso que es recurrente o relevante. Entonces me prestas la, no sé si es recurrente, pero si es relevante, por lo menos en el análisis que hicieron los chicos, esta frase que dice ¿dónde está? La de varones y mujeres, dice, permiso María ¿no?, dice “necesito equipos mixtos, varones y mujeres juntos”. María ubica en el espacio, ordena el grupo, dice “necesito una mujer, una mujer por grupo sino no empezamos más. Necesito una mujer en cada grupo sí o sí. ¿Podemos hacer grupos todas las mujeres? No, sí o sí tienen que ser grupos mixtos” Entonces no sé si es, no sé si es, perdón, perdón, el énfasis seguramente fue peor (risas). Lo que digo es, no sé si es recurrente pero sí es relevante, ustedes consideran que es relevante, entonces textual, textual lo que dijo María, luego, luego lo que van a hacer es ustedes habíamos estado pensando con qué tiene que ver eso, qué ideas hay detrás de esa frase, sí o sí, grupos mixtos, qué aparece detrás del análisis que ustedes hicieron, ¿chicos? ¿Qué encontraron? ¿Qué encuentran que hay detrás de eso? ¿Qué preguntas le harían? ¿Con qué tiene que ver? Vamos, anímense.

E: Con eso de que si alguna vez explicó por qué tienen que ser mixtas

P: Ella no explicó por qué los grupos tenían que ser mixtos, entonces pregunto ¿por qué tenía que ser mixta?, sino ella no les explicó a los chicos por qué tenían que ser mixtos, yo les pregunto a ustedes teóricamente ¿qué hay detrás de la no explicación al otro del sentido, con qué tendrá que ver creen ustedes? vamos ayuden ustedes

E: A la matriz de aprendizaje

P: No

E: O sea porque, porque ahí en esta intervención que sacamos se prioriza dar la orden de cómo se van a distribuir los grupos sin explicar qué se va a hacer, cuál es la actividad, o porque nos ordenamos de esa forma, entonces el análisis que sacamos es ¿cómo considera el docente al alumno? O ¿cómo se considera el docente en relación con el alumno? Que el docente es el único poseedor del conocimiento, que el otro no necesita saberlo porque o no lo va a entender

P: Entonces, fíjense lo que dijo Marcos, tal cual lo que dijo Marcos, se podría pensar que detrás del pedido de la profesora, se podría porque estamos infiriendo, que existe una idea del docente laralaralara, punto. Freire dice, o no se quien, lo que ustedes van a traer es un concepto, una idea que les ayude a mirar eso, Freire dice, y van a traer textual lo que dice el autor, lo que dice el autor, o textual el concepto, para seguir pensando ¿con qué más lo habíamos relacionado?

E: Esa columna

P: No, no, no. Esto ya no es columna, esto es aparte de esa columna vas a traer escrito un párrafo, dos párrafos en relación a esa recurrencia o a eso que fue relevante en tu clase. Lo que estamos haciendo acá es un trabajo de análisis de eso que ocurrió, de eso que aconteció, ¿con qué más tenía que ver? Es probable que

E: En relación a lo que dice con la matriz de aprendizaje previo que ella ya tiene

P: Entonces es probable que el docente tenga en sus matrices de aprendizaje, o sea porque el ya está pensando por qué es posible que suceda esto, ¿sí? Dale, te corté tres veces (risas)

E: No, pero era eso

P: Perdón, perdón. Y como había una cosa más que habíamos dicho me parece

E: El había dicho de las consideraciones de género que puede llegar a tener la profe y después como lo trata de llevar a su intervención y tal vez no condice el objetivo que ya tenes con lo que propuso en este caso.



P: Entonces si bien pareciera haber una preocupación por la igualdad de género, mira no sé qué... sin embargo los modos de intervención de la docente, que es de manera autoritaria, ordenada y demás, estaría como no colaborando ¿no? Digo, fíjense como de un extracto, como un puede ir hilando y puede ir pensando con qué tendría que ver eso ¿sí? Entonces María te pregunto ¿en qué te ayuda? ¿te ayuda, no te ayuda? sí, ¿en qué? o no ¿en qué?

E: Por ahí a darme cuenta, porque yo cuando doy la clase no pienso en esto (no se entiende)

P: En realidad más que autoritario no estoy dando, no estoy ofreciendo los sentidos ¿no?, no estoy ofreciendo los sentidos que son los que ayudan a que el otro entienda por qué se está haciendo lo que hace. Es probable, lo que vos decías, bueno pero cuando yo les diga me van a saltar al cuello, van a saltar al cuello, entonces a mí me encantaría saber qué vas a hacer en ese momento, porque entonces vos me podés decir yo les explico, les digo que se hace mixto y listo

*La profesora levanta el tono de voz, la estudiante parece incómoda*

E: No les dije así

P: No, es lo que te expliqué de las razones, después que te expliqué las razones cuando los chicos salen a “no, no, pero yo quiero trabajar con él”, “no, no, pero las mujeres”, entonces yo puedo decir no dije mixtos, ya expliqué porque ahora cada grupo mixto, o cómo laburas con eso, qué argumentos das, a qué recurrís y para eso tenes que tener fundamentos de por qué sí o por qué no. Ehhh ustedes le, y entonces fíjense como esto también se liga con otra cuestión que seguramente aparece en muchas clases que tiene que ver con la construcción de autoridad en la clase, porque el docente es autoridad en la clase, es autoridad, ahora ¿cómo es que aparece esa autoridad en la clase? ¿Aparece como imposición? O sea, es lo que digo entonces lo haces porque lo digo, dice la docente acá, o esa autoridad aparece como un lugar en la que yo construyo autoridad para que me legitimes como tal. Es una concepción más democrática de la autoridad, que tiene que haber autoridad claro que sí, nadie dijo, en ningún momento por favor que no se entienda que no tiene que haber un docente poniendo límites, marcando las reglas de juego, el asunto acá es reconocer cómo es que lo estoy haciendo, y si es que lo quiero hacer de esa manera: Que tiene que haber orden en la clase, por supuesto que tiene que haber orden en la clase, ahora el orden ¿por dónde pasa?, el orden ¿es impuesto?, el orden cómo ¿se entiende lo que estoy diciendo? Porque pareciera ser que muchos consideran porque trabajamos desde una perspectiva crítica, esto no debería suceder no, no. Nos guste o no nos guste la enseñanza es una relación de asimetría donde hay un docente que tiene una cuota de poder diferente a la de los estudiantes por la sencilla razón de ser la que les va a poner la nota, ahora, hay modos de ejercer esa autoridad, ¿cómo la estoy ejerciendo? Y ¿qué cuotas de poder les permito que aparezcan como estudiantes? ¿sí? Bien, para la clase que viene entonces ustedes deberían traer, tuvieron tres clases, tres párrafos, tuvieron una clase un párrafo, es decir, cuanto más puedan empezar a escribir sobre cada una de sus clases, bienvenido sea ¿se entendió?

E: Sí

P: Bien, el lunes tienen que traerlo hecho, ¿sí? No es que a sí pero, a no pero, no, el lunes la idea es que lo traigan hecho y pueden seguir trabajando si quiere ahora. Lo que vamos a hacer es seguir con la gente que necesite ver clases y ver su situación particular. A una cosa más me dice acá Gastón, y es hablar sobre el tema de los mails, porque después de la última clase habíamos quedado que yo había propuesto no, no manejarnos más por mail, hablando con los chicos habíamos pensado en ofrecer una oportunidad más para, para seguir manejándonos por mail, vía mail. Yo no tuve inconvenientes, pero será porque soy la profesora, en cambio Gastón y Eliana sí tuvieron inconvenientes.

Adscripto 1: Pasó al revés que la otra vez

P: Pasó al revés que la otra vez

Adscripto 1: Que pasó, pasó al revés que la otra vez. Cuando se hizo el planteo fue en caso particular de que no terminaban las cosas a tiempo. A nosotros en general sí. En este último caso nos pasó de que a mí me llegaron nada más que de dos grupos, y a Eli creo el de uno

P: Y están ahí esperando a ver si les mandan o no les mandan. O sea, la verdad es que yo no ¿qué onda? Parece que

Adscripto 1: Creo que el mensaje fue más que claro digamos en face, o sea creo que fue muy claro a partir encima de lo que se había dicho acá en la clase. Se expuso acá, lo estoy viendo acá los mismos pueden ser enviados hasta el día miércoles a las diecisiete horas, vuelvo a repetir yo recibí de dos grupos nomas, y Eli de uno.

E: Lo que no entendí es si es todos los miércoles para todos los lunes digamos ¿es así?

P: Y ¿por qué no preguntaste? Ya sé, digo, pero ahí uno si pregunta (no se entiende)

Igual vos no tuviste inconvenientes

Adscripto 1: A ver para nosotros es una preocupación

E: O sea el lunes no es hasta las cinco que lo podemos enviar, sino todo el día

P: Hasta el miércoles a las cinco de la tarde

E: No claro, pero lunes puedo mandarlo a las siete de la tarde

P: Claro sí, hasta el miércoles a las cinco de la tarde

Adscripto 1: Para nosotros sería una gran ventaja el tema del mail, para mí particularmente, para Eli sé que también porque venimos los lunes y es un medio para estar más comunicados con ustedes, podemos hacer devoluciones y todo, el tema es el siguiente, yo me estoy re cargando, y Eli también, bueno calculo, en este caso no te pasó

P: No, no me pasó

Adscripto 1: Recibir un mail un día antes de que tengas que dar la clase, me preocupo más yo que estoy corrigiendo hasta las dos de la mañana cuando no debería ser así

P: No, aparte preocupación me la, me la, me dice Jose y ahí empezamos. Jose mañana tienen que dar la clase y no me la mandaron y ¿qué hago? Y él me dice, yo tengo que juntarme con Santi porque está haciendo su licenciatura y su tesis y no sé cómo, y digo, pero ¿tendría que ser un problema nuestro? ¿A ustedes les parece? Saben qué, que quede libre, que quede libre y chau, que se haga cargo.

E: Claro, yo creo que deberíamos hablar y dejar bien en claro todo eso y esas cosas de que ponele si te lo manda una vez un día alguien, un día anterior o no sé horas, un día antes de que se dé listo ya está, o sea

P: No podés dar la clase, ya está claro eso

E: Si no es como una ventaja para nosotros digamos, creo mandarlo por un mail porque es más cómodo y lo podemos hacer cualquier día, no un día específico, pero ponete las pilas y que no sea el día anterior. Yo creo que si sucede eso hay que ponerse firme

P: Hacete cargo

E: Y pasa de que bueno pasó, bueno una apreciación mía, si se ponen las cosas en claro, listo se respetan esas cosas y esos horarios y ya está nos hacemos cargo nosotros

P: Es así, yo creo que, me parece que hay que hacer eso Gastón. Las reglas están claras, me parecen que están claras y de acá en más vuelvo a decirte, o sea el que no entró dentro de las reglas lo siento mucho, como los chicos que ya quedaron libres. Bueno que así sea, y no empiecen a llorar “no profe” Hacete cargo, no lo mandaste, no lo hiciste

E: Es que para mí quedó claro apenas lo subieron al face, de hecho nosotras salimos de las prácticas a las tres y media y corremos a mandarlos para que no sea las cinco, creo que es responsabilidad de cada uno.

P: Vuelvo a decir, yo no tuve ningún problema, al contrario, todo en tiempo y en forma, pero me llama la atención que la primera que recriminó esto y que fui yo de pronto y resulta que Gastón y Eliana que no tenían ningún problema, empezaron a tener problemas, pero bueno ¿qué decís?

Adscripto 1: No es que para mí es un beneficio realmente

P: A mí me preocupa que Gastón se preocupe tanto realmente, es horrible

Adscripto 1: Si es una situación bastante de

E: Pero también tenemos que considerar nosotros que los profes tienen sus tiempos, no somos nosotros nomas me parece

Adscripto 1: Yo para mí también había quedado en claro, pero con lo que nos pasó

P: ¿Hay algo que no haya quedado en claro?

E: Los que esperaron hasta último momento que se acerquen a vos y que se pongan de acuerdo, a lo sumo, si necesitan

P: O no, o quedan libres. Hay gente que es recurrente

Adscripto 1: Bueno entonces hacemos así hasta el miércoles a las diecisiete horas, si llega después de esa hora chau

P: Hasta el miércoles a las diecisiete horas, y en el caso de que por ejemplo Marcos que me dijo “profe le mande el mail y no me contestó ¿qué está mal la clase?” y yo pensaba que ya sabía que estaba aprobada, digo eso también nos ayuda cuando ustedes nos mandan un mensaje sobre todo que estaba mandando en tiempo y en forma

Adscripto 1: Si tal cual

P: Bien

E: Nosotros esperamos a mañana

P: ¿La tiene acá? Esa me la traen ahora, este es el momento para acercarse, pero ¿no las estuvimos viendo ese día lunes? Claro, pero ustedes a ver, de esto también hablamos, cuando ustedes vinieron y se sentaron, y dimos una clase, se supone que yo no tendría que haber firmado una clase hasta que vos no des la clase y le hagas las modificaciones que sean necesarias, entonces ustedes tenían que dar la clase en función de la clase que dieron el lunes ¿qué modificaciones le hacen a la clase que viene? Y me la mandan

E: Eso hicimos

P: ¿La mandaron después de dar la clase?

E: Si, el lunes feriado le mandamos a usted

P: A ver, ¿ustedes no tenían que dar clases el lunes pasado?

E: Porque fue feriado

P: Y ¿por qué yo no firmé la clase si ya la tenían acá?

E: No, nos firmó la clase número tres

P: Te firmé la clase número tres ¿ya diste la clase número tres?

E: Sí

P: ¿Cuándo?

E: El lunes pasado no, el anterior

P: Y bueno, entonces me tenían que mostrar la clase número cuatro, pero me la tenían que mostrar el lunes pasado

E: Pero fue feriado y te lo enviaron supuestamente

P: Y ¿cuándo me lo enviaron?

E: El lunes pasado  
P: (no se entiende) ¿Sabes qué? No tengo lapicera me parece Gastón  
Adscripto 1: Yo no tengo que corregir ninguno  
P: ¿No tenes que corregir ninguno? Bueno permiso ¿Quiénes son los que llegaron tarde?  
Los que llegaron tarde  
E: Profe nosotros trajimos la clase y le hicimos correcciones  
P: ¿En función de lo que les mandé? ¿Te diste cuenta de eso que les puse?  
E: Lo único acá  
P: Igual tienen que imprimir esas que tienen los comentarios porque es parte digamos, es que está aprobada, pero tiene que estar en la carpeta ¿sí? Para ver después el proceso.  
E: Lo único que agregamos acá, fue la estrategia.  
Adscripto 1: ¿Tomaste asistencia?  
P: Ya está tomada la asistencia. Los que tengan ausente pónale la mitad.  
E: Agregamos estrategia. Supuestamente esto es lo que tendríamos que haber dado la clase anterior, pero vimos que todavía no estábamos, que al grupo todavía les faltaba, y lo vamos a dar ahora.  
P: ¿Esta fecha es de cuándo? ¿Por qué esta fecha? ¿Esta es la que ya dieron?  
E: Esta la vamos a dar el jueves  
P: A está mal entonces. Ehhh por favor no se olviden ponerles la fecha a las clases. ¿Cómo?  
E: Treinta y uno  
P: Ricardo Palma ¿qué día?  
E: Jueves a las doce  
P: Jueves a las doce  
E: Ahhh ¿la tenes que firmar?  
P: Sí, totalmente. Bueno, y ¿cómo te fue con ese ni...? Ahhh  
E: Ahhh pará  
Adscripto 1: Jose ¿se puede agarrar un registro? Porque no quedó claro eso. Por pareja ¿es un registro de cada uno ver sobre su propio?  
P: ¿Cómo?  
Adscripto 1: El trabajo que tenían que traer para la clase pasada, para la clase que viene  
P: Es de cada cual  
E: Ehhh ¿es de cada cual?  
P: Sí, sí.  
E: Hay varias clases  
P: Sí, acordate de ponerle fechas a las clases  
E: Si tienen la fecha  
P: ¿Dónde está?  
E: Dieciséis de agosto  
P: Ahhh acá está. Bueno y ¿qué pasó con lo que habíamos hablado de la primera parte y demás?  
E: Ahhh bueno eso, pudimos, los chicos vienen como muy excitados y piden todo el tiempo “hacemos la mancha, hacemos la mancha, hacemos la mancha”. ¿Nosotros no podemos hacer una mancha como para entrarlos así, o sea que liberen un poco de energía? Si nosotros lo juntamos y que se yo, los sentamos y les decimos lo que vamos a hacer, hacer una primera actividad que va a relacionarse con todo el contenido de la clase  
P: Es una decisión que tienen que tomar ustedes. Si ustedes consideran que

E: O sea podemos hacer una mancha, si bien ahí no se va a alejar completamente del contenido, va a tener una relación, podemos agregar ciertas cosas, ciertos elementos que sirvan de pie para comenzar la clase con el contenido, y sino cuando vienen todos no hay forma de arrancar la clase, de llamarlos y...

P: Igual lo que a mí me parecía interesante era la otra parte, lo que había planteado yo sobre las partes de las actividades

E: Ahhh sí, eso lo modificamos

P: Y ¿qué tal?

E: Lo de la (no se entiende) que no lo hicimos

P: ¿Por qué? ¿No da para hacer una de...?

E: Es que después tenemos que hacer vóley

P: Y ¿qué tiene? Sigán haciendo acondicionamiento físico, pero para el vóley

E: ¿Pero vos decís hacer toda una unidad didáctica?

P: Es una unidad didáctica para atravesar todas las unidades que ustedes tengan.

E: O sea hacer una fundamentación

P: En realidad lo que estoy diciendo es, es trabajar al lado, paralela ¿me entienden? Que en realidad lo que estaría bueno pensar siempre ¿no? Suponte que vos estés trabajando cuestiones relacionadas al vóley, que tiene que ver con la cancha dividida, entonces tenes contenidos que son específicos, pero también está bueno que ellos puedan pensar qué hay que mejorar, qué cada uno tiene que mejorar en relación a sus capacidades, en relación a sus habilidades, para jugar mejor. Entonces si lo que vos tenes que mejorar es cómo golpearle a la pelota yo te voy a enseñar como tenes que gol, o sea qué tenes que hacer para mejorar el golpe de la pelota. Si lo que vos tenes que mejorar es la coordinación, si lo que vos tenes que mejorar es la capacidad de velocidad de reacción, eso tiene que ver con un conocimiento de sí mismo. Cuando yo me conozco a mí mismo, mis posibilidades y limitaciones, y eso tiene que ver con la gimnasia particularmente, entonces por un lado esto y de la mano con este otro contenido que tiene un fuerte componente de trabajo con los otros. Pero a ver, ¿cómo mejorar mis propias condiciones me ayuda a mejorar el trabajo con los otros? ¿Se entiende?

E: Bueno lo podemos hacer para esta unidad, para la de vóley.

P: Y que me parece que es un poco también lo que les da fundamentos al acondicionamiento físico en la escuela primaria, al entrenamiento después en la escuela secundaria, que lejos de pensar que es algo que no hay que enseñar, es algo que hay que enseñar para que el otro se conozca a sí mismo.

E: Claro lo podemos pensar en esta unidad, no el miércoles que viene sino después del campamento. Hacer como, si bien está la unidad de vóley, armar esta unidad como de acondicionamiento

P: Físico. Acondicionamiento, conocimiento en sí mismo

E: Que se va a ligar con la de vóley

P: Entonces vos vas a trabajar todos aquellos aspectos que consideran, pero además trabajando con ellos. Para hacer esto que hicimos necesitamos fuerza, necesitamos esto. Bueno entonces ¿cómo mejoramos eso? Así mejoramos nuestra forma de jugar. Está bueno porque enseñamos, pero aparte es una (no se entiende) Ohhh me sacaron la lapicera.

E: No, estaba ahí

P: ¿Gastón me la sacó? No, pero, y la de Gastón ¿vos tenes tu lapicera Gastón?

Adscripto 1: Yo tengo otra

P: No, no, pero, Juan ¿me agarraste la lapicera?

E: Es la mía  
P: ¿No era tuya?  
E: Yo te vi una  
P: Sí, era la de Gastón. Fijate por favor. Una transparente  
E: Para mí acá hay gato encerrado  
P: Pero si era la que yo tenía en la mano ¿Viste Juan? Yo digo, no puede ser que desaparezca  
E: En mi casa hace lo mismo  
P: Viste  
E: Profe nosotros ya la semana que viene arrancaríamos con una nueva unidad, ¿mandamos la unidad hecha?  
P: Me la tenes que mandar. Mándamela este miércoles  
E: Sería la semana que viene no, la otra  
P: Ahhh bien. Bueno, bueno, este jueves voy a ir entonces  
E: ¿Cómo?  
P: Este jueves voy. Chicas  
E: A profe nosotros también la semana que viene empezamos con una unidad didáctica nueva. Entre hoy y mañana se la entregamos  
P: Muy bien, ¿sobre qué va a ser?  
E: Acrosport, hacemos al final esa. Le puedo contar como la, mas o menos, si gimnasia, de ahí saqué las diferentes ramas de la gimnasia, acrobática, aeróbica deportiva  
P: Chau hasta luego  
E: Artística, rítmica y trampolín. Dentro de la acrobática saqué el acrosport  
P: Buenísimo, viste que acá hay material re lindo Ehhh  
E: Si, sacamos  
E: Está cerrado  
P: Yo te digo, yo desde esos libros hice las tarjetitas para trabajar con ellos. Si, si, si, bueno viste que hay una, claro, ese es el libro, este, este, este.  
E: Yo saqué la fotocopia, pero no me salía el autor  
P: Vayan, vayan viendo o sea como, qué trabajarían, en dúos, en tríos. Ahí hay que hacer tarjetitas si o si ¿no?  
E: ¿Cómo?  
P: Hay que hacer tarjetitas, sacar copias a esto, ponerlos en cartulina  
E: Para que vean el dibujo  
E: Ahhh sí, está bien  
P: Digo, es un recurso que les va a ayudar muchísimo, porque además ellos también van a poder prestar atención a qué hay que hacer, porque ustedes, es gimnasia, hay que trabajar mucho la idea del cuidado, de qué cosas son importantes  
E: Ese es el problema, la profe nos dijo que hay dos colchonetas. Hay dos colchonetas nos dijo, creo que eran grandes, porque antes le pregunté, me dice, pero como van pocos chicos, van once chicos  
P: No bueno está bien, con dos colchonetas está bien. Entonces ahí ellas verán cuáles usan, de qué manera, para trabajar de manera segura  
E: Nosotros habíamos hecho como una secuencia, porque obviamente no vamos a entrar y darles esto directamente  
P: No, claro.  
E: También ¿puede ser que la unidad didáctica tenga cinco clases en vez de cuatro?

P: Sí, claro que sí, eso lo manejan ustedes  
E: Porque como que no llegamos  
P: ¿Ustedes cuando dan clase acá dice?  
E: Hoy  
P: A el lunes ¿qué día? ¿qué fecha es esta?  
E: Hoy es veintiocho  
P: No se olviden de poner la fecha chicas  
E: Bueno  
P: Es importante  
E: Y profe, le hago otra pregunta ¿en la fundamentación, encima no se por qué no salieron los objetivos de la clase, el contenido?  
P: Ahhh entonces impriman una que tenga todo  
E: Claro yo decía que lo firmara acá arriba  
P: Bueno  
E: Porque no sé por qué  
P: Esperame, déjame que termine de leer así te atiendo bien. Igual están orientadas, ese es el material, lo que hay que pensar hora es la secuenciación como dicen ustedes para  
E: Si, yo decía (no se entiende) viste que yo puse en el drive  
P: Chicas, dentro de los sentidos que tiene el acrosport, que es como el de la gimnasia, uno de los sentidos tiene que ver con la idea de mostrar, con esta idea de espectacularidad, es algo que se hace para ser mostrado, siempre. Entonces uno no debería desvirtuar al menos ese sentido, lo que ellos hagan en la clase, en algún momento tiene que ser mostrado ¿se entiende lo que digo? O sea, darle lugar a eso. De hecho  
E: Porque tenemos que hacer un acto  
P: Exactamente, entonces no sé si las primeras clases, o sea las primeras clases mostrar, pero digo, ir como creciendo en complejidad, incluso en elementos que debería tenerse armado. Bueno pero ahora van a tener que enlazar este desplazamiento  
E: Si, si, una secuencia coreográfica donde lleve varias figuras  
P: Claro, claro  
E: Eso como en la última clase. Eso es lo que yo le pregunté, había pensado, en la primera introducirlos a qué es el acrosport, de qué se trata  
P: Claro  
E: Que, en la segunda, bueno la primera también ya ir viendo cómo son  
P: Los agarres  
E: Acá aparecía como una progresión didáctica que decía el contacto, el equilibrio y la responsabilidad motriz compartida y acá aparecía cada uno y la explicaba. Está muy bien  
P: Bueno, tómenlo como base, lo toman como base, habrá cosas que ustedes van a modificar  
E: Acá en lo que era equilibrio aparecían las ayudas, los apoyos, este es uno de los objetivos  
P: Sí o sí ustedes, en el acrosport, tienen que, eso hay que primero hablarlo, tiene que quedar en claro, la ayuda, el cuidado, y la confianza en el otro. O sea, ellos tienen que saber que no es algo que se pueda, no es un juego, o sea está en riesgo digamos la  
E: Si, ¿ves?, acá está la responsabilidad, esta secuencia  
P: Bueno, tomarán algunas cosas de ahí  
E: Y acá como un objetivo, el que yo quería: “conocer, valorar y utilizar la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento con el medio de comunicación y expresión creativa”.

P: Ese será uno. Igual no te olvides de que, en relación al acrosport, qué es el acrosport, qué cosas necesitan, o sea que tiene que ver con el conocimiento. El acrosport es parte de la gimnasia, la gimnasia tiene que ver con el poder digamos

E: Claro, porque nuestro objetivo principal con esto es que sepan valorar que con lo que hagan cada uno, tiene importancia y eso es como lo hago en la fundamentación

P: Sí, y en lo que trabajen clase a clase también. O sea, bueno

E: Nosotros a partir de las clases que estuvimos dando ahora de los juegos de persecución y todo eso, hicimos que se relacionara más entre varones y mujeres, porque por ejemplo una mancha, todo el tiempo hacemos una nena y un varón, todo el tiempo, y no hay tanto, ya lo asumieron.

P: Igual cuando ellos estén trabajando esto, hay que preguntarles que les pasó trabajando con el compañero, hay que poner ahí sobre

E: De manifiesto

P: Sí, hay que traerlo de alguna manera para ver que dicen ¿no?, para seguir laborándolo

E: Sí, está bueno. Hay otra parte que nos había dicho la profe, que ellos están trabajando en relación con la matemática. Lo que nosotros pensamos, por ahí, una actividad sería ehhs no sé, una suma, por ejemplo, la tienen que resolver, y si la resuelven bien pueden pasar haciendo figuras, por ejemplo, porque ellas querían trabajar en conjunto todo el tiempo con la matemática también

P: O también pueden trabajar, no sé si es con matemática o con geometría, habría que ver qué están trabajando para ver las formas

E: Claro

P: Qué formas aparecen en esa figura que están haciendo, y si es que reconocen alguna forma geométrica, no sé, digo, estoy pensando. Bueno, bien chicas

E: Profe, otra pregunta

P: Sí

E: Con esto, por ejemplo, la otra clase hay varias, dos, la tiene firmadas ella

P: No, las dos tiene que tener firmada la clase

E: Porque sino le sacaba fotocopias. Bueno la imprimo todas para la clase que viene y traigo la carpeta

P: Sí, así como ahora ¿sí? Muy bien. Marquitos

E: ¿Qué va a ser de mí?

P: Bueno, lo que vamos a hacer es eso, vamos a aprovechar para trabajar en el análisis para trabajar en las entrevistas que tienes que hacer, o sea, no te quedes quieto. Aprovecha este tiempo

E: No me da el tiempo para hacer todo lo que tenemos que hacer

P: Bueno, aprovecha este tiempo porque yo creería que el viernes que viene ¿es viernes no?

E: Sí

P: Que el viernes que viene ya van a tener práctica, seguramente

E: Entonces ¿cómo hago yo? Ahhh con mi mismo grupo digamos

P: Sí, sí, sí. Llaman a un profe para el mismo grupo

E: Entonces tengo que mandarte la planificación

P: Para este viernes no, porque ya, es para el otro viernes

E: El otro viernes

P: El viernes no van a tener clases, porque aparte ya llegó la nota de que no van a tener clases

E: Sí, yo lo que entendí



P: No, porque recién esta semana sale el llamado  
E: Claro, claro, la semana que sigue estamos de campamento con el curso  
P: Ahhh ¿qué día están de campamento?  
E: Desde el martes al viernes  
P: Bueno, entonces va a ser para el otro viernes  
E: Bueno, entonces me quedan dos semanas.  
E: Profe, ¿después me pone tarde?  
P: ¿No te puso Gastón?  
E: No  
P: Tu apellido es...  
E: Ortiz  
P: Ortiz, ahí está  
E: De acá a dos semanas, debería tener suplente  
P: Y vos, ¿tenes que arrancar con otra unidad?  
E: Y, me queda una clase para terminar, una o dos  
P: Bueno sí, termina la unidad  
E: Claro, a nosotros nos faltan dos clases. Vamos a ver, no sabemos. Yo espero seguir con el mismo curso, no sé qué va a pasar  
P: Y lo que va a pasar que van a llamar a otro profe, yo le contaba a Marcos que es una escuela muy requerida, entonces la gente se pelea por estar en ese cole.  
E: Va a haber suplente  
P: Si, de una. Ahora la directora ya llevó los papeles al consejo entonces empiezan a llamar y esta semana seguramente ya está, va a ser rápido vas a ver.  
E: Y ¿vos crees que vamos a estar con los mismos chicos?  
P: Sí, sí, porque es una cuestión organizativa  
E: Es cuestión de hablar con el profe ese y que sepa lo que está pasando  
P: Tal cual  
E: Buenísimo  
E: Y después, cuando termine la unidad ¿también tendría, la tengo que arrancar la otra, la siguiente clase, con la otra unidad?  
P: si  
E: Bien, entonces tendría que ir haciéndola ya  
P: Si porque, ¿sobre qué la vas a hacer?  
E: Con Santi habíamos dicho con campo y bate  
P: Si, pasa que hay que ver si el profe  
E: No se qué onda con el nuevo profe  
P: Se supone que el profe debería acatar  
E: Retomar digamos, con lo que viene viendo el grupo  
P: Sí, sí. Así es  
E: Entonces yo voy armando eso también  
P: Sí, sí.  
E: Sí o sí todo tengo que hacerlo con mucha anticipación. De hecho, me está matando hacer el plan dentro de la misma semana.  
P: Pero bien Marcos, te cuesta, pero ya te va a costar cada vez menos, porque me parece que ya le agarraste la mano  
E: Me cuesta conciliar el sueño más que nada  
P: Pensando, pensando, pensando

E: Es que también a vos se te complicó un toque

P: Si, quedó solo, una cagada, hablando lisa y llanamente. ¿Y ustedes?

E: Tenemos que ver

E: Vamos a hacer lo de la encuesta

P: Van a hacer lo de la encuesta. Veni, y acá un poco lo mismo, pasa lo mismo que le pasa a Juan, que ustedes les hacen hacer estas tareas “ahora tiro la pelota hacia arriba, antes de agarrarla giro”, antes, digo, donde todo el tiempo le están diciendo que hacer, habría que ver cuál es el sentido ¿no?

E: Yo en la primer clase expliqué más o menos para qué hacíamos eso y les pedí que trajeran ellos, como que los pensarán, pero no pensaron nada.

P: Pero, ustedes están dando clases en cuarto grado, si ustedes van a estar trabajando estas cuestiones que tienen que ver con la coordinación y que no tiene que ver con los juegos de invasión, no es propio de los juegos de invasión, sino que tiene que ver con una capacidad, y esa capacidad más tiene que ver con el conocimiento de sí mismo, ustedes si van a trabajar así tiene que hacer una unidad didáctica donde fundamenten esta idea de trabajar sobre el conocimiento de sí, en algunas capacidades que ustedes consideran que son importantes en el juego con el otro. No estoy diciendo que no tengan que hacerlo, estoy diciendo que, si lo van a hacer, lo tienen que fundamentar ¿sí? Entonces van a trabajar en una misma clase, dos unidades. Chau hasta luego. Pero entonces lo que hacen es, como trabajan esto no es una actividad solamente, sino que es una actividad en la que ustedes enseñan sobre esas cuestiones, enseñan un contenido ahí ¿sí? Entonces hacen una unidad que después les va a servir para los juegos de invasión, para los juegos de cancha dividida, para los juegos de bate y campo, porque es lo que van a hacer como la primera parte de la clase. La primera parte de la clase, conocimiento de sí en relación a lo que viene, porque es en relación, y la segunda parte de la clase, el juego modificado

E: Y sino ¿qué otro tipo de...? Porque lo usamos en realidad como entrada en calor, además de para relación con el objeto y todo eso

P: Sino lo que tenes que hacer, trabajar desde el juego de invasión, con juegos que son de invasión, ir poniendo foco en determinadas cosas. Si lo que vas a hacer es una entrada en calor, también tiene que ver con el acondicionamiento físico, y también hay que pensar en una unidad didáctica, para que los chicos aprendan sobre eso, porque no estamos diciendo que no haya que hacerlo, lo que estamos diciendo es, lo hacemos porque necesitamos, creemos que es un conocimiento importante. Bueno si es importante en qué es importante, sobre qué vamos a hablar, sobre qué van a estar aprendiendo

E: Eso se hace, o sea, serían dos estructuras conceptuales diferentes.

P: Claro, dos estructuras conceptuales diferentes, que después vos les encontras relaciones, ¿por qué? porque la otra idea que subyace detrás de esto es que yo no trabajo la capacidad por la capacidad en sí misma, sola y aislada, sino en relación a una práctica corporal. A estos juegos, en estos juegos yo necesito, para jugar a estos juegos, necesito mejorar la coordinación, necesito mejorar la fuerza, necesito mejorar ehhh no sé ¿se entiende?

E: Sí, podríamos hacer ponerle, la segunda estructura, hacemos campo y bate y además hacemos una, sería intermedia, entre la segunda y la tercera

P: tal cual, listo porque entonces eso también las obliga a pensar qué requieren estos juegos, qué capacidades son las más involucradas. Porque digo, las capacidades están involucradas en todas, cuáles son las más involucradas y que merecen prestarle más atención y que ellos presten atención y se den cuenta de la importancia, de cómo mejorarlas y *laralarara...*, cómo es que participan ¿tá?

E: Nosotros tendríamos que dar la primera clase de la segunda estructura, el miércoles que viene no, el otro. Vamos a intentar mandarlo este martes o este miércoles, porque después en el campamento

P: Bueno dale, van a estar a full

E: Claro, son dos semanas.

P: ¿Cómo te está yendo con esto?

E: Bien, desde la última clase

P: Bueno eso pasa siempre, no te hagas problema

E: Sí, la seño Silvina me dice, bueno es primer grado

P: Tal cual. Pero aparte tienen, viste que tienen como gran atención, están cortos a veces va todo fantástico y de pronto a todos nos pasó, quédate tranquila, nos pasa a todos.

E: A mí me cuesta un montón ordenarlos, pero sabes que estaba pensando, que puede ser que tenga que ver con la profe, porque la profe de grado no sabes lo que es.

P: Sí, sí.

E: ¿La conoces?

P: Sí, sí, tiene que ver con eso. Matate que tiene que ver con eso, porque los chicos están acostumbrados a eso.

E: Vienen, para mí salen de la clase y se liberan

P: Entonces hay que darles tiempo a que se acomoden también, a tu propuesta. Pero bueno chicas, seguimos pensando.

E: Nos vamos

P: ¿Con los chicos?

E: No, en realidad no con todos, sino tengo uno que se llama Lorenzo, que lo nombré como doscientas veces me dijo la profe de Educación Física

P: ¿Les gusta los juegos de puntería?

E: Si yo pensaba, la clase pasada había salido re mal, pero era porque estaba muy, muy concentrado en Lorenzo

P: Ahhh

E: Pero me dijo la profe que yo pude hacer las actividades, y la mayoría de los chicos

P: Bueno, acá fijate que lo que está faltando es que ellos puedan pensar en algún momento sobre lo que estuvieron haciendo, porque si bien vos le dijiste cómo hacíamos para lograr un punto, está faltando que vuelvas sobre algunas cosas ¿no?

E: Sí, la clase anterior me los alborotó a todos los chicos, y no lo pude hacer a eso. Pero lo voy a seguir intentando. La primera clase si lo pude hacer.

P: Y después lo otro que estaría bueno es que pienses en cada estación, cómo lo complejizas ¿sí? Cómo haces para complejizarlo, para que estando ahí mismo, y sin necesidad de pasar para el otro lado, cómo lo vas complejizando y recién pasar

E: Al mismo grupo

P: Claro

E: Sí, sí, sí. Sí, sí entiendo.

P: Chau, que les vaya bien. ¿Sí? Agregalo por favor. Entonces vas a agregar, vas a agregar variantes y que estén buenas obviamente ¿no? Variantes para complejizar y vas a agregar preguntas

E: Bueno

P: Preguntas sobre, y que los ayude a pensar en cómo lanzaron acá y por qué son diferentes. ¿Tá?

E: Sí. La primera clase que di, Lorenzo, que es el nene este que no me hace caso, no, le digo y no, está enfocado ahí en, no participó, pero porque no querían trabajar con él, los compañeros

P: Yo entiendo que requiera tu atención, pero tranquilízate, él es así

E: Salió y se fue con la profe

P: Claro

E: Con Silvina. Y en un momento, yo no me di cuenta, se le escapó a la profe, así se fue caminando, se colgó de un arco, se cayó el arco y le pegó a un nene acá

P: Hay que cagada

E: Pero no le pasó nada al nene

P: Claro, que macana, es un problema eso

E: Pero por suerte no pasó nada, y la segunda clase, bueno la segunda clase participó y tuve, sí, pero bueno vamos a seguir

P: David ¿necesitas algo? Porque me...

E: Lo que agregue ¿quieres que te lo mande por mail mañana para que lo veas?

P: No, no hace falta

E: Profe, yo mi idea de esta clase es retomar un poco lo que es manejo de objeto porque no hay fluidez en cuanto a cuestiones simples digamos, por ejemplo, esta clase lo que hacía era poner una red y era el “smash” ¿no cierto? Ehhh aunque delimitara espacios y todo eso, por ahí se va a los costados, se va para atrás, entonces no había fluidez para nada. Lo que voy a hacer es...

P: ¿Estaban pegando o lanzando?

E: Ehhh al principio empezamos lanzando, que la puedan agarrar y lanzar, pero cuando ya quise poner, aunque sea una cuestión de golpeo simple o sea agarrarla y tirarla

P: Si, y bueno es que eso requiere también de práctica

E: Si, es mucho tiempo del cual no sé, no dispongo mucho. Lo que tenía pensado es hacerles jueguitos grupales de manejo de objetos, por ejemplo

P: Si, en realidad ahí lo que más conviene es trabajar de a dos primero, para ver...

E: Primero pensaba, porque por ahí he visto en los recreos que lo hacen un “cinco quema” pero con una pelota más grande, porque lo hacen con bolitas de papel ¿viste? Les va a ser más fácil calculo. Después sí una cuestión de dos, de uno contra uno, o sea juego de parejas, también una...

P: Igual ahí me parece David que lo que hay que hacer es foco en que primero vas a empezar a hacer un juego cooperativo de golpear, y después vas a hacer un juego de cancha dividida para que no se mezcle, porque una cosa es que yo te ayude para que vos me devuelvas la pelota, y otra cosa es lo que tiene que pasar en el juego de cancha dividida, donde yo tiro para que no me la devuelvas

E: Claro

P: ¿Me entiendes? Entonces ahí estaría bueno que vos marques la diferencia: “hoy vamos a empezar a hacer un juego, pero es un juego cooperativo, porque con el compañero tenemos que ver la manera de mantener la pelota en el aire”

E: Dejarles bien en claro que no es lo mismo

P: Que no es lo mismo ¿sí? Porque entonces ellos lo que hacen es ayudarse, ven la manera de qué es diferente que lo que tienen que hacer..., ahora vamos a cambiar el juego, porque ahora ya no tengo que hacer, ya no es cooperativo

E: Claro

P: ¿Sí?

E: Listo

E: Yo le tengo que mandar el avance de la otra unidad

P: Sí

E: Les voy a dar juegos tradicionales

P: ¡que lindo!

E: Sí, así que ya la semana que viene le traigo los avances

P: Perfecto, muy bien

## **Anexo 2. Entrevistas**

### **2.1. Antonia. Entrevista**

Febrero de 2019

E: Bueno, vos sabes que nuestra investigación intenta develar como enseñan los que enseñan... describir cómo se hace esa tarea y bueno ahí queremos recuperar tu voz... Un poco iniciar contándonos como llegaste al IPEF, cuánto hace que sos profesora, cómo te incorporaste a la Práctica...

P: yo en realidad llegue al ipef por casualidad. Ingrese muy vinculada a lo que son las prácticas expresivas-comunicativas. Yo hice hace muchos años teatro... también hice siempre muchas actividades físicas, me gusta mucho moverme, andar a caballo, jugar al rugby con mis primos, era una nena que hacia muchas cosas... como con mucha energía. Y entonces cuando tenía como quince años empecé a estudiar teatro, me gustó mucho. Lo que más me gustó del teatro es que me generó un profundo autoconocimiento de mi corporeidad. Yo me empecé a reconocer como corporal e integrada. Y eso es algo que no me había sucedido en la escuela, en la educación física. Por una casualidad del destino, luego si había tenido contacto con profesores que tenían esa lógica pero yo no había alcanzado a descubrirla en mi rol de aprendiente. Yo como estudiante no tuve esa oferta o no la reconozco... quizás la tuve y yo no la reconocí... que me abriera la percepción de misma, la educación física escolar. Al contrario fue una educación física muy marcada por la competencia, el exitismo y demás, en la que yo además estaba super cómoda porque era de las que hacían cosas... o sea, yo corría, jugaba al vóley, me animaba a todo lo que me proponían. Nunca en niveles de federación pero si me sentía cómoda con eso. Pero no había tenido otra experiencia. El teatro sí me ofreció eso. Fue una experiencia ligada a la formación musical que yo tuve desde muy chica en el Zipoli, donde perceptivamente nosotros a los cuatro años en el jardín o al ingresar al jardín nos incentivaban mucho para que nos conectáramos con la música desde un lugar no conceptual sino mas bien sensible... entonces el arte me permitió entrar en esta otra lógica. Y después de casualidad, o sea, me podría haber ido a Buenos Aires e intentar ser actriz, nadie me conocería... o si. Pero en realidad conocí gente que estaban estudiando educación física y que tenían una lógica que se aproximaba a esto que yo había vivido en el teatro entonces de repente, después de pasar tres años en la facultad de derecho, uno solo cursando, dije me voy por acá. Y entre al profesorado desde esa lógica, y preocupada por eso. De hecho toda mi formación de pregrado va ligada a lo expresivo comunicativo. Y ahí me paré en la enseñanza porque sentía que había que generar oportunidades para que la gente pudiera juntar estas cosas, o sea, ara mi fue tan fuerte encontrarme corporalmente como sujeto y explicitarme, sentir que me habilitada, que yo realmente ganaba mucho en mi sensación de bienestar, en mi autoestima. Hasta me parecía que me ofrecía posibilidades de soñar. Entonces yo dije esto tiene que ser lo que se ofrezca. Y bueno, después por una casualidad del destino también, me fui a trabajar al norte porque no tenía un peso y me salió trabajo en el norte cordobés pero termine haciendo lo que me parecía que estaba necesitando hacer... terminé enamorándome del norte y de la tarea que me convocaba. Entonces ahí creo que siempre creo que intuitivamente intento ofrecer experiencias a mis estudiantes, experiencias que estaban ligadas a las corrientes que yo en ese momento subscribía, mas a la motricidad. Yo me acuerdo en ese momento haber llamado a las maestras al patio para que vieran como la motricidad fina, la lateralidad, todas las cuestiones temporo espaciales yo las trabajaba en el patio, las trabajaba en la clase de educación física. Por supuesto que los chicos, yo estaba

en ese lugar teórico conceptual en ese momento... Después hay un quiebre porque en el '95 a raíz de un congreso que voy a La Plata lo conozco a Alfredo Furlan de la mano de la Gogo Sardou y entonces el Alfredo me manda a escribir, me da la tarea... me dice escribí, porque este relato que estás haciendo es un relato que sería interesante y en esa tarea de escribir, yo empiezo a hacer un ejercicio reflexivo. También yo he escrito mucho, porque he viajado mucho desde que soy muy joven, mis viajes han sido como parte muy importante en mi vida y lo siguen siendo. Entonces cuando el Alfredo me obliga a escribir, fue una cosa súper tensionante, horrible porque yo no sabía que tenía algo que decir a otros. Esto era un texto que el Alfredo me pide que yo escriba para ser comunicado. Yo tengo diarios de viaje desde que tengo quince años, que son diarios que son míos. La escritura estaba destinada a mí misma, no necesitaba explicitar... Creo que en ese momento me di cuenta y lo sigo sosteniendo que escribir para otros, para comunicar, a uno lo pone en un nivel de exposición enorme, porque lo uno escribe tienen un momento histórico y la gente va interpretar lo que su historia le permite interpretar. Por eso es un acto de coraje y por eso publico muy poco... lo que no quiere decir que escriba poco pero bueno... tengo que laburar eso. Y de algún modo entonces en ese momento me voy a estudiar a Chile y a Gogo le piden que vaya y a mí me aceptan en la universidad. Es una universidad muy especial, zurda en Chile, en el Chile del 95 y es como la crea un tipo que se llama Silva que fue un obispo que defendió el espacio de la resistencia intelectual chilena y curiosamente la universidad de humanismo cristiano que es la carrera que yo estudio tiene ese peso histórico, la universidad que lleva su nombre es una universidad privada que tiene que hacer un esfuerzo muy grande para no contradecir el mandato del tipo que fue muy groso. Conclusión, un lujo estudiar ahí. Yo pensaba que era incompetente intelectualmente en algún punto, en esa experiencia empecé a pensar que no, que no era incompetente. Que básicamente mi problema era que no era estándar. Entonces también ahí una preocupación para poder atender a los no estadar en la clase, siempre también había estado vinculada a la discapacidad y formarme para trabajar con personas con discapacidad desde mi profesorado. Entonces, bueno, la universidad también me dio esta posibilidad de trabajar mucho la escritura reflexiva y tuve a Verónica Edwards como profesora en lo que fue el taller de investigación cualitativa. Entonces ahí fue lo que fue la magia del registro porque con ella hago una experiencia muy pequeña pero realmente ahí, esta escritura que no es necesariamente para comunicarle al otro pero que es necesariamente para comunicarse a sí mismo lo que está haciendo. Entonces a partir de ahí me voy, también por casualidad del destino, a Palestina trabajando en un contexto de lo más diverso que se le puede ocurrir a uno... la cultura árabe en un territorio en conflicto, bueno ahí también hago un cimbronazo y escribo mucho ahí. Escribo todo lo que me pasa, porque además yo era insoportable. Desde el 97 había empezado a trabajar en el Instituto San Miguel en alguna cátedra de cuarto a lo algo relacionado con la educación física en la enseñanza especial pero no tenía ese nombre y en epistemología. Entonces ese viaje, a mí también me sacude mucho porque sobretodo me empiezo a ver horrible. Me empiezo a mirar profesionalmente y yo sabía que tenía buenas intenciones y que las cosas por ahí no salían tan bien peor empiezo a ver todas las cosas que no me salían tan bien. Entonces inicio una experiencia de formación de formadores que me formo pero a la vez la formación que yo inicio con un grupo maravilloso de gente, por un lado con Maria Fuentecillas en educación especial y por otro lado con Celia, Mirta y Gustavo en la aplicación, en la modalidad común. Yo empiezo primero en la modalidad especial con un proyecto que implica trabajar desde el territorio al análisis, luego el Fordecap con capacitadores de lujo

como Ángela, Rodolfo, Jimmy, Patricia Gomez nos refuerza en esto que yo había... era como el momento histórico... era un programa pensado también con Litwin, yo había hecho un posgrado con ella y me había también interpelado fuertemente sobretodo en mi lugar de aprendiz. Me había dicho, vos tenes buenas intenciones para enseñar pero poca disposición para aprender... entonces ahí me anoté en el profesorado y entro en el 2001 con algunas suplencias y en el 2002 ya decidí que quería la Práctica porque estaba muy preocupada. Toda la gente decía lo mismo acá, en Palestina... los materiales, el espacio, todos los problemas de la educación física tenían que ver con problemas que no tenían que ver con la enseñanza y yo decía bueno, acá habría que formar a la gente para que resuelva esos problemas .. para que pueda llegar a la escuela superando estas cosas. Yo justamente en esta experiencia de modalidad especial/modalidad común yo lo que recibía de todas las escuelas de la provincia , de todas las que estaba en contacto, había poca reflexión sobre lo que estábamos haciendo y había también una fuerte resistencia para situarnos en el lugar de aprendices... y yo había aprendido que eso era como una clave. Entonces dije, bueno a mi me parece que hay que formar en esa lógica y entonces entré a la Práctica y a la epistemología cosa que curiosísima, porque si alguna vez me imagine formando formadores no pensé que podría ser en eso. Hubiera sido en movimiento expresivo, anda a saber en qué. Pero claramente para mi esta cosa más intelectual no era lo mío. Y el proyecto que armé para la Práctica estaba fuertemente vinculado a la investigación y tenía tres puntos. Y no se porque la gente lo hizo, teníamos de 90 pico de estudiantes y yo los fui a ver a todos en las escuelas, y todos tenían un trabajo de registro que por supuesto no era el trabajo que ahora le exijo a los estudiantes pero los tenían.

P: lo socioemocional en la escuela que viene siendo una preocupación en praxis desde hace mucho y ahora todo es socioemocional y yo tengo como la sensación de que no se densifica porque termina siendo una asignatura más entonces y asignaturas en los planes en las escuelas pero no resolvemos los problemas de fondo que es sigamos interpelar que se está haciendo y cuál es la misión de la escuela

E: En ese objetivo claro que tenes?

P: Bueno no sé si claro

E: bueno para vos claro, digo cuál es el dispositivo...

P: El dispositivo de la Práctica es la investigación de la propia acción pedagógica, es decir hay un trabajo rigurosísimo por lo menos la propuesta luego los estudiantes hacen diferentes niveles de rigurosidad pero la propuesta tiene que ver con un trabajo hiper riguroso de documentación, sistematización y análisis de la práctica que hace anclaje en por un lado un auto registro que es el requisito que se les solicita es que ellos relaten su versión de la clase en caliente, el segundo dispositivo, que no es en orden digamos, son tres pero no en este orden... primero hacen la hipótesis de trabajo y sostenemos que es hipótesis porque miramos la clase como un encuentro, entonces yo puedo tener un guión pero nunca puedo saber cómo ese guion se va a desarrollar porque hay otras personas ahí que van a interactuar conmigo o al menos eso es lo que intentamos que ocurra entonces ya no son estos sujetos estandarizados etcétera, la pretensión es pensar como hipótesis y el plan porque yo tengo conciencia y por eso también lo denominamos hipótesis porque tenemos conciencia de qué nos vamos a encontrar con gente de 3 años 4 años 100 años y en la escuela nuestro caso nos vamos a encontrar con jóvenes y en este sentido es importante pensar en la propuesta organizándola como hipótesis y pidiéndole a los chicos que expliciten cómo van a ofrecer este objeto de conocimiento a los destinatarios y destinatarias, me parece que al menos en mi análisis el problema está muy ligado a una



serie de asunciones de sentido común y naturalizaciones en la enseñanza en general pero en particular en la educación física en donde yo supongo que el otro ya sabe o si no lo sabe que lo va a construir por su cuenta entonces no me siento como responsable, que se yo el juego es divertido, los deportes son éticos, digamos son buenos porque tienen valores positivos y no yo creo que no y estas cosas hay que explicitarlas y en la medida que el otro no lo hacemos estamos como reproduciendo este círculo de sentidos que no son los sentidos que contribuyen a la construcción de ciudadanía crítica sino que son sentidos que lo que hacen es reforzar modelos históricos reproductivos negativamente a mi juicio de la escuela

E: y la documentación?

P: y el tercer elemento es el registro de un tercero qué es compañero hablamos también de equipo pedagógico porque sostenemos que yo digo sostenemos porque no es una cosa mía el formato originalmente si lo fue y sostenía y ahora lo sostengo con más convicción después de haber trabajado muchos años en equipo que uno no puede objetivarse sin que alguien se interpele y entonces el que te interpela pero la interpelación no tiene que ser una interpelación yo digo que ahí se juegan varias cosas por un lado siento que uno tiene que tener mucha confianza en que quién está preguntando sobre lo que hago y no sobre lo que quisiera hacer que es una cosa que no estamos pudiendo resolver mucho al menos yo en mi curso no lo estoy pudiendo resolver mucho me parece que esa es una cuestión clave a trabajar más particularmente este año porque ahí es donde se juega me parece a mí la posibilidad de relajarse y quedarse sin culpa ni estigma, entonces desmitificar el error, humanizar las prácticas son cosas que tienen que ver con esta permeabilidad que necesitaríamos construir en la intervención profesional para entender que somos personas profesionales que en ese sentido cuanto mayor disposición tengamos para mirar cómo estamos haciendo y porque lo estamos haciendo mejores posibilidades vamos a tener de ser responsables y éticos en nuestra tarea profesional porque de lo contrario estamos con esta cosa de no queremos errar entonces estamos ahí y no nos abrimos estamos más compitiendo que colaborando. la documentación es con el registro del compañero y están obligados a grabarse desde hace unos años por lo menos 3 veces al año

E: y desde que vos pensaste la propuesta en el año 2002 hasta ahora ¿qué modificaciones le has hecho a la propuesta de Práctica? ¿Qué has estado viendo?

P: Modificaciones estructurales no tienes porque en realidad creo que el formato es poderoso al menos en las posibilidades que brinda en una carrera de grado de formación docente creo que el formato en particular en un curso en la lógica de la residencia qué es como nuestros estudiantes que vienen una a dos veces a clase a la semana me parece que eso les posibilita hacerla si se han ido agregando cosas como por ej vimos fragilidad y fuimos tratando de atender eso. En el primer año no había una guía para pensar la práctica, creo que la última versión fue realizada en Ecuador porque ya salió de la facultad y de hecho la ofrecemos a la gente a pesar que está pensada para la educación física, este año en Chile ofrecimos una guía como ejemplo y la gente la válida, ah nos ofrece nos hace pensar, que creo que es el piropo nos hace pensar en lo que estamos haciendo Y como lo estamos haciendo. Entonces eso no y luego también fuimos haciendo un salto cualitativo en la investigación con el 2007 yo volví de Afganistán las chicas incluyendo la Cari que decía bueno vamos a seguir trabajando en la Práctica bueno entonces sigamos trabajando en la práctica y a mí me da un poco de vergüenza me hacía sentir muy incómoda trabajar y que no tuvieron ningún reconocimiento económico porque la verdad que la adscripción en ese sentido es una c\*\*\*\*\* y bueno y entonces me enteré del programa y le fui a Kary

Rodríguez para que nos dirigiera, y me dijo dirigila vos porque yo voy a investigar otra cosa y no fuimos a mi casa qué sé yo, tuvimos 5 personas 24 horas trabajando o sea dos días sobre algo que ya estaba un material que yo había socializado con Ángela venimos diciendo como que este formato es poderoso investigues qué pasa con la gente que se forma así con la gente informada y la verdad que me pareció mucho moco pero sin embargo creo que es un trabajo extraordinario particularmente trabajamos un compromiso de trabajo compartido es investigación nos disparó porque en realidad tuvimos la suerte que le valorara Rodolfo con quién yo tengo una larga historia de colaboración profesional desde el 95 que nos conocimos la recomendó para la publicación y luego y Fernando Jaime González habló a Walter y entonces me invitaron a un seminario y entramos en el reipefe y creo que ahí también tuvo el salto cualitativo que podamos discutir y corroborar y confrontar e instalar en la gente de IPEF la problemática y pasar a ser del colectivo y bueno y ese es un lujo me siento una privilegiada que por un lado el equipo de trabajo en el que todos los años se venía sumando gente y luego con Carina sumó horas de Práctica y empezamos a tener todo un grupo de gente súper interesada en participar en nuestras investigaciones. Yo veo que hoy cobran mucho más sentido que hace 12 años atrás y es la investigación que viste cuál es la reacción del estudiante sí funcionaba la propuesta... en realidad nos dimos cuenta de que sí la propuesta que nosotros estábamos haciendo era mucho más movilizadora, si sabíamos que los estudiantes que pasaban por esta experiencia los interpelaba emocionalmente y eso les hacía una sacudida entonces ellos empezaban como a pensar en otras prácticas posibles, eso en la investigación está claro y está documentado y los otros formatos lo que hacían era mostrar que se reproducían los esquemas porque habían excelentes profesores que tenían un discurso crítico pero en realidad los estudiantes me decían yo no puedo dar juego no sé qué es porque yo no tuve eso en mi formación, ellos decían sé que no podían ofrecer lo que no sabían, Entonces nosotros tomamos una muestra de magisterio, estudiantes de otros profesorado... Luego qué le pasa al estudiante cuando va a trabajar a una escuela no sabemos, si sabemos que hay muchas de esas personas que realmente militan por la escuela y la educación física, estando o no el vinculación con nosotros. Pará que algo si quiero decir porque a partir del trabajo de 2007 yo sí siento que de algún modo si me siento dueña de la producción, hemos estado atentas a cómo pensar cómo aparecen los problemas, pero el año pasado fue mi peor año 16 30 era un rosario de preguntas Entonces nosotros le preguntamos Y vos cómo haces esto pensamos la pregunta como herramienta de ello como una herramienta prioritaria pero no cualquier pregunta si no una pregunta sobre lo que el otro entonces yo estoy preocupada por la autonomía del conocimiento experiencia hermenéutica de darte cuenta entonces el conocimiento va a quedar en el plano conceptual en el plano conductual meramente formal pero no va a provocar una transformación ni en el sujeto en su práctica.

E: en la clase que estuvimos viendo hay ahí como muchas tensiones...

P: Soy un desastre en muchos casos, pongo el cuerpo malamente y provoco, soy una gran provocadora quiero que se corran del lugar, necesito que los estudiantes se incomoden, bueno lo que pasa es que a veces se me va mucho la mano y bueno

E: Y cómo ves la devolución de los estudiantes qué dificultades vos ves

P: Yo veo que ellos sufren en gran parte del año no me gusta eso por otra parte no encuentro otra manera yo siento que si ellos no se mueven yo necesito conmoverlos, necesito que se mueven del lugar en donde están, necesito que quieran leer para discutir conmigo necesito que puedan decirme lo que piensan que hay tensión por qué me dicen lo que piensan también que no es algo que ocurra en otros espacios curriculares eso saben que

yo los puedo molestar y saben que yo voy duro con muchas veces las interpelaciones pero también me mandan al carajo y ellos saben que pueden hacer eso entonces ahí me parece que yo haciendo análisis no es lo que quisiera hacer si vos me dijeras como vos querés poner esto yo quisiera más amorosamente sí sé que a mí no me interesa que ellos construyan teoría sin anclaje de verdad no me interesa me importa un carajo la teoría sin anclaje porque es una teoría que no tiene ningún sentido entonces mi esfuerzo es por esta creo que todo mi esfuerzo no sé si será en la clase pero creo que me esfuerzo tiene que ver con articular ver cómo esta profundización conceptual me permite ofrecer una propuesta más inclusiva más interesante más explícita eso

E: Cuando decís que fue un año malo porque?

P: El año pasado pero no fue el año que ustedes me observaron porque yo no pude estar concentrada en mis clases no pude o sea yo he tenido muchos años de trabajo simultáneo y la verdad es que por primera vez el año pasado sentí que no tenía rienda tenías adscriptas excelentes que estaban al pie del cañón yo no sé lo que es trabajar sola este año capas que me tenga que enterar no sé lo que es trabajar sola yo empecé en el 2003 y nunca estuve sola en clase nunca jamás

E: bueno hay algunas preguntas... esa imposibilidad ¿con qué tiene que ver? esto que vos decís no tengo más resto

P: bueno primero que hice muchas cosas simultáneamente y la tarea de gestión me demandó un tiempo y un esfuerzo que no me permitió o sea yo estuve haciendo estuve dando clases en dos cursos del profesorado simultáneamente clases y un trabajo grande para UNESCO y asumiendo la responsabilidad de la secretaria de extensión como referente

E: Si a mí me interesa la vinculación de la Práctica en lo institucional, cuando yo te escucho hablar de la Práctica escucho que es una construcción personalísima qué tiene que ver con tu historia y no percibo cuáles son las inscripciones institucionales que eso tiene y no porque las tenga que tener si no que eso me parece interesante, digo cuando te pregunto cómo se construye la propuesta vos no haces referencia al diseño curricular o alguna referencia institucional pero me parece interesante

P: no...en el diseño curricular del 2000 aparece la Práctica con una impronta que está mucho más próxima al INFOD y yo siento que eso por ejemplo es obvio de hecho en el diseño curricular siguiente del 2009 aparece la Práctica como investigación, con el mandato de investigar, pero a mí me parece que en ese sentido cuando estuvimos en las discusiones curriculares en las que participé por el San Miguel en el 2000 que estaba coordinando una discusión acerca de cómo tenía que ser la práctica y estaba más orientada a una construcción de sentidos de las prácticas porque la educación física por ejemplo en el plan anterior donde nos formamos nosotras Carina la Práctica era mucho más instrumental entonces en ese diseño del año 2000 hay todo un esfuerzo por correrse de la instrumentalidad y yo creo que ese documento a mi me permitió ingresar el formato de investigación que curiosamente luego aparece como mandato en el 2008 2009 en el documento de 2009 pero digamos había lugar pero uno puede hacer lo que quiera con el currículum pero yo creo en la medida en que vos no vayas abiertamente en contra del mandato popular el límite es el cielo y sí también había en ese momento histórico una gestión yo entro por Juan Carlos Joyas y el Tony que me amaban o sea ellos me querían, pero luego cuando lo agarró la Moni, y estaban en el cargo ahí hay una apertura institucional, el intercambio, de hecho hicimos un intercambio con Guayaquil creo que esta propuesta fue posible en este IPEF que se empezó a construir en el 2003 con la gestión de

las chicas o sea yo en el 2002 había hecho el ensayo solita y en el 2003 lo hicimos con pocos estudiantes perdón en el 2002 había trabajado como suplente en el 2003 hago el ensayo sola y en el 2004 se suman y esa propuesta fue posible porque el equipo era el equipo en ese instante y entendió de lo que se trataba de hecho la instalan como una formación institucional que hicimos con Mirta Celia y Liliana porque este formato es un formato que se liga al FORDECAP no exactamente así pero digamos básicamente tenía que ver con esto con la documentación de las prácticas con otra lógica pero...

E: y si tuvieras que mirar históricamente este recorrido en relación a tus pares de la práctica digamos que se arma ahí?

P: por un lado es probable que yo sea responsable, pero lo que siento que no me pasó con epistemología por ejemplo en donde yo con el equipo de gente que estaba en epistemología nosotros nos juntamos discutíamos habríamos y cerramos el programa y hacemos todo un laburo muy colectivo discutimos a morir y luego tenemos un programa que era un programa del equipo, en práctica no, yo en práctica sentía que había instancias ideológicas por un lado y por otro mi sensación pero esto puede ser producto de mi escaza...no no de mi escaza, de mi inseguridad yo lo que sentía era por un lado la gente no le interesaba lo que yo estaba haciendo porque de hecho yo siempre he compartido los documentos, de hecho a la primera publicación de este texto que a vos te gustó la publicaron en un ingreso y yo ni me enteré un texto que yo había escrito y que circulaba y que yo lo socialicé desde el inicio, bueno vos sos testigo de que muchas personas no creían posible que se documentara después que cerró me acuerdo una reunión en donde me pregunta una colega pero qué registro es y yo le decía un registro etnográfico y eso me decía no pero bueno qué decís cuándo hablas de la triangulación qué estás triangulando y yo le decía estoy triangulando tres informaciones con la teoría como soporte para analizar y era como si les hablan en chino

E: hablas en pasado y digo cuando uno revisa ahí los antecedentes de la práctica IV primero encuentra que no hay programa, que no hay programa del año pasado, eso tiene que ver con que no haya acuerdo?

P: no yo creo que eso tiene que ver con muchas cosas primero qué somos muchos segundo entendemos distinto algunas cosas o sea yo siento que entiendo igual con alguna gente la Jose vos la Ale y el Ale en términos conceptuales pero después a los demás no los conozco y también creo que el rol de la coordinación es un rol que ha quedado atrapado en lo administrativo pero no por culpa de las personas sino por el monstruo que es la institución, entonces ahí hay un laburo académico que no tiene con que yo quiera y bueno yo quiero socializar todo lo que sé pero también es cierto que en algún momento compartis y después se remiten a cosas que hemos producido por ejemplo colectivamente con praxis y no hay ni media ni media reconocimiento y eso no me gusta

E: el pasaje de ser institución de formación Superior a facultad de educación física y a ser universidad ¿qué provocó? ¿podés reconocer digamos en ese movimiento que se generó en ese período?

P:yo creo que hay una intención en particular con la gestión de C\* de ir como revisando, acomodando todas estas cuestiones como para ir resolviéndolas pero esto no es una cuestión personal y esta es mi versión, claramente yo he socializado todo el material que he construido toda la vida vos me pedís algo a mí y te lo doy pero a nosotros nos pasó queríamos presentar algo es más no presentamos con una investigación en la convocatoria en el 2007 porque a mí en una cosa estúpida que Carina me reprochó que deberíamos

haberlo hecho, me parecía que no era ético ocupar el mismo lugar siempre entonces vos te acordás de eso? que yo te dije no lo vamos a presentar? Pero después presentamos unas cosas horribles dos años después, en ese tiempo pedimos a algunas colegas que tenían material que nos lo ofrecían porque estábamos jugadas con el tiempo y nos contestaron que no o gente que se enteraba de algún evento, nosotras siempre lo hemos socializado por lo menos eso es lo que yo creo que hemos hecho y eso no lo he visto, nosotras fuimos a Tucumán y nos acusaron de elitistas porque teníamos fondos, nosotros nos inscribimos últimas y la gente que se inscribió de primera no había socializado esa información entonces no hay una cosa personal ahí, yo me centré en trabajar con la gente con la que trabajo y en hacer mi mejor esfuerzo por ofrecer algo que creo que es bueno y después institucionalmente yo no ocupaba ningún lugar ninguna función ni me sentía responsable pero no creo que sea un tema de responsabilidad singulares creo que hay una infraestructura en el profesorado que está hospitalizado claramente que personas primero que el cargo no existía lo pagaba la cooperadora entonces y la gente era re creída de hacer cosas que no tenía que ver con la coordinación de la práctica entonces 8 profes distintos con ideologías absolutamente y además yo creo que es un diálogo de lenguaje distinto

E: podríamos decir que en un principio abriste el juego y y luego te replegaste? algo así ?

P: sí yo creo que abrí el juego y luego me quedé con los interlocutores que me encantaron

E: y eso consideras que las condiciones institucionales ahí?

P: yo creo que las condiciones institucionales había una combinación de criterios porque en epistemología nosotros pudimos hacer eso durante mucho tiempo después lo dejamos de hacer de hecho cuando yo volví de Afganistán no lo hacíamos más o sea lo hicimos 2002 2003 2004 después en el 2007

E: tendrá que ver con ese espíritu qué decís? con esas condiciones de ese IPEF porque me parece que esos años que nombrabas cuando decías “estaban las chicas y mi propuesta pudo ir en línea”...

P: cuando estaban las chicas, tanto Moni como Marcela querían innovar y en esa lógica abrieron la puerta para quienes teníamos algo nuevo para compartir, ofrecer, que sé yo estoy pensando en lo que hicimos con Celia con Iliana que fue un oferta para profesores asociados y siento que bueno, viajamos, trabajamos con gente y ahí le pusimos mucho ovario para romper esa impronta para conservar lo mejor de la tradición ypefiana y potenciar y cuando yo volví la gestión de Julio era exactamente lo contrario era una gestión que obturada y de hecho sí pudimos hacer y sí hice cosas es porque yo soy una mula porque nadie le quiere poner el cuerpo no sé si estoy sobre dimensionando mi rol pero la verdad es que yo soy una mula vos me decís no se puede hacer y yo te digo porque no porque no porque no y si vos no tenés un argumento sólido de porque no lo vamos a hacer mi gente obviamente por eso hablo en plural cuando hablo en plural hablo de un colectivo de gente que le puso el cuerpo detrás mío yo dije Vamos a hacerlo y estaba el melli la marilel la cari te estoy nombrando al último por qué estás acá pero digamos creo que te tenés que sentir incluyen el relato nos juntamos tengo fotos de los chicos con vos nos juntamos los domingos y era una cosa de leer juntarnos a discutir Y eso no lo puedes hacer si la gente no va entonces me parece que ahí sí yo soy una mula y tenía unas mulitas y éramos un colectivo de mulas

E: y esta propuesta que vos tenés la implementarse en el San Miguel

P: no porque yo nunca di Práctica en San Miguel siempre la quise pero nunca la pude dar por cuestiones laborales o por qué porque tenía una diferencia con la XXX con la que es la profesora de Prácticas de la Universidad Nacional de la Plata y tuvimos diferencias

irreconciliables cuando yo trabajaba en el San Miguel y de hecho yo permanecí en San Miguel también porque soy una mula y cuando el dueño me venía con una pelotudez yo le tiraba que me tenía que decir a los ojos de hecho mi lugar en el fordecap esa se lo había dado a otro entonces yo le dije Mariana no y me lo tuvo que dar y eso me costó varias cosas pero me lo tuvo que dar, cuando volví de Afganistán y tuve que tomar decisiones y me incliné por la escuela pública

E: contanos de tu trabajo en la secretaría de extensión... ¿por qué iniciaste ese trabajo?

P: Mónica un día me llamó y me dijo como otro colectivo de gente bueno quiero que me acompañes en la gestión en la facultad cada uno que se vea en un espacio y yo la verdad es que siento que lo mío es la vinculación territorial yo siento que mi trabajo está mucho más ligado a la institución social a la transformación social que a la transformación académica por lo menos quiero creer qué es es mi intención

E: cuando vos hablás de la práctica y de los estudiantes y este tránsito por este proceso ¿cuáles son las dificultades más importantes que tenés?

P: después de mí las dificultad más importante después de mí que soy la primera que tengo porque me cuesta mucho escuchar tengo un problema y es un problema que está ligado a muchos años de anticipación que resultan ser eso en general es una mala experiencia muchas de mis anticipaciones están fundadas entonces me generan un aburrimiento y pérdida de tiempo porque yo estoy mirando en general tengo como ocho escenarios me pasa entonces me cuesta mucho mucho mucho dejar que el otro resuelva a pesar de todo el discurso de m\*\*\*\*\* que tengo creo que esa es mi mayor obstáculo y bueno trabajo en eso y de otros quizá la imposibilidad de la evaluación heterónomo yo creo que la evaluación heterónima es una c\*\*\*\*\* no tiene sentido menos la formación profesional al menos la práctica creo que la evaluación tiene que ver con la construcción de criterios pensando en cómo ofrecer una propuesta en el contexto que sea entonces para eso mirar la práctica de otro y calificar eso calificar el proceso yo tengo un gran conflicto con eso

E: igualmente lo tenés medio resuelto eso no

P: lo tengo resuelto pero no me termino de conformar porque no logro ser coherente por ejemplo cuando tengo un estudiante que me dice lo que quiero oír y yo sé que me dice lo que quiero oír y me puede hacer un relato, ya estamos en el momento donde pueden hacer un relato del que se supone que lo hicieron porque está escrito, investigado en el informe, entonces yo ahí tengo una percepción infundada de que no pero siento que no le puedo decir que no, siento que si eso no pude ver que no, yo ahí está diciendo lo que dice el programa que tiene que decir, ¿qué voy a hacer? no le voy a decir no porque vos no sos honesta y eso es algo que no lo puedo resolver y porque aparte no se puede resolver en ningún lado eso, yo hago una fuerte apuesta a la honestidad con mis estudiantes e intentó ser honesta creo, en octubre ellos me creen todo un recorrido no soy buena soy desquiciada ese es otro problema que tengo soy desquiciada me cuelgo en mis propias nociones hasta que los chicos me dicen bueno para y eso me funcionó muy bien en un grupo que tuve 2 años el grupo de tercero y cuarto que me acuerdo el Levy me decía a ver cuál era el foco gris en clase y automáticamente entonces esos chicos tuvieron pero no fue por mí fue por él E: y las dificultades de los estudiantes?

P: en los mismos términos dificultades y para entrar en el tono de la práctica me parece que la dificultad más difícil que tienen que superar es su propia historia No se animan a preguntar tienen muy distanciada la práctica de la teoría esas son mis análisis, ellos vienen con una disociación importante entre la teoría y la práctica y por eso también el interés particular de poner foco en la articulación porque es como que ellos están

E: y ahí qué sentís, favorece o dificulta la formación en la institución vos sentís que da?

P: en cuarto año yo creo que de verdad hay muy buenas intenciones pero las propuestas y me hago cargo de lo que digo las propuestas son personales, hay profesores que hacen un laburo maravilloso y uno lo nota automáticamente, eso sí he intentado hacer, aproximarme a profesores de todas las materias, Juego Motor con el Coquí con Mario en Adaptada, yo creo que eso desde vínculos personales con el que yo tengo un muy buen vínculo y lo he invitado y también a invitar gente que no conocía y que se yo te puedo hablar de Ivana en Etica, de Guillermo en Epistemología, de la Cari, he trabajado con Mario y con Coki en una clara intención de abrir, vincular no sí fue vivido así por la gente digamos y bueno los últimos años también creo que empezamos a tener mucha más gente más profesores más cambio de profesores muchos suplentes salimos muchos profesores con horas titulares a cubrir lugares en la universidad entonces eso nos puso como que se yo yo antes tenía un montón de horas exclusivamente en la carrera del profesorado y al abrir la facultad por un lado nos potencia y por otro lado también nos debilitó mucho porque bueno salimos profesores con mucha experiencia y que estamos intentando hacer algunas cosas y en el momento en el que podríamos haber hecho el programa de práctica nos tuvimos que ir a hacer otra cosa no es una excusa pero no sé

E: si... para pensar las condiciones no?

P: Porque a mí me hace ruido el trabajo personalísimo, cuando te escucho es como si a pesar de que hablo en plural sí estas en la construcción del equipo no pareciera que la institución estuviera ahí, no es que la institución no estuvo, suena hasta como contradicción no perdón pero la institución no estuvo nosotros tuvimos apoyo cuando fuimos a pedir puntualmente no fue así que nos visibilizaron y nos trajeron nosotros empezamos a tener apoyo cuando tuvimos reconocimiento de afuera

E: digo vos hablas de un nosotros y la pregunta sería como la institución facilitó o no ese nosotros

P: claro la institución nos dejó crecer pero medio solo o sea no es que venía ni te decían bueno che mirá vemos que ustedes están trabajando, que bien! yo no tengo registro vos tenés registro? que nos hayan dicho che que bien institucionalmente que nos han dicho chicas qué bien que nos hayan invitado a compartir la investigación vos te acordás de eso? que nos hayan invitado? al contrario era como mi sensación te pregunto porque quiero saber docente que nos invitaron alguna vez a socializar la investigación nosotras tuvimos que compartirlo a la nuestra y a la de Karina que éramos las únicas, acá nosotras leíamos las investigaciones de los otros yo no sentí que la institución nos ofrecieron espacio para cristalizar lo que estábamos haciendo e hicimos la reunión un par de veces porque había firmado el p\*\*\* convenio porque de hecho el consejo lo primero que nos dijo fue que nosotros no éramos nadie

E: y hoy?

P: y hoy creo que seguimos siendo nadie pero hoy somos nadie en lugares estratégicos porque es verdad yo no sentí que la institución nos capitalizar a no sentí que cuando tuvo que hacer un movimiento lo hizo pero en ningún caso que nos hubiese dicho porque no abren porque no abren vengan cuéntennos que están haciendo para participar nosotros íbamos a ir a nunca un qué bueno lo que están haciendo! o qué necesitan? no tuvimos apoyo, si yo tuve apoyo la cara y tu apoyo las dos tuvimos apoyo pero estamos haciendo una p\*\*\* reforma y los chicos no perdieron ni una clase ni de Karina ni de Josefina ni de mí las que pusimos el lomo ahí para que la facultad tuviera presencia en Ecuador y estuviera en el currículum ecuatoriano fuimos nosotras sí nos dejaron ir sí sí no les costaba

nada no les costaba ni una clase menos ni un p\*\*\* mango o me equivoco todavía me acuerdo la cara de Estela Josefina y la Elena en un noviembre que trabajaron con mucha gente y maestro en un curso que universidad quisimos para la universidad y estaban hechas mierdas porque no habían parado de trabajar ni un p\*\*\* día hasta habíamos corregido todos los exámenes y la Carina se sentó al lado mío hasta que yo termina un p\*\*\* informe para que pudiéramos morfar y la Facultad de ahí lo que hizo fue dejar que fuéramos y después nos dio, nos agradeció el reconocimiento pero decir chicas miren están haciendo esto qué es groso realmente nos parece que da para que tengan 3 horas en comisión para eso olvídate porque qué hace la institución? te alberga de alguna manera o no te alberga te ofrece un espacio concreto de trabajo y estudio qué es lo que estuvimos haciendo desde que empezamos a trabajar o no te lo ofrece, a nosotros la institución no nos ofreció y creo que todo el mundo puede tener la misma sensación yo no siento que nos hayan dado y tampoco nos han invitado a socializar mira hace del 2007 al 2019

E: cuando hacemos las observaciones de la clase aparece muy fuerte una propuesta muy exigente mentira haber eso es lo que ellos creen

P: lo que ellos creen no lo que le hacen creer

P: sí, yo les hago creer eso, les exijo que ellos creen que es exigente y después empezamos a abrir porque en realidad creo que lo que les pasa es que primero el formato es difícil de sostener según ellos no tienen entrenamiento de registro y más allá de todo lo que debería ser o sea son un parto de lo que dice el plan de estudio que debería ser porque si no no tendría ninguna posibilidad de dejar ninguna huella ninguna estudiante

E: en qué sentido eso

P: en el sentido de que los chicos vienen con una idea de registro descriptivo según el profesor que han tenido, si el profesor tenía noción de que era un registro denso, en general no enseña registro etnográfico si no dicen cualquier verdura y trabajan en virtud de esa escritura. En eso sí soy exigente en el registro y el registro denso el registro denso y el registro de etnografía dice que vos sí emitis una opinión sabemos que siempre está el sujeto que observa entonces desde esa comprensión hay un recorte de la realidad que estamos mirando y un recorte de la realidad que se documenta en ese sentido soy rigurosa luego los registros son malos en muchos casos y aparecen las grabaciones como un enorme soporte porque ahí donde ellos no pueden esquivarle al bulto entonces si además porque creo que realmente es un proceso que ellos necesitan como de un tiempo para decantar esto que pasa porque no es cuestión de que vos vas y y ves y la primer cosa que uno hace siempre aunque la hago siempre intento no hacerla y pido ayuda para no hacerla es justificar la primera cosa que se viene a la cabeza es la justificación entonces en ese análisis las triangulaciones son horribles y yo no tengo capacidad ni el equipo para mirar todo el trabajo que hacen entonces trabajamos mucho en clase y ellos dicen que sí sí y después no

E: cuando decis trabajamos mucho en clase ¿qué trabajan mucho en clase?

P: intentamos trabajar la construcción de las unidades didácticas, el análisis de registros, trabajamos poniendo mucho énfasis en la construcción de sentido de las unidades

E: ¿te puedo contar qué vemos en tus clases? porque eso me parece interesante, aparecen como distintos modos, uno y con mucha fuerza es utilizar un ejemplo para desarrollar la clase y el ejemplo desde la práctica encarnada, lo que a ellos les pasa y levantarlo desde ahí y ahí como cierta articulación teórica fuerte, también otros momentos de clases más expositivas de desarrollo teórico denso

P: los chicos leen muy poco, entre las dificultades los chicos leen muy poco y leen literal entonces la literalidad de la lectura es tétrica, que alguien te reproduzca un texto y no pueda



hacerme un análisis de lo que está diciendo, ese ejercicio interpretativo comprensivo es el que te habilita si vos no entendés eso entonces... hoy tuvimos lindos ejemplos de eso yo no quiero que ellos me traigan autores y no me entiendan lo que están diciendo y yo siento como una obligación muy ética de poner en contexto entonces por ahí me tomo historia y me voy a la m\*\*\*\*\* con situaciones que me parecen creo que pueden favorecer la articulación creo que dado clase en práctica hablando de la Edad Media para mostrar cómo cuando la gente se murió por la peste negra en el medioevo eso obligó a la oligarquía hacer un movimiento porque no tenían cómo reemplazar, entonces tuvieron que dar mejor proporción de lo que estaban sembrando... y vos me decís que tiene que ver eso con la práctica pero si vos no entendés la lógica económica que subyace detrás de algunas cosas vos no podés entender las relaciones históricas de porque hay una escuela pública porque la industria necesitaba de gente que pueda seguir instrucciones para las líneas de montaje entonces esas cosas, la lógica de la línea de montaje no es la línea que tenemos hoy y No podemos pensar en la EF solita, tenemos que pensar en la escuela, si queremos pensar una escuela que efectivamente ofrezca algo valioso creo que tenemos que hacer una escuela que rompa con las estructuras encarnadas, yo digo que la escuela debe tener otra lógica y creo que la Educación Física desde un lugar con menos presión que la que tiene la matemática o la lengua podemos generar movimientos, desde la Educación Física hacia la escuela, es medio exagerado pero la verdad es que uno mira la escuela y algo hay que hacer, y hay que aprovechar que los chicos aman Educación Física , eso trabajo mucho en educación no formal mira gente en los ámbitos de educación formal tienen un prejuicio porque todos los que trabajamos en educación no formal somos unos descerebrados y terminan muy sorprendidos de como yo trabajé, yo digo la escuela debe tener otra lógica y empezamos a mirar a la escuela como institución pero claro no es eso lo que se vive en la escuela en general por lo menos no es lo que se vive desde el discurso que está en la escuela

P: y ese es otro problema que tengo yo hablo mucho

E: ¿y por qué sería un problema?

P: porque ocupo mucho espacio y por un lado es porque los estudiantes no interactúan y otras porque no los dejó decir pelotudeces a mí no me vengas con esta cosa de a mí me parece me encanta que te parezca pero si estamos hablando de algún análisis tráeme algo que aporte, no me traigas verduras porque no es esa la tarea que tenemos acá yo no quiero que me digan lo que opinan de las cosas me interesa su opinión pero quiero que traigan una discusión conceptual o sea me parece que no tengo esa diferenciación vos pensá lo que quieras, tenés legítimo derecho de pensar lo que quieras pero acá vamos a discutir con argumentos conceptuales entonces si vos no tenés argumento conceptual bueno andá a leer!

E: cuando te escucho hay mucha convicción en lo que decís me lo creo! cuáles son esas condiciones si tuvieras que sintetizar, ¿cuáles esas ideas que te mueven con esa vehemencia?

P: Si soy vehemente, yo creo que somos humanos y que la tarea docente es una tarea de un altísimo compromiso personal y social porque implica un compromiso con el otro si vos no querés ser docente dedícate a otra cosa pero en la práctica docente yo siento que hay una necesidad yo siento que hay un deber una responsabilidad de formar a otra persona consciente de estas cosas no es una opción que yo digo ofrezca el otro calidad es una obligación y una responsabilidad profesional yo comparo mucho con lo médico vos llevaría a tu hijo un médico que hace 20 años no se actualiza y que usa método de hace 20 años para sacarle una muela no ni cagando, entonces porque vas a dejar que tus hijos vayan con docentes que siguen haciendo las mismas cosas hace 20 años sin interpelar se y sin hacerse

cargo de que la formación profesional es una tarea que no tiene ningún fin si no están dispuestos a aprender tendrán que hacer otra cosa no sé si respondo

E: ¿y qué es la Práctica Docente? si vos tuvieras que conceptualizarla

P: yo creo que es un espacio de concreción y de es un proyecto de articulación en la formación docente es el lugar donde deberían sintetizarse los saberes porque articula no quiere decir esto que otros espacios no lo hagan pero creo que acá inexorablemente tiene que estar y la educación física le da una particularidad a la Práctica, yo creo que la educación física por la particularidad de su objeto tiene un problema doble... A mí me parece que la educación física por las características de su objeto que para mí es un objeto de la cultura yo me posiciono en la educación física crítica que la define como una tematización pedagógica de la cultura corporal del movimiento con lo cual cualquier práctica corporal puede ser enseñada y aprendida, con lo cual no somos dueños de nada y después puedo trabajar con la práctica desde otros lugares entonces la cultura corporal del movimiento tiene particularidades que yo creo que son análogas al arte son producciones humanas que constituyen identidad por ejemplo los deportes o el yoga o incluso el juego de la pelota de los mayas porque eran prácticas corporales que tienen sentidos y significados al interior de la cultura que lo produce entonces las pictografías del Cerro Colorado tienen un sentido al interior de los pueblos que las hicieron luego nosotras la podemos mirar como diría De Certeau haciendo una conciencia histórica, historizando yo puedo intentar interpelar y explicar puedo en el caso nuestro resurgir esta práctica ahora esa práctica que yo reproduzco tiene fundamentos culturales cuando yo la voy a enseñar no es lo mismo enseñar fútbol en la china que en Brasil porque el contexto cultural vinculado a esta práctica es un contexto que en Brasil una habitación y en la china otra no es lo mismo enseñar Tai Chi Chan Brasil Que en la china entonces ahí hay una complejidad cultural que yo tengo que considerar y en la medida en que uno no lo considera estandariza y para mí es un problema la estandarización, es un problema primero ideológico porque no respeta la diversidad como tesoro cultural de la humanidad y segundo político porque básicamente genera propuestas de gestión en todos los niveles posibles gubernamentales y en la gestión de la clase que están pensadas para un ser que no existe para una entelequia y entonces no nos encontramos con los sujetos

E: vos recién dijiste que la práctica en educación física tenía una doble dificultad...

P Uno es el objeto y el otro la de la enseñanza, la didáctica siempre ha sido instrumental y sigue siéndolo porque además la gente que habla de didáctica crítica sigue pensando en la didáctica instrumental se siguen pensando resolver la didáctica crítica desde la instrumentalidad entonces vos ahí tenés una doble problemática de instrumentalidad te atrapa por un lado del objeto y por el otro lado la instrumentalidad de la didáctica no porque yo la veo así claramente pero bueno eso son como dos problemas que la práctica debiera resolver creo que es lo que yo he intentado resolverlo y es lo que yo debería enseñar a mis estudiantes a que lo resuelvan por eso la necesidad de trabajar el objeto y que conceptualmente pueden identificar de qué educación física están hablando porque Bueno yo creo que tiene que haber alguna cosa que enseñar entonces te voy a hablar de la coordinación Bueno sí que te voy a decir de la coordinación que porque la coordinación es una habilidad que uno tiene que desarrollar puedo practicar pero no voy a prender la coordinación porque yo juegue con los malabares cuando juego con los malabares si me enseñan aprendo malabares y si no hago esto y después me voy a mi casa y no sé ni qué p\*\*\* y está me salió no me salió

E: yo tengo unas preguntas más, vos dabas Epistemología, Etica y Práctica y ahora solo tenés las horas de Práctica, te has movido hacia la gestión, sin embargo las únicas horas que no has licenciado y qué elegiste sostener es la Práctica, ¿por qué?

P: porque creo que es la que hace la diferencia yo creo que mi trabajo en todas las asignaturas que doy es mas o menos lo mismo, tengo las mismas preocupaciones lo que pasa es que el objeto marca cierta diferencia yo también interpelo a mi estudiantes de Etica, pero en la Práctica los interpelo a la enseñanza

E: A ver... en el marco de la formación docente ¿en qué sentido?

P: y bueno, yo creo que es justamente el espacio que tiene que sintetizar y de verdad estoy cansada

E: y además estás diciendo que estás cansada pero seguís ahí

P: yo creo que si este año me ofrecieran dejarle la dejaría

E: claro dejarías pero lo interesante es mirar que seguís sosteniendo la práctica, entiendo que el año pasado hiciste un movimiento, dijiste de la Práctica, después te arrepentiste y dijiste no, ahí hay una apuesta

P: estoy cansada pero sigo ahí, creo que la práctica hace la diferencia creo que la experiencia de la práctica hace la diferencia creo que la practica cuando permite hacer una interpelación y movimientos y cuando de alguna manera tiene una chance de conmover al estudiante tiene una chance de ofrecerle algo que en otros espacios no le podemos ofrecer, en otras asignaturas te preocupas porque aprendan eso que estas enseñando, acá mi preocupación es que se reconozcan como sujetos sensibles frente a las diferencias humanas , es en la práctica se cocinan los huevos, yo creo que es justamente el espacio que tiene que sintetizar y de verdad creo que tengo una propuesta y creo que tenemos una propuesta que hace una diferencia pero igual ya estoy cansada porque estoy vieja

E: respecto de la investigación en dos sentidos vamos a hacer referencia de algún modo todo el tiempo vinculás la práctica con la investigación como experiencia que has tenido de participar de investigación y eso parece que articula con la práctica qué con eso

P: a ver la investigación lo que permite es hacer un recorte que te objetiva, si yo lo documento y no miro con un interés de hermenéutica lo que veo ahí y me puedo cobrar de la justificación, entonces no hay posibilidad de que reflexione, en mi lógica yo sé que la práctica reflexiva es un enunciado fuerte pero yo siento que si no hay un dispositivo que te permita una objetivación aunque sea recortada y aunque yo sepa no sé yo les pedí las desgravaciones de mis clases porque yo quiero mirar ahí y me parece que yo puedo mirar ahora mucho más livianamente y de hecho ese fue uno de mis intereses de ser objeto sujeto objeto, que hay una riqueza en la posibilidad de analizar aquello que me puede enriquecer en términos de aprendizaje pero analíticamente si yo no tengo este recorte que entiendo también que uno no puede investigar eternamente, en su ejercicio profesional porque es un esfuerzo que al menos que tuvieras 50 horas semanales pagas solamente un curso es imposible hacer entonces entiendo qué bueno la formación es un espacio donde tiene que combinar pero solamente para ofrecer material concreto de reflexión de la práctica porque si no me parece que la reflexión de la práctica tiene que ver con lo que vos viste con lo que vio lo otro y que lo que estamos conversando de lo que creemos que hicimos y yo creo que hay que poner ahí otros análisis. Las evaluaciones también son muy importantes no sólo en mi práctica en la práctica en todo porque todos mis estudiantes hacen evaluaciones de desempeño docente para que yo le firmé la libreta y los chicos dicen cosas interesantes dicen cosas interesantes y ahí si los escucho.

E: vos tenés una práctica muy pública

P: sí sí, y eso tiene un costo muy alto también

E: en este ejercicio de exposición conmigo con las chicas

P: sí sí pero a mi clase puede entrar cualquiera y también cualquiera dice cualquier cosa igual sigo apostando a eso porque en realidad me interesa lo que digan mis estudiantes y no la gente que pasa, por supuesto que en este caso es distinto y con mis colegas bueno mis colegas cuando dan clases conmigo y me dicen cosas horribles pero creo que también hay una elección ideológica de forzar ese lugar no sé si a uno le dan tantas ganas siempre de tener gente que diga pero hay una elección ideológica y una búsqueda de coherencia, mucho tiene que ver con la búsqueda de coherencia entre lo que yo les esté diciendo que es válido y valioso a los estudiantes... yo no puedo decirles vamos a generar un dispositivo metodológico creativo y después cuando me vienen con algo que yo no tengo en la cabeza decirles esto no sirve, o sea ahí creo que ese es un gran desafío también y a mí me cuesta mucho pero también que hago un esfuerzo grande por qué es o sea o sea yo hago un esfuerzo porque lo que les ofrezco como metodología o como evaluación, yo espero que los chicos miren los criterios y se evalúan solos y ahí está el límite también porque hay chicos que yo digo me está mintiendo hijos de puta yo me le puedo decir eso porque aparte ese que quiere aprobar y apuesto que en algún momento le caiga la ficha. No tengo más

E: en algún momento nos llamó la atención, vos le decís bueno la Práctica es un imposible

P: y si la Práctica esta práctica soñada perfecta esta práctica no existe

E: sí pero también se los decís en relación a la propuesta, digamos a alcanzar esto que les propones es imposible y sin embargo te movés hacia esa posibilidad

P: sí porque las utopías las vivimos o sea yo creo que no hay imposible, imposible hacia donde una tiene que moverse, hacia lo que cree que es lo mejor, aunque sepa que no va a llegar pero si no es eso lo que te impida entonces digamos, menos es irrespetuoso para los estudiantes, los colegas y para la institución donde trabajo, trabajo en una institución pública porque elegí trabajar en una institución pública y me parece que menos es una m\*\*\*\*\* yo no puedo ofrecer menos, tiene un costo altísimo para mí en todos los planos que se te ocurran pero creo que no lo puedo hacer de otro modo y me jode que me pase esto la p\*\*\* que las parió y a la Maríel también cuando me escuche la c\*\*\* de su madre no sé porque me ponen en este lugar de m\*\*\*\*\* no lloro mucho  
(la profesora está llorando)

E: o tiene que ver con ese momento en el que estas qué es existencial

P: claro es que ustedes me hacen preguntas que no son preguntas que yo me hago todo el día porque ni me atrevo a hacérmelas porque entonces me voy a la m\*\*\*\*\*

E: bueno gracias

P: por favor no me preguntes más nada porque me voy a la m\*\*\*\*\* hijas de p\*\*\*

E: qué bonito

P: no sé si es bonito

La entrevista finaliza entre risas

## 2.2. Clara. Entrevista

20 de febrero de 2019 10 hs.

*La entrevista fue otorgada con facilidad, ajustamos la agenda rápidamente. Decidimos realizarla en el IPEF porque es el lugar de trabajo de la profesora y a ella le quedaba más cómodo. Le propongo que realicemos la entrevista en una sala apartada de la zona de su trabajo y está de acuerdo “les voy a avisar que estoy acá, pero mejor me quedo lejos”, mientras nos acomodamos seguimos con una charla informal, sobre el día, el trabajo, el lugar que elegimos para el encuentro donde antes era el centro de estudiantes. La profesora se muestra muy entusiasmada por la entrevista, pareciera que tiene ganas de contar. Anticipo una entrevista larga y me da un poco de aburrimiento, hay partes de la historia que ya se, es un desafío extrañarme de aquello que la entrevistada plantee, yo ya conozco algunas cosas, son familiares para mí, cómo evitar que se me pasen.*

E: ¿por qué fue que te anotaste en el ipef, cuáles fueron las motivaciones para entrar en el profesorado cuando eras chica?

P: ingrese en el 1991 no en el 1994 en ese momento yo no estaba tan segura de ser profe de educación física, si sabía que quería enseñar no sabía exactamente que lo que quería era educación física yo ya venía de un trayectoria deportiva de alto rendimiento

E: que hacías?

P: handball, en ese momento estaba en alto rendimiento jugaba en la selección y también se daba que todas mis compañeras estaban viendo a donde ingresaban y por otro lado me gustaban las ciencias sociales y también me gustaba trabajo social, sociología y sicología sociología no había carrera mi mama es trabajadora social y no quise entonces en realidad tampoco quería sicología en ese momento entonces dije profesorado de educación física esto fue a si cuando llegue dije quiero ser profe de educación física mi mamá se quedó helada me quería matar en ese momento yo tome esa decisión no me preguntes por qué, porque nos se conscientemente lo que si se es que el viaje de estudio me contagié de una enfermedad y me dijeron que yo no podía hacer el ingreso no podía hacer ninguna actividad física, la frustración fue inmensa por eso me inscribo en sicología, porque yo dije bueno, no hago el profesorado me inscribo en sicología y soy bastante cabeza dura entonces dije yo quiero ser profe de educación física, bueno me recuperé me dijeron no puedes y yo voy a hacerlo, entonces empecé a entrenar sin autorización de nadie y bueno después me animé y entré, ya había hecho el ingreso a sicología y también había ingresado y dije bueno hago las dos y entonces hice las dos.

E: y terminaste la carrera de sicología?

P: si! las dos

E: ¿y cómo eras como estudiante?

P: era buena estudiante en realidad, yo siempre digo que motrizmente yo no soy buena soy bastante descoordinada, pero cuando uno tiene el objetivo el mío era ese me apasiona enseñar entonces llegué, buscando en mi historia biográfica del porque yo quería ser profe enseñar que modelos había que me llevaron a querer ser profe y encontré un modelo que tuve en la primaria en el último año que no era profe era un practicante y luego ese mismo profe fue mi entrenador en un periodo de mi adolescencia muy importante del cual ahora somos muy amigos y a estado en momentos muy importante de mi vida. De hecho esto lo empecé a descubrir luego, hice la especialización en pedagogía de la formación y por primera vez ahí me piden hacer la biografía me piden hacer el análisis autobiográfico para

determinar tu profesión y era ahí cuando entiendo que era a él a quien yo describía (silencio) el modelo

E: Además de ser buena alumna vos tenías participación estudiantil participabas en el centro de estudiantes

P: en realidad siempre me gusta estar en distintos espacios, sobre todo en el movimiento estudiantil que estaba tomando fuerza nuevamente en toda esta cruzada yo me acuerdo la primera vez que hicimos un paro a Ll ahí fue donde se empezó a hacer la carpeta para sacarlo pero nunca tuvimos la posibilidad después pudimos hacerle un sumario, ahora está de nuevo (se ríe) y bueno en realidad sí me gusto mucho participar, participé de eso participé de las Inter tribus, participé de todo lo que tenía que ver con la vida del profesorado en ese momento.

E: cuando volviste a entrar ¿ósea saliste y entraste...

P: entré... no me acuerdo, antes de entrar como profe, después que egreso en los últimos años yo seguí participando de los ingresos me anote como ayudante para el ingreso ya depuse me case, y después retomé, creo que volví antes del 2004 como profe porque yo ya estaba en la escuela no me puedo acordar exactamente.

E: cuando vos estudiabas que idea tenias vos de que era ser un buen profesor? O qué tenía que tener una buena profe de educación física?

P: la verdad que no puedo decirlo hoy a la distancia, no recuerdo, puedo decir que quizás pensaba que era buen profe aquel que me daba, que me generaba pistas para poder enseñar después

E: y si tuvieras que nombrar profes? De los que para a vos hayan sido buenos

P: yo tuve en las practicas tres hice con Cecilia que era suplente para mí fue muy significativa en esa práctica, y después tuve a otro que también fue muy importante y lo tuve en dos materias, y el Tony más allá que me aburría la forma de dar clases pero fue como que me abrió un mundo la educación física yo no lo tenía incorporado en ese momento

E: en la teoría?

P: era como pensar en otra cosa

E: y en la práctica como te iba?

P: muy bien para mí en ese momento porque aprobaba (risas)

E: pero que cosas te costaban?

P: en la práctica tres hice las prácticas en la primaria, yo me sentía mucho más cómoda haciendo en la secundaria con esta profesora que tuve Cecilia yo sentí que aprendí mucho de hecho yo después trabajé con ella en escuela de verano fue muy interesante era como seguir aprendiendo. También tuve una mala experiencia haciendo las practicas porque tuve en dos escuelas una en Don Bosco y la otra era el Zorrilla. Me iba bastante bien por así decirlo aparte había una profe en esa escuela que era una orientadora que una se saca el sombrero Gladis y en ese momento era otra educación física distinta a la que yo pensaba que podía ser y acá en don Bosco no fue una experiencia no tan agradable en relación al profe quien nos acompañaba nos dejaba solos permanente agredía a los chicos les pegaba literalmente me acoso sexualmente cuando yo dije que estaba de novia con quien hoy es mi marido entonces empezó a acosar a mi amiga no aprendí casi nada en esa escuela porque era estar acompañando a mi amiga permanentemente a mi amiga para que no estuviera sola, la verdad que fue muy feo, lo que sí aprendí en relación a los diferentes contextos la educación física es una no la esta variando pero bueno todavía aprendo, en secundaria nunca me gustó, no aprendí nada la hice intuitivamente

La entrevista se pausa, porque viene alguien a preguntarle alguna cosa, por suerte porque el momento es incómodo y no se cómo seguir.

E: ¿cómo fue tu ingreso a las escuelas ya como docente?

P: tuve la suerte que cuando estaba en el último año del profesorado, pidieron 10 mujeres para ir a tomar el ingreso a al Liceo Militar General Paz yo me postulé y fui no la pase tan bien porque era una institución machista porque en ese año iban a ingresar mujeres y tenían miedo que los profes varones tomaran a las chicas, les pareció interesante como estuve con las chicas o no sé qué habrá sido cuando termina la jornada el jefe de educación física me dice quiero que trabajes acá y yo le digo no estoy recibida bueno cuando te recibís, en diciembre bueno apenas te recibas treme el CV, apenas me recibí lo llamé y le dije ya me recibí y me dijo treme el CV que te espero y fui , se lo lleve en febrero me llaman a una entrevista había un montón de profes y me toman, en ese momento ingreso como preceptora, porque me ofrecieron como profe y como preceptora pero en ese momento yo estaba cursando en sicológica y no estaba tan decidida en ser profesora aparte el sueldo en ese momento era mayor el de preceptora entonces dije preceptora. Cuando en la entrevista me preguntan cosas sobre la educación física yo le pregunto por qué ustedes me eligen a mi si yo soy recién egresada no soy profe experimentada una gran profe, me mira y me dicen porque recién te recibís y le digo pero no tengo experiencia precisamente porque recién te recibís nosotros podemos amoldarte a nuestra forma y yo ahí dije que lástima porque no va a suceder eso porque yo tengo mi forma entonces dijo bueno lo vamos a ver en un par de años el se tenía fe y yo también me tenía fe, entonces ingresé como preceptora y después como profe de educación física y renuncié a la preceptoría y quede como profe y sicóloga estaba como sicóloga en el gabinete en el primario en el nivel inicial y profe en el secundario hay un montón de estudiante míos que se acuerdan de todas la sanciones que tiene gracias a mí no porque yo se las haya puesto porque yo les decía que el sistema era verticalista ustedes no tienen que aceptar todo lo que les dicen, tiene que preguntar, y bueno de esa escuela que ahí inicié aprendí lo que no quería aprender, lo que no quería ser como profe de educación física y por otro lado lo que si quería ser, tuve varios cruces con los directivos , hice paro como profe, con los coroneles ahí, y me dijo te subís al tren o te vas yo me voy a ir de este tren pero quiero que sepan que ustedes están equivocados y me fui y nunca más volví y en ese momento yo ya veía que me tenía que ir porque como todo es un proceso un proceso interesante de crecimiento yo ya sabía que me tenía que ir de ahí no había forma de sostenerlo y por razones personales mi mamá y no estaba de acuerdo de cómo se daban las clases yo sabía que no iba a poder cambiar entonces decidí irme y dedicarme a la escuela primaria.

E: ¿donde trabajaste?

P: en una escuela cerca de San Miguel, en la escuela Enrique Mosconi fue mi primera escuela que si estaba en Alberdi pero recibía un población muy heterogénea pero la mayoría venia de villas de ahí cerca, y esa fue mi primera experiencia en escuelas primarias oficialmente ya había trabajado en escuela primaria Ad honorem.

E: ¿cuántos años trabajaste en escuelas primarias?

P: formalmente, que cobraba como profe 10 años, porque de ahí me fui a la escuela Sabin mi escuela, ahí fue muy interesante porque yo tenía todas las estructuras del liceo, cuando yo ingreso en esa escuela toda estructurada en la primera clase los chicos arriba de las jirafas de básquet y otros arriba del techo y yo salí de ahí y dije renuncio porque los chicos no hacen lo que yo quiero que hagan por supuesto les juro que yo lloraba yo dije soy tan mala profe no puedo con esto, en mi casa me decían estás loca fui la segunda vez paso lo

mismo, el problema es mío no de los chicos tuve que resolverlo intuitivamente y me acuerdo que la llame a Antonia (se refiere a una colega que además es una de las profesoras que conforma mi corpus empírico) le dije necesito ayuda necesito si puedes dar una mano porque yo no sé ser profe, y bueno me acompañó me ayudó, me ayudó digo yo porque fue me acompañó me hizo pensar un montón de otras cuestiones revisar mi estructura fue una cosa muy solidaria y otro momento también con Antonia porque yo sentía que ya no era necesaria en esa escuela como que la clase funcionaba y había aprendizaje, era como una dinámica que no era necesario que yo estuviera presente todo el tiempo sino que era propio del aprendizaje de ellos que iba surgiendo y como la propuesta de ellos de aprender de ellos hacia mí y vine a Antonia y le dije hay algo que estoy haciendo mal no me necesitan y me dijo no, está bien y ahí me dio para que leyera incertidumbre esto te va ayudar porque esto significa esto y fue muy interesante por ahí aprendí mucho, también aprendí que necesitaba a otros

E: esta bueno esto de buscar en otros una ayuda un sostén o poder no pensar que uno lo puede todo

P: a mí me costó primero pensar a quien acudir yo sentía que no podía sinceramente que no podía por eso muchas veces dije tengo que renunciar porque dije yo no puedo yo también fui adscripta en antropología también fue muy interesante porque me ayudaba a las prácticas entonces empecé a buscar eso otras formaciones paralelas que me ayudaran a ser profe al mismo tiempo volví a trabajar en el secundario en una escuela pública como profe de psicología pero también trabajaba como psicóloga y en el patio entonces fue fuerte me costó mucho creo que ahí, ya me había acostumbrado a la primaria y ahora con otro enfoque

E: cuando hablas de esa otra educación física que no estás de acuerdo y de la que te estás diferenciando, a qué te referís?

P: en relación al enfoque de la educación física, cuando yo ingreso al secundario de nuevo a la escuela pública, veo esta escuela obsoleta, funcional, tradicional, prima un enfoque deportivista, sexista, en cambio yo tengo un enfoque socio crítico diferente en ese sentido entonces costaba en ese momento, incorporaba las técnicas que yo tenía de conocimiento y que estaban disponible, estaba en la currícula, no era que me iba de ahí, hubo ahí un aprendizaje interesante, porque yo no accedí a lo deportivista de la escuela secundaria, para mí fue muy importante no acceder a lo deportivista de la secundaria me sostuve en mi enfoque, por ejemplo había profes mujeres que no querían darles clases a los varones yo dije que si obviamente los varones no querían que una mujer les de clases pero por suerte tuve un director que dijo ustedes hacen lo que ella dice el curso es mixto y no hay un profe por género, para mí eso fue bueno fue un aprendizaje.

E: vuelvo sobre el enfoque, ¿a qué te estás refiriendo cuando decís enfoque?

P: primero que es un aprendizaje compartido si bien uno tiene para ofrecer como docente pedagógicamente, si bien el diseño curricular es la guía, yo acomodo todo para habilitar al otro para que se pueda apropiarse de modo consiente, no es la terminología pero sí que le sirva no en términos utilitaristas, que le sirva para formarse como sujeto, que pueda tener decisiones críticas y hacerse cargo, que puedan ser artífices de su propia realidad, que tengan otras maneras de pensar, puede ser distinta a la mía no importa, la verdad que estaría bueno que sea distinta a la de uno, pero que tengan la posibilidad de cuestionarse, pensarse de disentir de preguntar, tomar decisiones y hacerse cargo de esas decisiones responsablemente lo cual implica investigar y estudiar. Seguramente hay saberes que si son necesario como instalarlos, es una cuestión de hacer que deseen apropiarse de esto que le estas dando, que tengan otras maneras de pensar, yo nunca me voy a olvidar las clases de



educación física de primaria estábamos en 5to grado a mí se me ocurrió en ese momento dar juegos, necesitamos herramientas yo tengo en mi casa raquetas, paletas, entonces empecé a buscar que me donaran raquetas porque le ofrecía a los chicos tenis, entonces un día un chico me pregunta profe ¿por qué nos enseña esto? en ese momento me quedé estupefacta mirando, ¿qué me pregunta? y fue tan valiosa que en un primer momento digo le devolví la pregunta a él. Y me fui a mi casa pensando ojalá todos me pudieran preguntar porque o para que yo les enseñe, me fui satisfecha porque me dije algo hay no importa qué, pero esta bueno, y así en estas cuestiones de prestar atención en las preguntas de nuestros estudiantes, en el liceo los chicos me hacían la venia militar y me decían “si Sr. lo que usted diga” y ahí pensaba que pedazo de incoherente, entonces aprendí a registrarme, me tengo grabada.

E: ¿tu formación en psicología tiene que ver esta posibilidad?

P: supongo que si

E: vos hiciste los cursos no me acuerdo como se llamaban los que dieron en 2001, 2002, Celia Ríos, me suena a ese trabajo

P: no, no sabes que no lo hice una de educación física en salud pero ese no lo hice. Seguramente la formación en psicología me permitía estar un poco más atenta a ciertas cuestiones que sucedían.

E: ¿Cómo llegaste a la Práctica Docente en el ipef?

P: me inscribí, cuando ya consideré que estaba lista para ser profe de práctica, epistemología y la moni me decía tenía que dar clase ya y yo le decía no todavía no y así reiteradas veces porque yo no me sentía para dar practicas todavía y bueno la moni me convenció y me decidí la condición fue “yo te voy a preguntar todo y si vos me ayudas si”, y bueno lo hice tome las horas, como también había sido adscripta de la moni en la práctica recuperé muchas cosas que había aprendido con ella, y si consulte todo por supuesto en ese momento estaba Griselda, me acuerdo de Griselda porque siempre la molestaba, porque bueno no tenía otra, porque ya me había ayudado ella en la práctica mía en la escuela y así empezamos, pero siempre lo sostuve a eso de andar preguntando porque uno siempre tiene muchas incertidumbres.

E: y si tuvieras que definir la práctica ¿qué dirías?, ¿de qué se trata?, ¿qué es la practica?

P: la practica 3 es, si bien el postulado del profesorado es aprender a enseñar, la práctica es el eje neurálgico de ese aprender a enseñar en el aula se pone en juego los saberes que uno va adquiriendo, también creo que es un espacio riquísimo para pensar la práctica docente para visibilizar la educación física que existe y la que queremos, creo que me fui un poco para la epistemología, pero por eso nosotras siempre peleamos para que la epistemología siempre este vinculada con la práctica docente, la epistemología de la educación física nos ayuda mirar la práctica docente y viceversa es una condición que nos permite visibilizar, poner en valor poder aprender de la educación física también me parece que es abrir a otra mirada de la profesión que hasta el momento yo estoy segura que en la práctica 2 en este momento en este plan de estudio tiene esa intencionalidad, pero teniendo práctica 3 y habiendo pasado por práctica 2 también pero esto tengo que decirlo según que profe de clases en practica 2 es como uno puede mirar la practica cuando uno ven esos estudiantes que están en la practica 3 que han pasado por cierta docente con una cierta trayectoria, los estudiantes sienten que la práctica 3 es la verdadera practica de la educación física.

E: eso de ser “la verdadera práctica de la educación física” tiene que ver ¿con qué?

P: me parece que tiene que ver con lo que se proponen en la cátedra, también pude ser

porque en la practica 2 también van a la escuela van a nivel inicial, pero o sea capaz tenga que ver con la propuesta inicial de la cátedra insisto de determinados profes.

E: y cuando hablas de la propuesta de que se trata como la armaste, que es?

P: a partir del diseño curricular no es que yo sola la arme, en reuniones con otros colegas que compartimos la práctica tomamos ese diseño, generalmente hay un evaluación del año anterior de manera oral comentada no sistematizada y a partir de ahí se consensua un programa en donde se trata de explicitar el enfoque que en base a lo que está en el programa y a veces es otra cosa lo que se sostiene, partir de este programa consensuado y busco las estrategias de llevarlo a cabo.

E: y el diseño ¿qué te parece?

P: ¿el diseño del profesorado o el de las prácticas?

E: hablamos del diseño

P: los diseños en este caso en particular, en el enfoque que sostiene el diseño es bien explicito, eso es central porque no da lugar a duda de cuál es la perspectiva de Educación Física se pretende que se dé para la enseñanza en las escuelas y que educación física es luego los contenidos que están puesto están contenidos en ejes, hay una cuestión muy interesante en este plan de estudio por el cual se va a sostener suponemos que es la investigación sobre la propia práctica, lo interesante es que a nosotros los profes también nos invita a pensar esta investigación de la propia práctica, que lo hagamos es otra cosa, porque es algo que en esta en formación de lo que tenes que enseñar, sin embargo eso invita a realizarlo también. Los otros ejes hacen referencia a la nivel de destino, a las particularidades del destino y otro a las particularidades de las prácticas docentes, sin embargo me parece que son en algunos puntos más explícitos y más direccionado que en otros, en otros puntos me parecen que son más ambiguos. Me parece que está muy bien hecho creo que mirándolo en la practica 3 y 4 entre estas dos debería haber otros contenidos porque se reitera prácticamente todo en lo único que se diferencia es en una unidad de destino entonces está para pensarlo el diseño curricular me parece que es central porque no está orientando y diciendo que y a partir de ahí el programa consensuado está en consonancia con eso después el programa como se establece la clase no siempre se cumplimenta y bueno uno busca distintas estrategias para que se culmine ese programa

E: y en la concreción de ese programa si pudieras reconocer, ¿cuáles son tus singularidades?

P: mis singularidades, tengo varias unas buenas y otras no tan buenas las no tan buenas son de que soy un poco intransigente, en algunas cuestiones, por ejemplo si el diseño esta puesto y el enfoque que tiene que ver con el convencimiento propio esta puesto con las practicas 2 y 3 y entonces lo que uno tiende es a forzar que el estudiante sostenga este enfoque y te dicen no y yo te digo si y si no te gusta te vas lo haces en otro lugar creo que esa es una particularidad soy intransigente, es una particularidad porque uno podría pensar que es incoherente con el enfoque que se sostiene pero sin embargo no es incoherente en tanto y en cuanto vos lo vas a sostener, después podes elegir pero si vos no lo pasas ¿cómo vas a elegir algo que vos no conoces?, elegí a posteriori pero primero conoce por que si no lo que hago es repetir aquello que saben y dicen otros, y no es que no me juegue la contradicción de debería o no debería, igual me inclino porque debería, esa es una particularidad, otra particularidad que yo considero que no sé si es mía lo hago yo seguramente hay un montón de profe que lo hacen, es poder sentarme con cada uno para poder explicar discutir tiene que ver con la discusión me encanta discutirlo en clases, es funcional en todas las unidades curriculares con el intercambio con el otro, en la práctica se

presta mucho a la discusión cuando hay posicionamiento diferentes y cuando fuerza esto de que tengan su propio posicionamiento.

E: en los registros de tus clases aparece fuerte un tema sobre el armado de las clases, del por qué y el por qué, preguntas mucho en las clases y tiene que ver...

P: y tiene que ver, con que yo sostengo es una tontería quizás pero no porque el no, no existe, uno cuando toma decisiones tiene que saber porque las toma, tanto del por qué y del porque no, sino es un capricho o es intuitivo y la idea es generar docente que sean reflexivos críticos y que sean consciente de su hacer profesional, entonces vos tenes que saber porque decidís, porque decido enseñar esto y dejar por fuera “ por tiempo” yo pregunto esa repuesta responde a la decisión pedagógicas de la practica en relación que se sostiene que debería conocer un sujeto? esto me lleva a ser consciente que uno tiene que tomar decisiones y hacerse cargo de esa decisiones, si yo tomo un decisión, me puedo equivocar, pero como yo la tome puedo corregirlo y como llegué a esa decisión. Todos los años al final de las practicas los estudiantes hacen un formulario de auto evaluación y de evaluación hacia mí y evaluación la escuela y yo me tomo el trabajo de leer, y viste como son re críticos, pero bueno está bien a veces soy buena profe otras no y creo que tiene que ver con algunas particularidades y que no tengo paciencia con alguno momentos, soy muy apasionada cuando doy clases, entonces a veces eso se entiende como intimidante, de hecho una de las cosas que hago en las primeras clases es decirles a mis estudiantes que cuando yo discuto soy apasionada y que no lo tomen como que les falta el respeto o que estoy todo el tiempo retando porque en realidad es mi forma de dar clases por que después me dicen que estoy todo el año retándolos.

P: y eso por... vos decís que le solicitas el fundamento y la falta de tiempo que para vos puede ser mínimo pero en la clase aparece cierto requerimiento por los tiempos y por tiempos de los requerimientos de la práctica, cómo es el dispositivo o de que se trata la practica en términos prácticos, digamos lo que nosotros levantamos de las clases son estudiantes como muy requeridos y una exigencia de la cátedra y ahí el tiempo atravesando, cuáles son los requerimientos o de que se trata de eso de lo que pide la practica?

P: creo que me exprese mal o fue una interpretación diferente yo cuando planteo, lo del tiempo ahí fue porque en una pregunta, qué decido enseñar, tiene que ver con qué cosas dejo afuera y que cosas dejo adentro.

(risas)

P: haber, sí son estudiantes requeridos, la propuesta tiene un alto grado de exigencia, yo soy exigente, soy exigente conmigo, soy exigente porque creo que los estudiantes pueden, creo que pueden y en la medida que puedan, ósea no es por que tengan que cumplimentar todo después, entonces si yo no le exijo que hagan un análisis de su clase no lo van a hacer, por supuesto que esto es la orientación de esa exigencia lo cual no debería serlo en algún punto porque uno ya debería tener conciencia de que en realidad les ayuda crecer en el tema de su formación el de analizar su propia práctica sin embargo hay casos y casos. Si el diseño curricular dice que hay que hacer un investigación de la practica y te estoy diciendo que cosas se piden por qué hay cosas que si pidieron en la dos y otras en la una (se refiere a la unidades curriculares Práctica Docente I y II) entonces tenes que incorporar esto porque sino siempre es más de lo mismo, es que más de lo mismo está mal pero si estamos mirado desde otra perspectiva, pero si yo lo acordé a mí me gusta cumplir con los acuerdos, me parece que esta bueno cumplir con los acuerdos.

E: y en ese sentido, ¿cómo ves el tema de los tiempos reales de los chicos, cómo encaja, que cosas son las que le pedís y como se relaciona con el tiempo?

P: que cosas les pido, la planificación de cada clase, que me la entreguen anticipadamente así la puedo corregir, primero que les aclaro es que cuando ellos vean un planificación no se asusten no significa que esta todo mal es que a veces hay que corregir, otras no pongo sugiero modificar, a la tercera vez pongo modifiquen tal cosa, primero la pregunta después la sugerencia después la exigencia, después cuando efectivizan sus clases que ellos registren, no les pido que registren todas las clases, sino una clase por unidad didáctica o dos clases, en realidad intento que sean dos, la verdad que no he llegado a que todos cumplan con ese requisito hay algunos que lo hacen todas las clases, y hay otros que lo hacen una vez por que los canso y les digo necesito la clase desgravada y analizada para poder corregir , más allá que la graben a la clase Con el celu en el plan o atrás del plan, ellos tiene que hacer un registro escrito de su clase, un registro de aquello creen haber enseñado en su clase y que sucedió en esa clase , además tiene que hacer un registro de la clase del compañero y dárselo al compañero lo cuales trae aparejado bastantes discusiones porque me olvido hace cualquier registro hacemos los ejercicios antes del registro, pero es todo un tema el registro y luego les pido que hagan un análisis del plan del auto registro y del registro del compañero , escrito

E: ¿y lo hacen?

P: ¿si lo cumplen todos? No, no soy ajena a que no lo hacen tampoco voy todas las clases y les digo haber que hiciste, estos son los requisitos sos responsable de esto y en algún momento , lo que hay años que hago es recuperar todos los análisis que han hecho para trabajar con preguntas más precisas en un marco conceptual y ahí te das cuenta de que no tiene y se dan cuenta que es necesario, entiendo que los tiempos académicos en relación a esto que uno se los pide pude ser que sea demasiada la exigencia en relación a los tiempo b que cada sujeto dispone están atravesado por el tiempo los sujetos porque no estudian solamente la mayoría trabajan entonces ahí choca con las posibilidades reales .

E: y vos tenes la vara alta entonces quedan afuera.

P: no , no quedan afuera , de hecho hay estudiantes que quedan afuera por decisión propia porque siente que no pueden cumplimentar, no con esta parte sino no pueden cumplimentar con el enfoque solicitado , en el año que vos estuviste cari eso paso con unos estudiantes que los llame por teléfono que les pedí que vinieran que habláramos que me iba a sentar con ella a revisar no quiso, no quiso bueno yo le dije yo te espero y después me dijo que no porque aparte tenía un hijo, pero creo que la razón, pero creo que la razón primordial que la llevo a tomar esa decisión no fue eso, por lo cual me hizo platear eso, pero si hay gente fuera porque no puede cumplimentar.

E: porque el nivel es alto de que se quedan afuera?

P: no, no es alto pero quedan afuera, de dos cursos que 3 se queden afuera no es mucho estadísticamente para muchos no es significativo para mi si lo es

E: habría que ver si esos tres solo quedan a fuera de las prácticas

P: seguramente debe haber otras cosas pero para mí es significativo, no me es ajeno hasta cuestiones personales por las que quedan afuera que por ejemplo tiene que ver con que les salió un trabajo y tiene que optar por trabajar y no estudiar y si hay posibilidad de cambiarte de escuela a mitad de año y yo te cambio , esas cosas me parecen que si son considerables, esta fuera del reglamento si esta fuera del reglamento pero siempre se tiene que hacer algo para que puedan estudiar y trabajen por que necesitan subsistir.

E: estamos hablando de las practicas y de os chicos de la escuelas que importancia le desde la practica a la práctica que hacen los chicos en las escuelas desde el momento que están en la escuela

P: me parece que es importantísimo en tanto y en cuanto después del análisis que tiene que hacer depuse de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con esto también, la puesta en juego de aquello que han estado aprendiendo, con toda la formación hasta ese momento, creo que es indispensable el profe orientador, porque uno no va todo el tiempo acompañando a los chicos, creo que es importante en tanto que son procesos, como está pensado como residencia tiene que ver también con aprender también las particularidades de la institución primaria, del nivel primario, por eso es importante también el profe y la escuela presente porque le tiene que dar lugar para que pueda apropiarse de la lógica del nivel, que hoy lo tiene que mirar desde un perspectiva de docente y aprender el oficio de enseñar implica también estar atento a la lógica de los niveles por eso es importante la escuela, como institución en sí que acompañe y el profe orientador, si priorizo la practica in situ pero como proceso de aprendizaje no para dejarlos afuera por la práctica que llevan a cabo en la escuela , yo no voy a aprobarte o desaprobarte yo voy a acompañarte para pensar juntos de que manera podemos pensar juntos la práctica, por supuesto que no, excepto de que vaya el profe de practica implica un control sin embargo ese no es el sentido de que uno le quiere dar no escapa que así sea en algún punto, pero no por eso el profe orientador es importante en cuanto nos pongamos de acuerdo para poder acompañar ese proceso.

E : me pasa que cuando analizas la clase hay un cierta tensión entre los requerimientos y el posicionamiento reflexivo está claro que para vos poder, Ernesto te habla de la clase y vos hace hincapié en tanto y en cuanto el poder reflexivo como un proceso que es significativo si hay reflexión sobre eso, sin embargo por un lado, los estudiantes en clases viene un emergente fuertísimo que tiene que ver con “ como pongo”, que tengo que poner”, lo tengo que presentar “como lo tengo que hacer” problemáticas que son más pragmáticas digamos hasta en un sentido más superficial y tu planteo pretende un tiempo lento reflexivo, los estudiantes plantean otra cosa ¿cómo enseño esto? ¿Cómo haces para resolver esa tensión?, todo el tiempo los estudiantes te dicen “como enseño atletismo, que hago, que les doy” sería otra preocupación

P: es otra preocupación que tiene que ver de cómo dar la clase como resolver la clase.

E: además también con los requerimientos, además yo también te escuchaba decir no me importa como si les va bien o mal , ellos tiene que tener el registro de la unidad didáctica el plan el registro que pasa si vos vas a escuela y no tiene todo eso?

P: les pregunto por qué no lo tiene, y que por favor lo hagan

E: hay un montón de requerimiento que falta como que están en dos planos 1)

P: si que tiene que ver con la inmediatez y como resuelvo esto

E: ¿lo ves vos a eso?

P: si totalmente de hecho a mi me preocupa mucho porque yo siento que están más preocupados y es legítima la preocupación no solo con la acreditación sino que tiene que ver con los requerimiento que la escuela le hace a él o ella , entonces esta preocupación que emerge continuamente la cual yo tengo que dar respuesta porque para eso soy profe también, muchas veces yo me voy muy preocupada por que quisiera trabajarlas en clases y no puedo lograrlo por esta cuestión del tiempo o tengo que dejarlo o de a muy poquito , porque hay otro emergente que tiene que ver con la resolución de la clase alguna veces lo qué fue si hay preguntas generales se responde y después quédate después de clases, las clases son dos horas me siento con vos, vemos todo, de otra manera no lo puedo resolver, no sé si es la solución pero los sujetos están atravesados por otras situación y tiene que ver con la orientación, porque por más que uno los explicito, porque yo lo explicito, hasta el

criterio de evaluación yo lo explicito pero bueno también tiene que ver con el oficio de ser estudiante, también tiene una relación de responsabilidad a la escuela y a esos niños que están enseñando, esa responsabilidad tiene que ver con aquello que está propuesto que se enseñe, para eso la profe selecciono que enseñar, no me interesa en este momento porque selecciono o porque no, selecciono eso también es tu responsabilidad que aprendan eso, por supuesto ello sí se ven tensionado por la profe y por mí por supuesto que exijo en relación a la planificación y esto también me lleva a pensar el tipo de planificación que solicito que hagan, ellos si ustedes les preguntan se quejan, de la planificación que uno les solicita “ que porque tengo que escribir esto , que por que lo tengo que hacer así, es mucho lo que tengo que escribir” y que dejen escrito todas las intervenciones, que implica eso de dejar escrito, después yo no hago eso que hice ahí, vos podés modificar, pero que salió en todo ese sentido creo que la practica tiene que ver con una planificación, porque como tienen que dejar explicitado, entonces ellos están pensando cómo hacerlo

E: y ahí ¿cómo sintetizarías esa problemática más pragmática? y la planificación ¿es lo que te permite resolver eso pragmático pero con ajustes más complejos?

P: en las desgrabaciones esto porque me acuerdo de algunas clases es que, si bien ellos se preocupan que enseñar y como enseñar , luego de discutir tiene eso de cómo lo pongo, lo pueden poner como lo están diciendo y es como que no queda correctamente para ellos así, no se pero quizás no está claro que la planificación es un instrumento puede ser una hipótesis de trabajo con marco teórico, igualmente no hay planificaciones iguales por que depende de cada sujeto , pero si hay cierta recurrencia en la forma de planificar, hay cierta recurrencia cuando vos miras , esto de explicitar que es lo que uno dice, como presento la clase, son requerimiento presentar que es lo que vas a enseñar ir pensando en la planificación que hay preguntas.

E: cosa que vos pedís esta planificación tiene que tener esto?

P: claro, que aparecen correctamente porque es un requisito, en esto de decir que vamos a aprender hoy, que vamos a trabajar hoy.

E: y eso lo pueden plasmar en sus planificaciones?

P: cuando analiza las planificaciones hay cuestiones que aparece, más allá que las planificaciones son particulares y tienen sus giros y sus cuestiones pero hay cuestiones que aparecen y seguramente es porque yo he insistido y eso también les preocupa.

E: responder a..?

P: responder a mis requerimientos, hoy lo pienso a así en ese momento no, es esto de cómo uno enseña.

E: si tuvieras que pensar cuales son las dificultades que presenta tu propuesta de práctica, como jefa de practica a si como preocupaciones?

P: muchas, reocupaciones del orden, mira algunas cuestiones tiene que ver con que a mí, a veces uno piensa que los estudiantes en las practicas tienen que tener sabias muchas cuestiones, para poder enseñar y te das cuenta que no la saben o supones que lo deberían saber y después la pregunta por qué lo deberían saber? Esa es una de las cuestiones, otras de las cuestiones es que a veces me cuesta poder enganchar el equilibrio entre el emergente y aquello que a partir del emergente o no debería desarrollarse en la práctica, que vos sabes que es un herramienta que después le va a servir para después solucionar este emergente, no saben por donde ir primero si por un lado por otro y eso a mí preocupa porque yo siento que no he equilibrado, creo que es hay falta de bastante equilibrio, bueno esto también de las exigencias que nos ponen.

E: también puedes pensar como atravesamientos institucionales, como lugares de las prácticas, no se si hay algo de eso, por que cuando te escuchó hablar también y si bien vos hablas de la colaboración pareciera como muy personal a Griselda, a Mónica, lo institucional se juega o el relato es como muy personal, no lo sé, no se tampoco como decirlo.

P: en lo institucional creo que si, por ejemplo esto fue antes cuando empecé a trabajar tengo unas compañeras maravillosas, miles de veces he ido con Cari a lo de la Jose, discutí con Cari che Cari como es esto, a Miriam uno siempre busca de profes que saben, con las particularidades de cada uno y con los que tenemos las mismas preocupaciones, si considero que son buenas personas, no todos los profes están dispuestos a abrirte las puertas y si considero que eso es una falencia institucional, la institución debería facilitar el espacio y encuentro de pares , otra cuestión que observo es a veces nosotros vamos por fuera de la política educativa de los niveles obligatorios, por ejemplo nosotros no enseñamos las cuestiones de la jornada extendida solo si tenés estudiantes que estén en jornadas extendida , sin embargo es el primer punto en donde los estudiantes van a trabajar, más allá que lo conozca , cuando uno dice conocer también implica cuestionarlo, hay otras cuestiones que aparecen en la política educativa en los niveles obligatorios que los profesados están por fuera y también otra cosa que yo digo que son fundamentales son los profes en las escuelas los profes que elegís como orientadores, la verdad que uno cree que va a tener buenos profes orientadores y no ayudan eso es una traba hay veces que uno lidia con el profe orientador liria con esto otro por que por mas que te diga si acepto tu propuesta te terminan traicionado, otras cuestiones la trayectoria que han realizado los estudiantes en otras unidades curriculares son saberes posicionamiento hasta disposición del sujeto entonces ahí cuando vos decís esto ya lo debería haber aprendido para poder, otras cuestiones por ahí son que no están acostumbrados a gestionar su propia formación entonces si vos no estás diciéndoles que tiene que leer, para qué tienen que leer no leen entonces uno dice bueno, tiene la biblioteca, y lo primero que dice es ¿qué dossier? Entonces decís no, no tenemos dossier hay textos que son comunes y el resto va a ser en función a lo que vos vayas necesitando.

E: la dificultad seria el tipo de alumno que se van construyendo en la institución?

P: si también, pero no sé si ese tipo de alumno cada estudiante en cada nivel es diferente y en este nivel superior yo siempre dije que en muchas cuestiones es un secundario avanzado no termina de soltarlo para que sea autónomo en su formación que es lo que yo critico en relación a otras universidades uno pude elegir el recorrido por donde uno quiera ir porque de tal profe pasar a tal profe yo no quiero cursar con ese profe tengo que poder elegir porque tiene que ver con eso, con la ideología de cómo yo quiero pensar mi formación me parece que nosotros perdimos autonomía pero no la generamos ese es un condicionante importante

E: si tuvieras que sintetizar ¿qué enseñó la Práctica? ¿Qué enseñaste?

P: enseñe a que tiene que cumplir (risas), creo que lo efectivice primero que hay otros enfoques posibles de la enseñanza de la educación física, la reflexión de la propia práctica

E: vos crees que eso es una cosa que se entiende?

P: no se si se aprendió pero yo creo que enseñe, considero que enseñe el hecho de tomar decisiones y hacerme cargo de esas decisiones responsablemente lo cual implica investigar, ¿por qué?, porque cuando uno solicita que hagan sus planificaciones para poder enseñar algo, no de la nada me surge y cuestionarse su propio modo de aprender acá eso sí creo que

enseñé, también enseñé las particularidades de acuerdo al nivel, también facilité que puedan buscar herramientas para que puedan resolver las clases para enseñar

E: si uno mira tu trayectoria institucional como profesora, de psicología, como profesora de epistemología, de la práctica, y luego un proceso de transformación para salirte del aula y ser profesora en la institución y después dejarlo para formar parte de la gestión, en ese caminito lo último que licenciaste fue la práctica no te quedo otra

P: sí, no me quedo otra

E: ¿por qué no la dejaste antes? Vos tenías otra opción de haber licenciado otra cosa y no lo hiciste

P: porque es un desafío y porque quiero estar ahí puedo decir en las practicas 3 hay muchos profes que son muy muy buenos y eso también me hace querer estar ahí

E: ¿algo que quieras agregar de las prácticas? Que te dispare esta conversación ¿que te ganas de decir?

P: este año particularmente a mi me movilizo algunas otras cuestiones, con algunas cuestiones intente darle una vuelta y no dejarla en el discurso, pero ese año aprendí un montón, también me ayudo mucho dar clases en la licenciatura

Muchas gracias.



### 2.3. Juan. Entrevista

10 de octubre de 2019, 19 hs.

*Nos encontramos en la sala de reuniones del decanato de la FEF, comenzamos a hablar de la licenciatura y luego...*

E: vos te recibiste acá, ¿en qué año?

P: en el 90

E: ¿y qué hiciste cuando te recibiste?

P: Tuve la suerte... en realidad yo no me desconecté del profesorado, porque yo era ayudante de cátedra en el profesorado, no rentado, pero continué acá

E: nunca te fuiste

P: y tuve la suerte que por un familiar me enteré que estaban buscando un profe de EF varón y ahí llegué y me puse a trabajar en la primaria, en el 91 ya estaba trabajando en la primaria, pero no fue muy bonito, yo no quería trabajar en la escuela, yo quería ser entrenador, lo tomé como bueno, unos mangos mas, de hecho en mi formación yo le di mucha más bola a entrenamiento, a fisiología a todas esas que eran más atractivas, esas que tenían más status

E: Eso era ser profesor de EF!

P: Claro, estar en el club, me parece que después vino lo de la escuela, que se potenció más la dimensión pedagógica, un trabajo sobre la pedagogía bueno y me enganché

E: ¿y siempre estuviste en la misma escuela?

P: si, una escuela de monjas, privada

E: ¿y te quedaste hasta cuándo?

P: hasta el 2005, me voy porque yo ya venía tomando horas en el profesorado desde el 93 de a poquitos

E: ¿horas de qué?

P: las primeras de Análisis del Movimiento y de Evaluación Aplicada y después tomé de Práctica

E: ¿En qué año?

P: en la implementación del plan 2001, tomé las dos prácticas la de primaria y la de secundaria

E: ¿y qué es la Práctica? ¿ese espacio? como si yo no supiera nada de qué se trata

P: es el espacio clave de la formación docente en el que los estudiantes tienen sus experiencias en el oficio, definiendo el oficio como el lugar donde trabajo en la institución escolar, si bien tienen otras aproximaciones en otras materias, en la Práctica es donde hacen sus primeras experiencias en el nivel, es un espacio clave en el que se procura que ahí acontezca la recuperación, resignificación de todos los saberes que van construyendo a lo largo de la formación y el trabajo básicamente consiste en la elaboración de propuesta y el desarrollo de propuestas educativas en el nivel y como profe de práctica mi tarea fundamental es acompañarlos en ese proceso en el que ellos realizan sus experiencias enseñando en el nivel, en una primera etapa una suerte de preparación para iniciar su residencia y luego intentar sostener sus experiencias de enseñanza en la escuela en algunos de los trabajos en el profesorado, en el análisis reflexivo de sus propuestas, intentando un análisis de algunas problematizaciones sobre algunas preocupaciones obstáculos y problemas que van teniendo en su residencia y en lo posible hacer un acompañamiento presencial en la clase, digo en lo posible porque ese es un trabajo bastante limitado y en

paralelo intentar conformar con los profesores que reciben a los practicantes un equipo que procure orientarlos en sus experiencias de enseñanza en la escuela

E: cuando te escucho y habiendo participado de las clases me apabulla la cantidad de dimensiones que ese acompañamiento implica, porque hay un acompañamiento en la escuela, hay un trabajo previo con los profes de las escuelas, que yo no pude ver pero todo el tiempo se trae a clase, hay un acompañamiento que tiene que ver con los documentos que los chicos producen, que vos no lo decís ahora pero eso aparece mucho en clase

P: sisisis

E: y entonces frente a tanta tarea he intentado recortar en la clase, qué pasa ahí? en la clase

P: qué pasa en la clase de los martes

E: qué se privilegia allí, frente a esta complejidad enorme y de múltiples tareas ¿qué pasa en la clase?

P: yo intento constituir a la clase como un taller, intento recuperar que ellos ingresen sus preocupaciones cotidianas para darle algún tipo de tratamiento, primero recuperar colectivamente, analizar la situación que ellos exponen recuperando algún texto, alguna teoría que nos ayuden a clarificar, a entender eso que traen como problemático y mi pretensión que creo casi nunca funciona es que haya un trabajo entre pares con sus colegas, sus compañeros en esta experiencia de enseñante aprendientes, que colaboren en ese análisis a través de algún aporte, alguna hipótesis explicativa, alguna pregunta que acerque al compañero que está exponiendo su situación, que lo ayuden a mirar y entender y una vez que intentamos dar una suerte de comprensión del problema trabajar más en una fase propositiva, con la idea de que sus compañeros puedan aportar desde sus experiencias personales para dar alguna solución a partir de sus experiencias, alguna ayuda sugerencia, idea, estrategia, no siempre funciona, en realidad casi nunca funciona pero mi idea es ponerlos en situación de taller permanente

E: por qué decís que no funciona

P: porque no logro, porque no logro que ellos mayoritariamente se involucran por lo general son algunos, sólo dos o tres no se animan entiendo que debe ser porque no quieren exponerse a sus compañeros pero en definitiva cuando hacemos los análisis esos dos encuentran que las miserias que presentan son compartidas, son las mismas

E: una de las categorías que escribí así bien atada al dato de tu clase se llama “la clase es nuestra” y escribí

P: ajá bueno

E: y escribí una cosa que dice así: un enunciado que captura un poco lo que encuentro allí por momentos te corres de cierto lugar de docente los dejás a ellos que contesten es interesante que en la misma línea yo escribo Qué interesante que los chicos con mucha naturalidad dicen no entiendo no me acuerdo los estudiantes toman la palabra todo el tiempo no parecen temer a la exposición pública tampoco que afecte a su acreditación me llama a mí mucho la atención dicen muchas veces no entiendo no me acuerdo por momentos el profesor les recuerda y vos les decís correrse del lugar de estudiantes no sé explícita qué significa pero pareciera existir cierto consenso sobre salir de un lugar pasivo muchas veces en esas discusiones Ellos dicen cosas y haces preguntas para guiar la reflexión pero no siempre plantas posición

P: No es el recuerdo histórico que tengo de lo que pasó en ese momento

E: igualmente si bien recupero los que los chicos responden en ese encuentro lo que a mí me interesa es la propuesta de la enseñanza más allá de que ellos te contesten poco o mucho digo, es la misma intención sigue estando presente, más allá si te contestaron mucho o

poco, pero pasan otras cosas también, con ese lugar que deliberadamente elegís colocarte y lo que particularmente sucede en ese año, como que tiene otro costado entonces los chicos como que empiezan en general y de esta situación en el que en la clase es nuestra y la palabra también, la tienen ellos lo que dicen y lo que sucede es de innumerables dimensiones

P: sí sí

E: me parece que hay algo ahí, una decisión tuya, se genera una tensión muy interesante que yo leo como una simplificación de la práctica de los estudiantes. Ellos te dicen profe cómo lo pongo hago preguntas al final de la clase y entonces reflexionan y vos todo el tiempo estás intentando volver a darle como cierta densidad a ese planteo o a ese análisis y sin embargo los chicos como en otro lado y ahí veo que la remas y me parece súper interesante

P: mi aspiración más que nada en ese momento, lo que yo siento es que movilizo pero ellos no les resuelve mucho

E: ellos parecen tener otros problemas, problemas de la inmediatez. Ellos dicen profe ¿tengo que presentarle la unidad didáctica? ¿cómo lo pongo? ¿qué quiere que le haga que lo ponga adelante o que lo ponga atrás?

P: Sí sí claro sabes cómo lo veo a eso yo lo trabajo permanentemente me has puesto en un lugar que no me gusta pero bueno no importa hablar de mí la verdad que no me gusta

E: se trata de eso!

P: sí está bien ya lo acepté (risas) en realidad cuando ellos dicen eso están diciendo ¿donde usted quiere? ¿qué quiere usted? me parece que es un poco lo que les hemos enseñado sin quererlo con nuestros criterios de valoración y acreditación, los ponemos en ese lugar y voy a hablar de la formación en general, los profes esperamos ciertas y determinadas respuestas y ellos ya saben cómo es la pregunta, tiene que ver con eso que querés que ponga y eso a mí me angustia porque en realidad justamente yo no quiero que ellos pongan algo que yo quiera sino en todo caso que ellos entiendan que lo que se les solicita y demanda tiene un sentido no sé si pasó en las clases pero yo le devuelvo la pregunta porque pondrías eso? qué sentido tendría que pongas eso? sobre un objetivo por ejemplo Cuál es el sentido del objetivo? para qué nos sirve formular el objetivo? que el objetivo sea claro? desde ese lugar lo trabajo sin embargo

E: sisi, acá dice intentando una transposición didáctica del conocimiento, pidiendo argumentos acerca de porque toman las decisiones que toman, eso haces todo el tiempo, les devolves todo el tiempo, pero ellos están más preocupados por resolver una cierta inmediatez y todo el tiempo hay como un juego en el que simplifican tu planteo no?

P: si

E: pero te veo ahí batallando ahí sin claudicar

P: pero... ¿podría haber otra forma? ¿Qué otra cosa podría hacer? Esa es mi tarea. ¿De qué otra forma se podría hacer si no?

E: yo creo que sí que puede haber otra forma... y como armaste la propuesta digo llegar hasta acá como hiciste

P: ¿me estás hablando de la Práctica?

E: claro si ¿cómo armaste la propuesta de la Práctica? ¿de dónde viene la propuesta? esta complejidad que cuando vos la describís decís wow

P: y... no lo tengo tan claro cuando vos hablás de esas dimensiones, cómo definirla cómo dimensionarla, intentar hacer una suerte de estructura intentando identificar cuáles son esas dimensiones e intentando establecer relaciones, no lo tengo claro pero... cómo lo armé?

E: ¿de dónde viene esta propuesta?  
(silencio)

P: lo que pasa es que es un proceso tan largo tan recursivo se me iban ocurriendo algunas ideas a partir de conversaciones con colegas y a partir de algunas regularidades que fui encontrando... los primeros años yo me tomaba el trabajo porque tenía otros tiempos de registrar las clases y el análisis que yo hacía sobre las clases los planes de clases y Las observaciones intentando conformar como categorías que a mí me permitieran de alguna manera organizar, pensar en esos saberes y como trabajarlos organizarlos para poder trabajarlos de forma sistemática durante todo el proceso de la Práctica, para pensar en términos de bueno en una primera etapa habría que abordar determinadas cuestiones intentar lograr que ellos construyan algunos recursos, en una segunda etapa...y ahí tuve un poco más claro Cuál es el proceso y qué cosas ingresarían primero y cuáles después intentando no desbordarlos con tanta demanda y tanto trabajo intelectual y tanto trabajo reflexivo y empezar a preocuparnos de a poco sobre algunas cuestiones

E: y esas cuestiones privilegiadas hoy ¿cuáles son? si vos decís bueno esto es, se juega acá  
P: en un primer momento es poner sobre la mesa cuál es su posicionamiento en términos de concepciones de educación física sobre enseñanza, sobre didáctica sobre estrategias... una tarea que un poco intenta, no sé eso, yo me quedo contento cuando un estudiante puede... dar cuenta de su posicionamiento, por lo menos decir algo acerca de qué entiende, cuando habla de didáctica que está diciendo de didáctica, cómo concibe el proceso didáctico en el aula como entiende la clase, todo esto es un primer trabajo más teórico-conceptual fundamentalmente, de recuperación, de intercambio también porque a medida que ellos van de alguna manera explicitando su postura yo en el diálogo y en el intercambio yo intento explicitar cuál es mi postura, ahí también ocurren algunas resignificaciones, porque suelen venir con alguna idea o de sentido común o incompleta o media confusa sobre alguna cuestión y cuando yo expongo imagino que ellos podrán resignificar algo de estos supuestos o presupuestos esa sería como una primera etapa una segunda etapa tiene que ver con que ellos puedan informarse y conocer el terreno el lugar el sitio donde ellos estarían haciendo su residencia Y qué tiene que ver con los primeros trabajos de evaluaciones diagnósticas es un momento imbricado donde hay un abordaje teórico sobre esas situaciones sobre lo que es la escuela sobre lo que es la clase lo que son los jóvenes pero que se resignifica a partir del conocimiento que se tiene de esa escuela en particular los jóvenes estos Cómo son las clases en la escuela secundaria y luego qué hay como esa plataforma de conocimiento de la institución y de los sujetos concretos sobre Con quienes Ellos tienen que trabajar empezamos a trabajar en las clases sobre la propuesta tomando la estructura de la unidad didáctica y de clase comenzamos a trabajar sobre una propuesta primero sobre la unidad didáctica y luego empezamos a resolver las clases de esas unidades didácticas... me fui de la pregunta inicial

E: la pregunta era en qué te parecía que se juega la práctica o dónde ahí cuando decís este estudiante entendió o qué cosas son las que vos esperas de un estudiante para que resuelva la práctica cuál es tu interés fundamental que suceda la práctica

P: al final?

E: sí sí lo que vos privilegias eso que vos decís a mí con esto y esto me alcanza, este chico ha resuelto, aquello que no claudicas

P: Si... (silencio) bien podría distinguir lo en tres grandes categorías una tendría que ver con su propuesta con la elaboración de una propuesta sostenida con buenos argumentos que de alguna manera su propuesta intenté innovar intenté transformar modos de enseñanza más

bien tradicional, que la propuesta contenga algunas herramientas que les permita evaluar o revisar la propuesta y luego la faz de la enseñanza o en el momento de la clase, intuitivamente pero lo sostengo lo que intento encontrar es un estudiante que pueda construir vínculos, por ahí veo mucho más la calidad de persona digo la calidad de persona porque no sé hasta qué punto en la práctica 4 promovemos y trabajamos explícitamente y sistemáticamente la cuestión del vínculo y la relación con el otro, Cómo construir una autoridad democrática, el respeto por la palabra por las diversas una dimensión ética y política que no estoy seguro de trabajarla O tal vez no me doy cuenta que la trabaje explícitamente capaz tenga que ver con aquello que ocurre pero que uno no lo puede objetivar de alguna manera Pero ocurre, cada vez veo más eso y la verdad que no me importa de dónde sacó o de dónde es buena persona No sé si tiene que ver con la crianza o con otras experiencias vitales por fuera del profesorado o sí lo tiene Porque algunos o algunas profes hicimos algo hicieron algo por instalar estas cuestiones en ellos no me preocupa eso De dónde si no que lo tenga eso lo estoy valorando cada vez más francamente no sé si ellos simulan eso de alguna manera lo corroboro con el profe orientador pero también pueden estar simulando, cuando voy a ver algún practicante eso sí lo he podido objetivar lo primero que yo voy a ver es eso

E: yo me acuerdo que el año que observe tenías un estudiante en una escuela pública ese pibe estaba muy enojado un flaco que se sentaba el fondo ese chico hizo un descargo la última clase

P: sí sí cuando estábamos evaluando

E: vos en esa clase dijiste deliberadamente yo no voy a hacer comentarios en esa posición de pensar la clase de todos digo para pensar en esto que me estás diciendo me recuerda ese momento que para mí digo para mí fue fuerte, él hablaba de los alumnos de la escuela y también hablaba de la profesora de un modo, y vos dijiste yo voy a hacer las devoluciones no sé si era creo que a los trabajos o personalmente esa clase casi vos no hiciste intervenciones sino que los chicos fueron los que

P: sí me acuerdo ellos presentaban el análisis de su

E: exacto ellos presentaban su análisis

P: es una situación muy jodida que cada vez la estoy manejando mejor, antes me involucraba mucho cuando ellos traían y hacían comentarios de los profes orientadores lo que hacían lo que no hacían antes me involucraba intentando de alguna manera acompañando a la estudiante en lo que él decía, luego intentaba explicar de algún modo

E: él estaba enojado con la profesora pero lo que más me impactó fue su modo de ver a los jóvenes de una escuela urbano marginal

P: lo que yo intento con ellos es que se despeguen del juzgamiento de ponerlo en términos de juzgar al profe orientador primero en un ejercicio empático de ponerse ellos en el lugar porque tal vez ellos en algún momento estén en esas situaciones y luego tratar, insisto sin juzgar tratar de comprender por qué toman esas decisiones, ellos critican muchos esos trabajos muy militaristas que los hacen correr alrededor de la cancha, entonces lo hablamos con ellos, intenté situar al profe en el momento en que fue formado, qué concepción tienen sobre la educación física sobre la formación en la escuela secundaria eso más, que te intenten lograr más que juzgar comprender, por supuesto que no estén de acuerdo si, pero que no se escandalicen no se horroricen

E: y la tercer cosa? ya me dijiste dos, falta una

P: el proceso reflexivo, que también me está costando resolverlo porque los estoy pudiendo observar una sola vez a cada uno entonces nunca es suficiente, esta charla después de la

clase a mí en realidad me gustaría hablar de muchas otras cosas más pero sería como atiborrarlos de cosas, entonces trato de ir a las cuestiones más medulares y centrales hay muchas otras cuestiones que yo voy anotando de las cuales quisiera que analicemos pero entonces digo que no lo estoy logrando por eso después intento verlo en sus trabajos finales pero por alguna razón y no sé cómo lograrlo que ellos produzcan un análisis de su experiencia rico profundo complejo con muchos matices también me parece que este proceso reflexivo queda como recién en su germen

E: hay una variable ahí que es como que atraviesa toda la propuesta Y qué tiene que ver con el tiempo no hay un tiempo que parece que tiene que ver con poder pensar las propuestas con reflexionar con darle densidad las respuestas a tus preguntas Qué es un tiempo lento y hay otro tiempo que es el urgente el de los estudiantes que es el de la clase el que tiene que ver con que cada martes cada jueves tienen que dar clases hay que resolver y a la vez un trabajo final que necesita un tiempo para darle densidad riqueza y profundidad pero que lo tienen que presentar en 15 días porque se te Cierra el año ahí hay una variable administrativa que es como contradictoria no?

P: y un poco que se cruza con nuestro tiempo porque si nosotros tuviésemos 5 practicantes y los pudiéramos ver una vez esta semana y la semana que viene de nuevo y poder pensar con ellos la clase que sigue, lo que pasa es que por lo general son encuentros o de todo el grupo clase o encuentros salteados en la medida de nuestras posibilidades un rato por un grupo durante la semana con otro grupo...

E: y podés diferenciar tu propuesta de otras?

P: (silencio) otras? no

E: digo compartís tu tarea en cuarto año con 8 profesores

P: no, los profes no nos encontramos para compartir esas cosas hace mucho tiempo

E: y eso?

P: y hace falta alguien en la institución que haga de gestor de esos encuentros si queda a merced de nuestras voluntades nunca sí podemos dos después no podemos tres

E: uno podría reconocer una dificultad, no sé si dificultad, pero una variable institucional ahí, no sé tampoco si es valioso ¿o no será valioso?

P: bueno no estoy pudiendo yo

E: pero tus tiempos personales tienen que ver con tus tiempos institucionales digo. más que personales son tus tiempos institucionales y hoy ocupando un cargo de gestión ¿tensan o quitan y que se privilegia? porque me parece interesante eso

P: y como que estos años estoy trabajando reglamento pasa que antes podíamos sostener

E: ¿hubo un tiempo en el que fue distinto? ¿cómo era?

P: y ese tiempo en el que fue distinto fue a costa de invertir más horas que las tenía disponibles en mi agenda personal, pero que excedían largamente las horas rentadas cuando yo empecé con la gestión ahí ya no tenía esas horas que ocupaba para la Práctica

(38,58)

E: pero hubo un tiempo distinto a este

P: sí sí claro yo me dedicaba más

E: y estoy preguntando por la relación con otros colegas

P: haaa lo que pasa que fueron dos procesos que se dieron de forma paralela uno institucional que tienen que ver con mi situación personal individual e institucional que afectaban a mi situación personal y otro y otras dificultades que hacían que desde la institución no se promovían tampoco estos espacios, las coordinaciones por ejemplo que

estaban afectadas a otras tareas no disponían de tiempo para poder convocarnos, pero sí es cierto que había un tiempo en que hubo un tiempo

E: sí

P: y ya eso no pasa

E: no ya no

E: y sobre el diseño curricular pregunto porque no lo recuperas no lo nombras, cuando te pregunto sobre como lo armaste sin embargo uno mira el diseño

P: el diseño no propone un formato

E: pero cuando una mira las orientaciones metodológicas del diseño diría que estás en línea, aunque no lo nombraste, no lo recuperaste!

P: Ah sí sí sí de acuerdo yo entiendo que sí, de hecho lo vigilo permanentemente de hecho cuando en el cambio de plan intentaba consolidar la propuesta estaba muy atento especialmente en el primer momento en el cambio de plan de diseño Lo que pasa que en ese diseño participamos ese diseño fue construido no colectivamente pero pero si entiendo yo a partir de y recuperando la voz de los profes así que nos refleja

E: ¿podríamos decir que el diseño se construye a partir de las propuestas del colectivo?

P: Sí sí sí nos representa

E: como que de los 3 nudos centrales decías sobre la construcción de una propuesta y además con una propuesta de evaluación y demás y eso implica una dimensión que no la he encontrado en las clases o tematizada y qué tiene que ver con la escritura que es la producción escrita que sin embargo aparece mucho en clase porque los chicos tienen que presentar las unidades didácticas, que escribir un texto para los estudiantes, el autoregistro, el registro etnográfico... digo la escritura aparece ahí con una fuerza que además me parece una cosa que a mí me costó verla, me demoré en descubrir que mucha de tu tarea como profesor depende de las producciones de los estudiantes, en tu caso necesitas para desarrollar ese formato sus producciones y me preguntaba ¿qué herramientas tienen para resolver eso? ¿de dónde como qué lo que a mí me pasó también como por obvio, sin embargo son fundamentales si los chicos no escriben...

P: y sobre las cuales reniego cada vez que tengo que leer sus producciones son esas cosas que uno siempre da por supuesto por sabido por dado que en algún momento alguien los ayudó algún profe trabajó sobre eso

E: pero vos sí trabajas sobre eso, los chicos te dicen “profe usted me escribe el objetivo mucho más fácil y queda mejor” ahí estás interviniendo, un texto que es mediación, no es solamente ese encuentro cara a cara, es como que ese encuentro se sostiene a partir de esta producción es re interesante ver en la clase cuando un chico te dice “profe ustedes me escribió que” van como hilando entre vos y el estudiante a partir de esos textos, de esas escrituras re interesante ilumina un lugar de la práctica de lo que nosotros jamás hablamos

P: es que yo le doy tal vez demasiada importancia a la escritura de las propuestas

E: ¿por qué ahí?

P: y porque me parece que la escritura permite o posibilita clarificar la idea, el concepto el propósito. Más allá de que para mí la planificación tiene un valor importante de la comunicación y es una comunicación que funciona entre lo que les queda a los estudiantes y lo que yo tengo que leer y evaluar, pero también pensando la comunicación como que ellos tienen que presentar una planificación para la escuela, tienen que poder comunicarles a sus estudiantes que van a trabajar en la clase, lo que yo pretendo es que ellos se corran del formalismo que tiene a veces la escritura de un documento pedagógico, para que realmente ellos puedan escribir esos elementos para que tengan claridad de lo que significa, lo que

representa y lo que implica cada uno de esos elementos, por eso yo insisto tanto con la escritura y también pensando que lo que escriben, el plan, es como el mapa, los va a orientar mejor en la clase, cuanto tenga más claro ese mapa mental mejor ellos van a poder estar atendiendo las cuestiones que suceden allí con cierta inmediatez, cada cosa que escriben es una decisión tomada y al mismo tiempo colabora con las decisiones a tomar, un objetivo refiere a ese aprendizaje que ellos intentan promover en sus estudiantes, si ellos tienen claro cuál es ese saber que ellos intentan que acontezca en la clase van a poder ayudar mejor a sus estudiantes a apropiarse... desde ese lugar me parece que yo estoy trabajando el tema de la escritura y que el plan conlleve una escritura densa pesada en términos de tratar de ser bien analíticos, no necesariamente que eso exactamente tenga que suceder pero cuánto mejor se representan con más detalle, digamos, menos cuestiones tendrían que resolver ahí en el calor de la clase... cuando ellos dicen vamos a hacer preguntas ¿qué preguntas vas a hacer? Si no las dejas escritas después ya no te va a salir, no te van a salir, pensarlas antes, masticarlas. Ahora tenés tiempo, estás sentado tomando mate, podés ir volver a escribir y volver a escribir, yo intento que ellos, no sé cómo explicarlo, pero el cerebro funciona de esa manera, cuando estás preocupado por algo resolver algo en lo inmediato, si haces que te dejes de ocupar de eso porque en teoría ya lo tenés resuelto y te dedicas a pensar otras cosas a ver si soy claro, cuando ellos escriben la propuesta ponen un párrafo, dicen ya está, ya lo tengo resuelto y pasó otra cosa entonces van a la clase y en realidad eso que estaba aparentemente resuelto estaba recién iniciado, insisto en eso y cuando ellos se ponen a escribir ellos desnudan muchas vacancias o cuestiones no tan claras o cuestiones de sentido común sobre las que trabajó mucho, yo leo los planes, intento tomar algunas regularidades y en la clase siguiente retomo un par de notas, produzco un texto que es para ellos, entonces vuelvo a la clase siguiente y pongo “acá definen algunos elementos por ejemplo: vamos a debatir ¿qué quiere decir debatir? ¿qué significa que van a debatir sobre el reglamento o sobre la técnica de ejecución? ¿qué hay que debatir sobre eso? ¿medidas de la cancha?” al final vamos a debatir para debatir este tema, ¿se entiende eso? intento que ellos vuelvan sobre sus palabras sus definiciones, a priori lo hacen más formalmente para llenar espacios para decir algo, para que ellos puedan tener claro porque ese “vamos a reflexionar” se transforma en una actividad que hay que hacer y en una gestión que tienen que hacer sobre eso en la clase, si no tienen claro que es reflexionar y de hecho eso ha pasado, lo comprobamos en la clase

E: y cuando hablas de la clase y eso que se ofrece y esos saberes, todos esos saberes tienen que ver con una disciplina en particular, la nuestra la educación física, y en este sentido ¿cómo definís esta disciplina? ¿qué es la educación física para vos? ¿cuál es ese lugar en el que te paras? Porque también se percibe una posición que se encuentra con otras miradas

P: yo ahí intento centrarme tal vez para evitar problematizaciones que nos distraigan en una cuestión más central que es la enseñanza de la educación física en la escuela y procuro definir la educación física desde, para recuperar a Valter, su sentido restricto o restringido cuál es su propósito de la educación física como disciplina escolar de la educación secundaria y entonces en el primer momento de poder definir un posicionamiento al respecto, trabajamos sobre cómo es entendida en la educación escolar, la educación física y recuperamos la lectura de los diseños, para que ellos puedan descubrir en muchos casos por primera vez, cuál es la responsabilidad curricular de la educación física, tomando esto de Gloria de las decisiones más macro, un marco más general hasta los objetivos de la educación física según los ciclos, cuando hablo de la educación física hablo de la educación física escolar que tematiza el movimiento y las prácticas corporales desde ese lugar,



E: pero la clase avanza, es la primera vez que escuchó con esa fuerza y me parece un tema muy interesante cuando vos hablas de que en realidad la propuesta que hacemos en la escuela secundaria difícilmente ofrezca o permita que los sujetos se apropien acabadamente de una dimensión procedimental, vos decís, probablemente de lo que más se apropien es de esa dimensión conceptual: qué es, qué característica tiene, de qué se diferencia... mirá te leo lo que les decís en clase “yo lo que veo es que ustedes y en general están convencidos o tienen la creencia de que ofrecer información y hacer pasar por la experiencia es suficiente para que el otro aprenda eso que ustedes quieren enseñar” Y les das el ejemplo de una sentadillas..., super interesante, entiendo que la educación física ofrecería desde esta perspectiva un saber más conceptual por lo menos lo que les decís ahí, en cuatro clases no se aprende a jugar al vóley, no decís que no hay una dimensión procedimental que no se pone en juego pero relativizas que el otro se va a apropiar acabadamente, vos lo que les discutís es que lo que ellos escriben en la unidad didáctica, tiene como más fuerza en la práctica como si practicando vóley se aprende vóley y vos relativistas

P: ahí estábamos analizando cómo describen los modos en que ellos van a intervenir y que ahí no aparecía, no no sé sí sí lo entiendo así, pero no me reconozco, no me acuerdo haberlo dicho de esa manera pero me va a venir fantástico todo lo que vos me decís

E: y además está muy desarrollado me parece que coloca un tema por lo menos yo no lo he leído

P: yo reconozco que por ahí me pierdo no sé si lo que estoy diciendo es lo que a mí se me ocurre y no sé si eso está bueno

E: y no te parece que tú ocurrencia es resultado de tus lecturas y experiencia

P: para mí eso es un gran defecto de los profes de educación física que no lo tienen otros profes de otras disciplinas, que es confundir lo que es una construcción mía producto de relaciones o resignificaciones de lo que es un concepto determinado autor o teoría y yo mismo me doy cuenta yo creo que lo que debería hacer es aclarar esto es una interpretación mía

E: una construcción tuya a partir de tu experiencia y lecturas

P: otros profesores de otras disciplinas tienen una rigurosidad un desarrollo de conceptos y teorías con un cuidado esto lo voy a decir desde acá y voy a tomar esta idea de acá y me parece que eso por lo menos yo no hago pero que lo debería hacer

E: a mí me parece que lo que deberías hacer es validar tu construcción de conocimiento

P: pero en la clase del martes yo debería mirar esto vamos a tocar este tema y esto lo digo desde acá y esto que voy a decir ahora y podría yo, porque eso tiene mucho valor porque se incorpora

E: Pero mirá como lo fundamentás! te puedo leer a vos mismo? estás hablando del rol adelante como poner la cabeza en relación al tronco “es información importante que me permite regular la acción, hoy decíamos cuando hablábamos de evaluación que esa información que ofrece el profesor a través del feedback extrínseco o se la ofrece a sí mismo por feedback intrínseco tiene que ver con esto conocimientos para la acción y también reconocemos en esto de que yo soy capaz de darme cuenta como hago las cosas y cuáles son mis dificultades mis errores así como pongo las manos y los pies también estoy construyendo un conocimiento sobre la acción, esta es una clasificación entre tantas pero para mí muy significativa” te faltó solo nombrar a Gritts y Palamidessi!

P: Bueno pero eso digo eso me falta

E: pero está claro! un estudiante te dice algo y vos le decís “y eso deriva de un conocimiento sobre sí mismo, no es así? cuando yo aprendo a ejecutar el rol, me apropio de

un conocimiento sobre cómo se ejecuta para poder ejecutarlo mejor, pero también conozco cómo ejecuto yo el rol y al mismo tiempo me permite conocer a mi mis posibilidades, que tan flexible soy, que tan ágil soy, que tan fuerte soy, que tiene que ver con el conocimiento de sí mismo o con el autoconcepto, otros autores hablan de la relación que tengo yo con respecto a las prácticas corporales o motrices que yo realizo” te faltó solo nombrar a Gritztz y Palamidessi!

E: tenes todo un desarrollo inscripto en marcos teóricos, no es como vos lo decís

P: lo que yo tengo que hacer es que cuando hablé de conocimiento sobre la opción nombrar a

E: resólvolo el martes próximo! pero hay toda una construcción personal a partir de la experiencia y de la lectura seguramente, sobre un modo particular de entender la educación física en la escuela que y es hasta controvertida

P: en Rozengardt no lo has leído

E: no, así no

P: por qué controvertida?

E: no sé si es exactamente controvertida, pero si divertida la de iluminar una dimensión conceptual cuando pareciera que la educación física sólo se liga al hacer, me parece que discute y le pone una fuerza y me parece muy interesante muy singular por lo menos el modo de mostrarlo, probablemente otros lo hayan dicho pero al estar anudado a un ejemplo “cómo enseñar el rol” me parece como que se visualiza... bueno y qué con esto? la pregunta es... porque hace mucho ruido, eso discute aquello con lo que los chicos vienen, los chicos te dicen yo quiero enseñar técnica y vos le pones ese ejemplo porque las propuestas que traen hacen eje en el hacer y que hay una

P: Este eso está puesto en el contexto de iluminar los saberes conceptuales o las dimensiones de los saberes o tipos de conocimientos en relación a las prácticas corporales me parece que está puesto en ese contexto

E: me parece interesante mostrarte cómo has ido construyendo una posición acerca de entender a la educación física en la escuela y no sé qué te dispara y qué ruido te hace cuando los chicos vienen con otras posiciones más instrumentales tecnicistas que aparecen mucho en la clase

P: lo que intento hacer es que ellos puedan analizar qué implicancias tienen enseñar de una manera o proponer algún tipo de aprendizaje en términos de aprendizaje reproductivos y lo que procuro es colocarlos en situación , de que puedan haciendo esta vigilancia con respecto cuáles son los propósitos formativos de la educación física, qué lo hace más crítico reflexivo y autónomo, superando un cliché de la palabra solamente que aprenda las ejecuciones y ahí entramos con las ideas de saber fuerte y saber de débil, el concepto de competencia, qué tipos de aprendizajes están en consonancia con estas ideas de sujeto reflexivo crítico y autónomo y con pretensiones de pensar una educación física emancipadora y qué...

E: me haces caras... ¿por qué?

P: porque me parece muy pretencioso

E: pero igual suscribir a eso

P: sí sí es como una utopía como una posibilidad un ideal pero una utopía buena como decía Galeano ir hacia un lugar bueno entonces que ellos nosotros estemos constantemente volviendo sobre el sentido de la escuela y el aprendizaje de las habilidades no es lo mismo

E: y te parece que haber estado tanto tiempo en la escuela impacta en eso

P: sí? ¿Estuve mucho tiempo te parece mucho?

E: no se! 15 años!

P: Me fui a punto caramelo, me fui en paz, antes de estar quemado...

E: vuelvo a la pregunta, este ejercicio de inscribir en lo escolar, este ejercicio que haces ¿tiene que ver con haber estado en la escuela? vos no decís esa perspectiva no me gusta, decís en el contexto escolar no sería pertinente, digo si tu experiencia escolar

P: cuando yo logré potenciar eso en mis clases en la escuela, que fue un proceso largo, desde mis primeros años de una educación física muy tradicional clásica llena de actividades a un trabajo mucho más con foco en una propuesta autónoma de los estudiantes donde yo me sentía mucho más contento, cuando yo logré hacer posible esto de promover la autonomía y la construcción de conocimiento y un aprendizaje más productivo pude retirarme no sé si venía por ahí?

E: Yo te preguntaba si esta inscripción institucional qué haces tenía que ver con tu experiencia en la escuela

P: si, fue lo que pude construir en mi experiencia en la escuela, es verdad que se puede y con respecto a los aprendizajes más allá de que no inválido, o intento no invalidar un posicionamiento sino que trabajó más la persuasión que ellos puedan revisar esos supuestos esas implicancias, esas derivaciones, esas consecuencias también las considero como un aprendizaje posible, no todo aprendizaje pasa por un proceso crítico y reflexivo hay cosas que aprendemos repitiéndolas y no debemos hacernos tampoco tanto rollo sobre eso porque mi problema es trabajar sobre dos conceptos el pensamiento dicotómico no seguir pensando en cosas polares esto o esto pueden ser las dos cosas o una más de cada cosa y por otro lado la idea de tensión de qué no en términos dilemáticos a veces sí tengo que resolver dilemas pero pensar que todas las decisiones y regulaciones en la clase y las decisiones didácticas y curriculares están puestas en un espacio que tensionan fuerzas y que hay que lidiar con eso... aprendizajes productivos o reproductivos?

E: estuviste investigando y ¿has encontrado algún punto en común con la Práctica?

P: el trabajo que hicimos fue más confirmatorio me ha permitido recuperar algunas lecturas, las puedo convalidar hoy...

E: y el trabajo colectivo? como que te escucho toda la entrevista y es en soledad, como que ese trabajo fue con mucha gente pero y la práctica?

P: es mas solitaria en mi caso, de hecho y francamente el trabajo con los profesores orientadores ha sido mínimo, me está pasando últimamente qué estado trabajando con los que he conseguido y se me han caído profes que yo ya tenía muy aceitado todo y realmente ahí, conformado equipo nos constituimos como co formadores un trabajo más más integrado, pero no

E: y cuando yo te nombro el trabajo con otros vos me nombras a los profes orientadores y no a tus colegas de la práctica o a la coordinación, porque iniciamos la entrevista hablando de la práctica vos me decías es el espacio central el espacio fundamental de la formación docente aquello que le da sentido a la carrera ese eje vertebrador

P: institucionalmente no se están generando condiciones para que la práctica vertebre la formación y personalmente yo lo podía resolver de forma voluntaria dependiendo de mi iniciativa pero no lo estoy haciendo así

E: pero a la vez tu tiempo personal está capturado por un tiempo institucional que no te permite

P: muchas de las cosas que hemos sostenido históricamente ha sido partir de nuestros tiempos personales no institucionales

E: y ¿cuál es tu duda o tus desaciertos o eso que no sabés y que se podrían mejorar en la Práctica?

P: mi gran duda eso implicaría un trabajo bastante arduo de convocar a nuestros ex estudiantes que ya tienen un trayecto en la escuela y poder ver que capitalizaron, que lograron capitalizar, qué saberes pudieron construir, no en términos de tener un poco más claras las cosas conceptualmente o teóricamente, si no qué de todo eso ellos pueden realmente transferir en una clase... me desalienta mucho haber visto estudiantes nuestros donde no hemos hecho mucha mella ahí, es mi gran curiosidad, me parece que los más lúcidos, los que tienen un handicap son con los que logramos consolidar esa mirada que tienen sobre la enseñanza, reafirmar, matizar pero para mí en la mayoría no hay muchos resultados

(silencio)

E: sin embargo te quedas ahí en la práctica porque mirando tus decisiones personales hace mucho que estás en la práctica y elegís quedarte porque podría saber licenciado y te quedas ahí

P: ¿por qué me preguntas eso? las razones son obvias, me quedo porque debe ser así, porque la lucha es acá en la Práctica! es qué es así! ¡Acá es donde se produce el trabajo interesante! En el fondo tenemos esperanza de que algo cambie y apuesto y seguimos tratando de que eso cambie aún a partir de una lectura pesimista... soy de pensamiento pesimista pero de voluntad optimista

E: eso ¿cómo se traduce? ¿qué quiere decir?

P: que me empeño que trabajo que intento, que lucho aún sabiendo que a veces puede ser en vano, porque no es que yo lo haga creyendo que voy a cambiar las cosas todo esto en algún momento... yo sé que es difícil

P: hay otra profesora que dice la práctica pide un imposible

E: es así

P: sin embargo yo creo que el profesorado en líneas generales ha logrado muchos cambios, una cabeza diferente sobre la enseñanza muchos por lo menos adhieren sus posturas teóricas, su declamación adhieren a una perspectiva constructivista con la idea de la autoridad intentando sostener la enseñanza a través de la construcción del vínculo la amorosidad, el respeto y eso sí se ve yo recuerdo a los primeros practicantes allá en los 90 a estos sí se nota, vamos a tener profes por lo menos lo que veo en la práctica amorosos, respetuosos, considerados, no sé si es tu experiencia pero que tienen paciencia, pero que por otro lado no sé si esa paciencia es desidia o es liviandad, la paciencia suele tener una postura más pasiva se retrae se detiene espera pero la verdad A veces lo dudo si eso tiene que ver con pero he visto otra relación y en ellos también una preocupación por sus estudiantes un empeño por tratar de de que la clase tenga contenido

E: como que te escucho y es que hablas de tu clase! una preocupación por mis estudiantes una clase que tenga contenido como que hablas de tu clase...

E: cómo te fue con mi presencia en el aula? ya estoy terminando!

P: muy mal, sufrí mucho

E: sufriste pero igual decidiste abrir las puertas

P: sí pero no sé si lo vuelvo hacer, con vos y por qué ahora como qué no sé (risas)

E: ¿y por qué sufriste? ¿qué quiere decir?

P: porque... yo soy una persona muy insegura y cuando estoy frente a otros mucho más insegura sufro mucho por eso, me pasó ahora en el concurso...

E: pero a pesar del sufrimiento... porque uno puede sufrir y decidir no exponerse a eso

P: tomé la decisión porque quería colaborar con tu trabajo quiero colaborar te quiero ayudar ofreciéndote alguien a quien pudieras entrevistar, me parecía una incoherencia alguien que al menos sostiene la investigación como un trabajo que valga la pena que no acontezca, para que nos permita nosotros revisar cómo trabajamos, lo que hacemos y producir conocimiento y colaborar en este caso lo que sería a tener digamos más información sobre cómo enseñamos y como llevamos adelante la formación de los estudiantes en la práctica y decirte que no

E: y nunca te pareció que tenías algo importante para compartir”?

P: No yo siempre creo que las otras personas tienen cosas más importantes, yo soy de escuchar los otros tienen cosas más importantes tiene que ver con mi personalidad

E: me recuerda cuando Emiliano Naranjo en diálogos dijo cuándo una clase digna y él dijo algo así como que en principio una clase es digna cuando puede ser mostrada (silencio)

P: para mí una clase tiene que ver más con algo que tiene que ver con el contenido y no me refiero a contenido en términos curriculares, sino que tiene algo ahí, un contenido que haga que valga la pena el encuentro, básicamente ese algo tiene que ver con para qué estamos reunidos el martes cuatro horas, tiene que ver con que estamos reunidos para tratar sobre la práctica, entonces eso que pase que valga la pena invertir ahí 4 horas, que valga la pena en términos de que colabore a pensar y los movilice y los haga enojar no se, pero que no pasen, no pasen así como si nada y en los estudiantes yo veo un afán por que eso suceda, no tanto en el contenido, sino en las relaciones con el estudiantes, ponerle humor que sea una clase alegre que el otro tenga espacio para decir, para proponer...

E: otra vez hablas de tu clase!

P: (risas) eso veo... por qué lo digo? tengo recuerdos de mis clases como practicante, recuerdos de clases como estudiante acá con mis profes, las clases de mis hijos en la secundaria y digo ojalá esos profesores tengan la delicadeza que hoy estoy practicantes tienen con ellos...

E: qué lindo... hasta acá! pero voy a seguir preguntando porque me interesa mucho tus construcciones personales acerca del campo de la educación física, gracias.

## 2.4. Victoria. Entrevista

24 de octubre de 2018

*Nos encontramos en un aula de la FEF, el encuentro es muy distendido, Victoria parece contenta por el encuentro.*

E: ¿cómo es que empezaste este camino?

P: Yo me recibí en el año 89, desde ese momento ejerzo digamos formalmente en educación física desde el 89. Pero como yo vengo de una familia de profes de educación física, laburo dentro de lo que es la educación física desde los 15, 16 años acompañando a mi papá campamentos después en el centro recreativo en el que trabajaba y yo ayudando, colaborando pero como profe de educación física desde el 89... En el año 2000 me recibo como profe de Ciencias de la Educación, entonces ahí me animo a inscribirme en el IPEF para dar clase y en el año 2002 me inscribo aca y en el año 2004 empiezo a trabajar en el IPEF.

E: ¿Cómo era estudiar Educación Física en Tucumán?

P: Bueno la carrera allá era...

E: Cuáles son tus recuerdos

P: Mis recuerdos, a ver... yo era deportista había hecho gimnasia, vóley a nivel de liga, después hice Hockey participaba en la federación de hockey entonces cuando ingreso a estudiar EF tenía como 2 vetas, por un lado deportivamente yo venía con una carrera donde me destacaba y por otro lado como soy hija de profes de educación física tenía ese otro costado de la EF, Esa otra visión de la EF que tenía que ver con como la EF ofrecía oportunidades en relación a los campamento, a la convivencia, a como afectaba..

E: Eso lo veías vos de estudiante?

P: Eso lo veía yo como hija, yo tenía muy en claro que yo quería ser profesora quería ser docente, eso era lo que yo sabía, pero después dentro de la carrera lo que encuentro es que había un fuerte requerimiento en cuanto a exigencias técnicas, entonces en gimnasia para ser gimnasta, en atletismo para correr y en cuestiones técnicas del atletismo y lo metodológico si se quiere, la enseñanza de eso que yo aprendía estaba fuertemente defendida con una idea de lo metodológico como algo ya pre establecido, yo iba a aprender a enseñar atletismo primero hay que hacer esto después esto si me pongo a pensar en todas las materias además de responder a los tiempos a lo que se pedía desde un orden técnico, después daba cuenta de estas cuestiones metodológicas pero que ya estaban dadas de antemano ... muy gracioso aparte yo pensaba que enseñar era eso aprender eso, si yo aprendía eso entonces era una buena docente, sin embargo en las materias pedagógicas tengo una profesora Zelarrayan y yo era muy buena alumna y ahí leo a Freire, por primera vez, y me encanta Freire lo que yo no logro hacer en ese momento es tratar de pensar esto que decía Freire tanto desde lo que yo hacía como lo que yo recibía, no tenía esa posibilidad no me daba cuenta. Lo que decía Freire me parecía fascinante pero no establecía ningún tipo de relación. No podía ser crítica de lo que recibía incluso de lo que yo ofrecía, sin embargo me quedan dando vuelta esas ideas. Empiezo a estudiar Psicología al tiempo que estudio EF, pero empiezo a aprender sobre materias que tienen que ver más con lo psicoanalítico porque tiene un fuerte componente psicoanalítico la carrera allá, por lo menos la tenía en ese momento, y queda ahí porque me vengo a vivir a Cordoba. Cuando me vengo a vivir a Cordoba ya como profe de EF y sin trabajo siento que tengo que seguir estudiando, no quiero seguir estudiando psicología, me doy cuenta que me encanta el psicoanálisis pero no era lo que yo quería, yo quería algo que fortaleciera lo que ya tenía la

EF y hablando con Gogo Sardu ella me cuenta que está haciendo Ciencias de la Educación y cuando me cuenta lo que está viendo ahí dije yo quiero estudiar eso. Empiezo a estudiar Ciencias y ahí encuentro otra forma de pensar la didáctica de pensar la pedagogía que para mí era un mundo absolutamente nuevo que tenía mucho que ver con esto que había visto de Freire. Me abre la cabeza y allí recién entonces empiezo a mirar lo que estoy haciendo. Pero hasta ese momento era como 2 mundos separados, una cosa era lo que se decía de la educación eso que a mí me fascinaba, y otra cosa lo que yo hacía, no sé cómo fue, para mí enseñar era eso que yo había aprendido y muy bien además, yo pensaba que enseñar era eso, y en algún momento hice un click y dije yo me tengo que empezar a mirar. Y ahí empecé a mirar.

E: Como te iba con las practicas en el profesorado?

P: Y yo fui abanderada en educación física

E: Y como te iba con las practicas?

P: Bueno en las practicas docentes, primero yo me sentía con muchas herramientas ya había estado dando clase sin embargo me encontré que era otra cosa, dar clases con mi profesora de prácticas, pero para mí enseñar era eso ser cuidadosa con los pasos a seguir y yo era muy cuidadosa con eso, aparte lo sabía, pero además mis practicas tenían que ver con ponerme como modelo, entonces yo mostraba lo que quería enseñar, yo me consideraba muy buena modelo en ese momento, y a partir de lo que mostraba empezaban todos esos pasitos si se quiere pero desde un lugar en donde el que sabe cómo hacerlo soy YO. Entonces me acuerdo que las devoluciones de mi profe de prácticas eran que me paraba bien frente al grupo, que había mostrado bien, tenía que ver con esto que yo pensaba que era la práctica.

E: ¿Estás trabajando en escuelas?

P: Escuelas primarias? No desde hace 6 años que ya no

E: Trabajaste en primaria, secundaria y en el ipef al mismo tiempo?

P: Si al mismo tiempo, fue bastante interesante, porque .. o sea tengo que decir que yo empiezo a trabajar en el IPEF en materias pedagógicas mira que loco, esto por mi titulo de ciencias de la educación . De hecho mi mayor cantidad de carga horaria hoy por hoy es por Didáctica General siendo profe de educación física, cuando entro yo ya estaba trabajando con Didáctica y me ofrecen ser profesora de Práctica yo dije ni loca voy a trabajar en prácticas hay que estar loco para meterse en prácticas con todo lo que hay que laburar, muchísimo trabajo hacer el acompañamiento y demás...Porque ya había pasado por el Mope en Ciencias en donde entendí que la práctica docente tenía que ir por ese camino por el lado que el profe de práctica que acompañe y me parecía que era una locura y sin embargo cuando entro a dar clase de didáctica general yo lo que no pude hacer es hablar de una manera pura si se quiere hablar solo de la didáctica y el aprendizaje de manera genérica, no. Yo creo que como soy profe de EF y estoy en un profesorado de EF todo el tiempo busque establecer relaciones, los ejemplos era de la EF incluso el espacio. El patio vengo del patio. Mucha gente me dice vos sos teórica y yo siento que que lo dicen porque no conocen, soy hija de profes de EF y estoy inmersa en el campo desde muy temprano desde muy chiquita incluso, por mi historia por mis viejos y por la experiencia que tengo... bueno no me defino con alguien que soy teórica. Que no es lo mismo que tener teoría. El hecho de haber estado en el patio y haber tenido que resolver los desafíos que implica el patio. Digo la teoría tiene cosas que son muy fascinante pero lo cierto es que el patio te interpela como el aquí y el ahora y situaciones que hay que resolver en el momento. Yo siento que la teoría me ayuda mucho, que me ha ayudado muchísimo y también siento que el haber estado en el patio y haber estado en el IPEF al mismo tiempo me dio un marco de

realidad que valoro muchísimo y que siento que desde que no estoy en el patio siento que tengo que ser como muy cuidadosa por que no estoy en el patio los que están en el patio son mis practicantes no soy yo no

E: Contabas como llegabas a las practicas que en principio no querías que después te animaste y hoy? Como te sentís?

P: Yo iba decidida a no aceptar las horas, estábamos en el IPEF viejo y me encontré con G\* en el pasillo, entonces me dice me contaron que vas a estar en prácticas que bueno!! –no! vengo a decir que no. No me dice estás loca no puedes decir que no y empezó a hablarme “porque vos que estás dando clase por tu formación y por no sé qué”. En el camino que yo iba a decir que no, decidí aceptar las horas y cuando empecé fue poquito tiempo ya terminaban las clases y al otro año arrancaba sola. Lo que hice ahí fue aliarme con gente buscar ayuda para ver que se ofrecía en la práctica que estaba bueno que no estaba bueno, como ofrecerlo y ahí creo que estuvo bueno que me encontré con gente que también estaba en la misma que yo, preocupada por que ofrecer en las practicas así que fue un camino de construcción, yo pensaba que estaría bueno en función de lo que había recibido sobretodo en el Mope, en función de lo que me pasaba en la escuela y... de todos modos lo que más me costo en ese momento era sentir que yo podía ser referente de... la practica me costaba muchísimo ponerme en el lugar de por ejemplo ir a mirar a mis practicantes para decir que estaba bien y que estaba mal bueno nunca pude hacerlo, con qué autoridad iba yo a decirle que estaba bien o mal... una cosa difícil no sé cómo explicarlo pero lo que más me costaba era eso, por ahí los practicantes estaban esperando que yo les dijera que estaba bien y que estaba mal y yo sentía que lo que yo le podía dar era darle una mirada de lo que estaba mirando, que veía, como se sentía, como se encontraba él, `pero no desde esa idea que hasta el día de hoy requieren... Requieren que yo vaya y les diga que está bien y que está mal y yo lo que menos voy a hacer es decirle que está bien y que esta mal o que voy a hacer es desde lo que puedo mirar hacer preguntas. Que haces porque lo haces y como lo haces eso era lo que en aquel momento más me preocupaba no? siguió la preocupación pero cada vez menos porque sentía que no tenia porque ir a hacer eso... Creo que lo que hice fue abrazar la Práctica, creía que el trabajo era terrible y de muchísima responsabilidad, pero creo que al estar acompañada por otros profes de Práctica, empezar a sentir que valía la pena pensar una práctica desde una perspectiva más crítica que es lo que estamos intentando hacer.. Abrazarla desde ese lugar apostar a eso

E: Hablabas de un espacio en construcción ¿Qué espacio crees que construiste en este tiempo?

P: Creo que es eso desde que empecé hasta hoy es un espacio de construcción permanente, todo el tiempo pensando cual sería la mejor manera de ofrecer esto para que el otro pueda tomar de allí algo que le ayude a pensar que enseñar y como enseñarlo en ese camino y en esa construcción he venido proponiendo cosas todo el tiempo. En este espacio lo que he venido intentando hacer es como dejar en claro despejando seria... que de lo que quiero ofrecer esta bueno y vale la pena, es tan compleja la práctica docente hay tantas cosas a tener en cuenta que vos decis bueno pero de todo esto que quiero que se lleven que les ofrezco para que sientan que les doy algo de armas para... y en ese despejar que vuelvo a insistir es muy complejo empezaron a aparecer cosas como si o si estaría bueno que piensen que tienen que enseñar no pueden pensar en ir a dar clase si no saben que van a enseñar. Si o si tienen que tener en cuenta a quien van a enseñar, entonces si vos sabes que vas a enseñar y a quien le vas a enseñar puedes hacer una selección de porque vas a enseñar esto y para qué. Y después el cómo quiero enseñarlo tiene que estar fuertemente ligado al tipo de



sujeto que estas decidido a favorecer. Si vos tenes medianamente claro eso lo que tiene que tener es una vigilancia entre lo que estas ofreciendo y si va a donde ellos quieren, porque si lo que vos pansas es que el otro es un sujeto de derecho, que el otro tiene que tener oportunidades de aprender, que no todos aprenden de la misma manera entonces va a depender mucho de mis formas de enseñar que el otro aprenda o no aprenda lo que hay que pensar son los puntos de partida el particularmente empezó así, como llego a partir de lo que le ofrecí, si esto que le estoy ofreciendo se lo ofrezco de tal manera que pueda preguntarse que está aprendiendo si sabe lo que está aprendiendo, si puede autónomamente pensar otras formas a partí de lo que yo le ofrezco, si esto que le estoy enseñando puedo compartirlo con otros .Pueden complejizarlo todo eso no? Entonces es un espacio que vale la pena. Si algo de eso no sucede para mi algo está mal entonces es donde empiezo a revisar por donde tengo que cambiar eso no es posible si no estamos todo el tiempo en la practica poniendo de mi lado y del otro un saber que estoy ofreciendo que estas entendiendo y vos como practicante que estas mirando de lo que estas haciendo yo siento que lo que te puedo ofrecer son herramientas para que te mires porque después este camino lo seguís solo...

E: Que sentís que tenes y que sentís que te falta para ser una buena docente de practica?

P: Que tengo... ahí tengo las devoluciones que me hicieron mis alumnos y... el que tengo yo creo que tengo muchas ganas, muchas ganas, soy una apasionada por esto, vuelvo a decir he abrazado la Práctica, tengo muchas ganas y tengo confianza que si uno entiende la responsabilidad y el compromiso que implica enseñar, no hay manera de que no quieras mirarte, no hay manera de que no busques mejorar eso qu e estas haciendo sobre todo cuando entiendes que esto que haces cuando enseñas de alguna manera afecta al otro si empezamos a reconocer esto como docentes creo que esto que tengo para ofrecerte te puede llegar a interesar eso creo que tengo confianza en eso ...Qué me falta? y bueno creo que en este tiempo yo vengo laburando en mi como docente es estar atenta a lo que efectivamente le pasa al otro mas allá de lo que yo quiero, lo que me ha pasado es de ser muy impaciente me ha pasado si me sale impaciente, de tener por ahí de no respetar los tiempos de apurar al otro de enojarme con la situación eso viste? En eso laburo mucho vengo laburando mucho. Eso también me permitió, porque es un camino bien difícil yo todo el tiempo tengo que estar pensando pucha si a mí me llevo tantos años porque pretendo que el que tengo al frente lo haga ya en un año, entonces eso me juega muy en contra.

E: Cómo son los estudiantes del ipef?

P: Cómo son? a mí me sorprenden a mí los estudiantes me sorprenden, no puedo hablar así los estudiantes del IPEF son... pero a mí siempre me sorprenden gratamente yo veo pensándome a mí en lugar de ellos a la edad de ellos yo no tengo ni la tercera parte de los conocimientos que ellos tienen de las formas de preguntar que ellos tienen, a mí me encantan porque las preguntas que hacen las formas en las que intervienen, también otra cosa que me pasa es que veía los trabajos que me presentaron a fin de año increíble vos decís que bárbaro como crecen como han crecido se no a que están en un proceso y en todas las materias, las formas en que escriben, que se expresan re bien,, también soy consciente que tiene que ver con que están respondiendo a lo que se requiere están condicionados yo se que están condicionados, sin embargo yo pienso si los profes de educación física de las escuelas pudieran escribir estas cosas mirar lo que se está mirando la EF no tiene posibilidades de no crecer, y bueno... a mí me sorprenden me sorprenden gratamente

E: Trabajar en el IPEF es algo especial comparado con otros lugares?

P: Yo creo que sí. A ver yo no trabajo sola, desde que empecé que me fui aliando con otros profes, siempre he buscado compartir mis alegrías y mis penas con otros lo que está bueno y lo que no, cuando tengo un problema preguntar a ver cómo lo resuelven otros, que se puede hacer, por supuesto que uno busca referencias no? En ese sentido el IPEF me dio la oportunidad de siempre estar acompañada incluso de agrandar ese círculo, yo creo que en ese sentido es una institución muy potente porque además todo el tiempo te está ofreciendo la posibilidad de trabajar con otros más allá de que personalmente vos los busques todo el tiempo se está generando la posibilidad de trabajar con otros que vos lo hagas o no es otra historia pero el IPEF te ofrece esa oportunidad desde el momento que tiene muchos cursos como es una materia y muchos profes hay un coordinador que llama a reuniones que busca la manera que los programas sean los mismos de unificar textos entonces eso nos pone en contacto nos hace que nos pongamos a trabajar juntos y después está en cada uno si hace su cuenta o se suma al trabajo colectivo. El trabajo colectivo y el trabajo colaborativo acá en el IPEF se siente y se siente con mucha fuerza, eso me enseñó el IPEF después yo me sumé a esta idea y abone a esta idea y desde que estoy siempre he participado he trabajado y he apostado por esto. Más allá del director que está, las veces que me han llamado las veces que han preguntado quien quiere me he sumado, también he tenido la oportunidad de que mis compañeros me elijan para ser coordinadora de Prácticas o coordinadora de la parte pedagógica o concejera, te ofrece lugares

E: Que piensas que es ser un profe de EF?

P: La verdad es que lo primero que se me viene es un profe de EF ligado a la enseñanza a nivel escolar eso es lo primero que se me viene pero es cierto que el profe de educación física no solamente es en la escuela sino que hay distintos ámbitos creo que hoy el profe que está abocado a la actividad física es lo mejor que te puede pasar entonces tiene los conocimientos para que te enamores de la actividad física y la hagas de forma segura y saludable pero te soy honesta lo primero que se me viene es el profe de EF que enseña en la escuela porque también es cierto que es a lo que me vengo dedicando, los otros días pensaba y si te hicieran la pregunta vos en que te especializaste que contestaría la Jose yo podría decir que soy especialista en la enseñanza de la EF a nivel escolar, y creo que hoy me animo a decir me dedico a problematizar a estudiar a indagar sobre la enseñanza de la educación física escolar, hoy me animo porque creo que tengo un recorrido hecho, especialista porque me dedico a estudiar esto. Y porque mi foco está puesto ahí, creo que en este momento si hay algo de lo que se, por eso sería especialista porque me puedo preguntar discutir y repreguntar es sobre la enseñanza de la EF escolar.

E: Un profe y un alumno que recuerdes cerrando los ojos ¿qué tienen en común? Si tienen algo en común...

P: lo primero que se me viene es mi viejo porque tiene esa pasión cada vez que enseña algo y porque estudia y siempre me llamó la atención eso él volvía de dar clase y siempre tenía alguna anécdota contaba y hablaba porque juancito, lo que me pregunto juancito siempre contaba alguna anécdota en realidad la anécdota lo que hacía era interpelarlo a él como docente, en lo que no se había dado cuenta en lo que lo hizo darse cuenta, yo lo escuchaba y pensaba que suerte que le tocan esos alumnos, era chica. Con el tiempo me di cuenta que él tenía la virtud de reconocer y de potenciar eso. Entonces mi viejo por eso porque es un docente nato digo yo capaz de aprender de sus estudiantes y de maravillarse de sus estudiantes. Y un estudiante hay muchos estudiantes pero creo que el estudiante que más me llega es el estudiante que yo siento que es crítico que pregunta que reconoce lo complicado que es la práctica porque puede mirar distintas cosas y preguntar y repreguntar

yo quedo como muy fascinada con los estudiantes que hacen eso creo que a mí me hubiese gustado ser así tiene que ver con eso yo no era así, para nada era bastante cuadradita... esta capacidad de algunos de poder encontrar sentido hacer relación cosas que yo tuve que aprenderlo en función de un ejercicio cuando veo que en el otro fluye me fascina y me enamora esa relación con el conocimiento no sé cómo decir.

E: En relación a tus clases, lo que fuimos haciendo es desgrabar y todo ese proceso e ir reconociendo como ciertas cosas que nosotros empezamos a ver en las clases que son recurrentes a lo largo de las clases. Entonces en realidad es básicamente sobre eso poder charlar sobre esas cosas, comentarte a vos sobre esas cosas que hemos encontrado y que vos nos des tu punto de vista. Una de las cuestiones que aparecía era como momentos dentro de la clase como momentos que se repetían dentro de las clases que hemos registrado, en esos momentos, eran como tres momentos muy visibles por lo que pudimos observar.

P: Recurrentes digamos en las distintas clases.

E: Y tenía que ver por ahí con un primer momento donde el mayor protagonismo en relación al uso de la palabra por ahí era tuyo donde se planteaba un tema a tratar en la clase después otro momento donde había un trabajo de los chicos y una donde empezaba a haber una mayor participación de ellos con respecto a una puesta en común un debate esas cuestiones y un tercer momento que era más individual ese intercambio que por ahí con las devoluciones que hacías a los dúos.

P: lo vas diciendo y voy viendo mis clases, incluso las de ahora.

E: La pregunta es después de estos momentos que identificamos es si vos también los identificas o los reconoces o si piensas que quizás no son así tal cual esos momentos.

P: si, lo que yo veo, los puedo ir identificando, sería yo planifico mis clases para que de alguna manera pasen esos momentos hay que ver o sea después habría que ver que termina siendo ¿no? Pero yo siempre pienso en esta idea, cuando vengo a dar clases pienso, recuperar lo que veníamos haciendo para seguir como el hilo de lo que se viene proponiendo, aprovechar para volver sobre algunas ideas que creo que son las que dan fuerza a la propuesta de la práctica, aprovecho también para anclar esas ideas en determinados autores y también intento vincular eso con el sentido de lo que les estoy proponiendo o de lo que les voy a proponer para que hagan en ese momento o lo que están haciendo en relación a sus clases que es el análisis, esa primera parte intenta ser de eso, también pienso como son dos horas o cuatro horas viste que sobre todo a principio de año que son 4 horas, la idea es que ellos tengan que producir algo, que tengan que trabajar entre ellos ahí en clase para después particularmente ver que problemas tienen, esa es como la idea, sobre todo de la primera parte del año, ahora que estoy en la segunda parte del año donde ellos ya están con el análisis de la propia practica no me sale tanto eso porque están como más preocupados también por la finalización y por lo que tienen que hacer para poder acreditar y por ejemplo a mí me encantaría que ellos en la parte del trabajo laburen el análisis de la propia clase y no, no lo consigo, hasta acá por ejemplo en las dos últimas clases empiezan bueno profé entonces ya nos podemos ir o sea, bueno pero trabajen el análisis y vemos a ver si necesitan alguna ayuda y es como que no, no consigo y tampoco da obligarlos, a mí no me da obligarlos, creo que esos son procesos individuales y que en este caso lo que yo les estoy ofreciendo es la posibilidad de que ellos hagan el análisis y de tenerme como mano como no lo estoy logrando entonces, por ejemplo ahora el lunes y contame cómo vas con el análisis y pudiste viste como tratando de que me cuenten algo... tenes ahí la clase que estas analizando? Entonces aprovecho para leer rápido y alguna cosa

le digo ¿y acá como estás viendo esto? Bueno, que se yo, pero yo siento que de alguna manera como que lo estoy forzando termina siendo re interesante me parece, sobre todo porque ¡ah! ¡Profe! Pero yo no sé qué a que asignarles, no me sale la palabra, atribuirle esto de no querer hacer el análisis ahí o no querer que yo a lo mejor los ayude, no sé, no sé si es eso o si no les interesa no se si no quieren sentirse expuestos. Ellos tienen que mandar el análisis como el otro grupo digamos y la idea es que si lo mandan van a tener una devolución, no es obligatorio, digamos no sé si lo van a mandar algunos vi que ya empezaron a mandarlo y que quieren una devolución.

E: esto ya de del trabajo, lo que sería el trabajo final?

P: claro, pensando en estos tres momentos y como yo siento que esa parte del medio que es el trabajo en alguna cuestión grupal o en alguna cuestión que tiene que ver con producción en esta segunda etapa yo intento que este enfocada en el análisis de la propia practica sobre todo y lo que siento que me está costando.

E: había algo que marcaste recién que también era una de las cuestiones que vimos como recurrentes y era la cuestión del sentido, el sentido como que se requiere en muchas intervenciones, bueno y cuál es el sentido de esa propuesta, cual es el sentido del salto en tal, es como una cuestión que aparece reiterada a lo largo de las clases y en todas las clases

E: cuál es el sentido de mi intervención también respecto de tu práctica también. Se lo preguntas a ellos, cuál sería el sentido de...

E: de donde proviene esa preocupación si podés llegar a reconocer, o que es lo que

P: si te digo me largo a llorar, sí.

E: esta preocupación ¿vos la ves, la tenes presente?

P: Si, si si... la tengo presente pero vos sabes que es mucho más como cotidiano la preocupación porque yo trabajaba en la escuela secundaria y muy preocupada porque aparezca el contenido de la Educación Física y me acuerdo que estaba trabajando en la Gimnasia y la media luna y cómo hacerlo y una de mis mejores alumnas quedo embarazada entonces yo me empecé a preguntar qué sentido tenía lo que yo les enseñaba y en esto que hacía tanta fuerza en aquel momento que tenía que ver con la técnica, yo sé que a partir de ese momento que empecé a preocuparme fuertemente por el sentido de lo que enseñaba y a partir de eso, empecé a pensar como el sentido de lo que yo enseñaba si tenía que ver con un conocimiento de si pero a partir de ahí mi mayor preocupación fue pensar en cómo los afectaba como sujetos, esto que les ofrezco y como lo ofrezco, qué sentido tiene, entonces cuando empecé a laburar con las chicas y ya con todas las lecturas que tenía, pasa que tenía como mucha, yo Freire leo desde... creo que les conté, lo leo desde que hice el profesorado en el año 86 sin embargo el sentido de lo que dice Freire lo empecé a entender mucho más tarde, no entender, entender lo entendía me encantaba me fascinaba pero esta idea de emancipación, del valor de la conciencia, de la falsa conciencia, de la transformación... como tu propuesta educativa puede ir para ese lado eso lo entendí mucho más tarde y yo siento que el trabajar con Griselda, con Carina, con Mónica Garro, me ayudaron de alguna manera a que yo le encontrara sentido a Freire con las propuestas que hacía ya no concentrándome en no por ahí en aspecto de cuestiones solo motrices sino pensando en cómo los afectaba como personas, como sujetos en relación con el otro entonces también es cierto que lo que me paso fue como que me bandié me fui como para el otro lado y deje de lado toda esta dimensión más motriz si se quiere porque estaba más preocupada por lo que pasaba con el grupo, entre ellos en las interacciones en que tomaran decisiones bueno, todo esto que me parece re interesante que puede pasar en la clase de Educación Física. Así es que yo, si vos me preguntas yo creo que tiene que ver con eso, con esa, con ese golpe que

yo sentí en ese momento y que, a partir de entonces, cada vez que pensaba una propuesta, bueno pero para qué, cual es el sentido de esto, cual es la idea de que aprendan, que salten bonito? Entonces ahí apareció con fuerza, que el sentido tenía que ser sobre todo para el otro, que tuviera sentido para el otro, entonces, que me reconozca en mis posibilidades de hacer esto que me enamore de esto que me encante hacerlo que lo disfrute que bueno y eso, también es cierto que uno intenta pensar en el sentido que le daría el otro después, leyendo Melich leíamos como el sentido de lo ¡ah! No... a Skliar, viste que Skliar habla del sentido de la experiencia es para cada cual es para uno y tiene que ver con el sentido que es para uno, pero bueno, uno intenta pensar en cuál sería el sentido, por ahí...

E: Cuando vos insistís en el sentido, en la clase, sobre el sentido que vos le solicitas, si bien por momentos tiene que ver con esto que estás diciendo también hay otros momentos, muchos en los que esa demanda de sentidos tiene que ver con argumentar digamos y ahí hay una fuerte ligazón a mi parecer epistémica ¿no?

P: Tiene que ver con esto que decía de Freire, tiene que ver tiene mucho que ver porque para mí en aquel momento tenía que ver con Freire, después una va como encontrándose como en el camino con... por suerte y maravillándose y enamorándose porque la verdad creo que eso nos pasa con teorías con ideas con conceptos con conjuntos de ideas que en las que vos sentís que es donde te puedes anclar, parar y entonces creo que también lo que intento es eso, que ellos también empiecen a reconocer cual sería epistémicamente, donde anclarían epistémicamente su propuesta para que no quede vacía no? Para que no quede, que no quede como débil sino que puedan tener fundamentos y hoy por hoy, porque también es así, hoy por hoy el sentido lo encuentro acá, mañana no se mañana habrá otro porque también es cierto que a mí me paso eso yo siento que a mí también me paso que fui cambiando el sentido de mi propuesta y también es cierto que cada vez más estoy como entonces por ejemplo aparece esta idea de sujeto de derecho, nosotros no hablábamos de sujeto de derechos yo no hablaba de sujeto de derecho a la edad de ustedes y sin embargo hoy me parece sumamente potente el peso que tienen los derechos humanos y el peso que tiene pensar la educación y el conocimiento como derecho y el estado que debe garantizarlo y nosotros como parte de ese estado y digo, para mí es re fuerte y entiendo que hoy por hoy es uno de mis grandes fundamentos, hoy por hoy, mañana capaz que tengamos otros no? Y creo que lo que intento es eso, que ellos empiecen a reconocer donde qué es lo que a ellos les permite fortalecerse, les permite fundamentar les permite... también ligada a esta idea de que la Educación Física necesita pararse desde ese lugar y no desde un sentido común... la educación es muy importante porque es muy importante... sino que ellos tengan reconozcan, está bien en esos sentidos hay muchas cuestiones que vienen de otros campos ¿no? De conocimiento, pero bueno, yo sé de dónde vienen los míos ellos tendrán que ver de dónde vienen los suyos

E: Vos relacionas dos ideas, digamos, esta idea de sujeto de derecho con la capacidad de argumentar, de fundamentar, ahí... ¿cómo se liga? Vos le preguntas, mira yo te voy a leer un recorte por ejemplo dice: “en la clase aparece el sentido? ¿Cuándo les propones esto para que se los propones ahí estás haciendo foco en esto de la problematización del hacer sobre cómo lo harían, la pregunta es donde aparece el sentido que tiene el juego, aparecen algún lado? Piénsenlo, la idea es no quedarse solo en el hacer sino porque están haciendo eso ¿Cómo podríamos movilizar estos aprendizajes? Es decir, si lanzamos para llegar más lejos llegar alto, ¿Dónde aparece el sentido de para que lanzamos? Pero además estamos haciendo juegos de puntería ¿Qué necesitamos saber para lograr la puntería para que no quede en un mero hacer?” Si bien las preguntas tienen que ver con una resolución o una

pregunta digamos didáctica digo ¿hay ligazón en este planteo? ¿Respecto de inscribir la práctica en una perspectiva de derecho? Digo, lo tomo porque lo traes con fuerza.

P: Si, para mí hay vuelvo a decir para mí creo que es lo que hoy por hoy fundamenta la propuesta entonces yo siento que hoy estoy fuertemente parada en esa línea entonces intento que eso se advierta que ellos adviertan pero no se si se logra si no se logra esta idea de que la Educación física y las practicas corporales son parte de la cultura y que esta cultura tiene sentido y significado bueno ese creo que es el mayor desafío porque lo que yo siento es que muchos de los practicantes lo están reconociendo en la práctica de hecho muchos me han dicho es la primera vez que alguien nos habla de esto profe, por un lado, me dicen lo hemos leído que se yo pero es la primera vez eso me decían los practicantes, este año sobre todo me dicen pero profe es la primera vez que a nosotros nos hablan de esto entonces por un lado lo están reconociendo ellos pero y lo otro que considero y ahí hay como tenemos como cierta debilidad en que no hay donde recurrir para encontrar más fundamentos de esto más que algunos conceptos entonces lo que yo les estoy solicitando es que esto que están reconociendo ellos busquen la manera que aparezca en sus clases para sus estudiantes pero como lo van a hacer si ellos no lo reconocen primero entonces hay todo ahí un capaz que por eso también se repite tanto no se tampoco si se llega a entender creo que algo por ahí se entiende pero después aparece desdibujado ahora que estoy yendo a ver las clases me pasa eso que en los planes de clases aparecen cosas y después le decís bueno y entonces el sentido y sigo con esto del sentido y cuál era el sentido de trabajar este contenido y aparece en la clase? ¿Y cómo aparece? No aparece...

E: ¿y porque te parece que no aparece?

P: Porque creo que les pasa lo que a mí me pasaba con Freire que yo lo entendía me parecía me maravillaba me llevo un tiempo reconocerlo después por ejemplo me di cuenta en que mucho de lo que hacía en las propuestas de mi viejo aparecía mucho de esto pero creo que no podía no tenía me costaba relacionarlo con propuestas concretas y eso creo que es lo más difícil que no hay ahí un no hay ahí experiencias que den cuenta de o si no se o será que necesito tiempo, no se a mí me llevo mucho tiempo

E: cuando piensas la respuesta la piensas en términos como individuales ¿no? Pero la pregunta es porque esto no sucede, digo, ¿podes reconocer algunas inscripciones institucionales algo que se juegue en lo institucional que tenga que ver con eso?

P: ¿con lo que a ellos les pasa? Lo que creo es que insisto, no están teniendo oportunidades de reconocerlo en las practicas que viven acá adentro entonces es como que depende mucho del recorrido que vienen haciendo porque después cuando estamos hablando ellos dicen... ¡ah! Qué sé yo si la han tenido a la Claudia Romero la profe también nos decía... en dichos ellos sí reconocen como algunas líneas, como algunos lazos si se quiere teóricos pero después en propuestas concretas también me lo dicen que no, no tiene que ver con lo que ellos viven acá, entonces si no lo viven acá no lo han vivido en su biografía personal, está difícil, sin embargo, cuando ellos hacen propuestas en las que no son ellos los que resuelven sino que logran hacer lugar a diferentes respuestas vuelven maravillados, o sea, hasta ahora no me ha pasado que vengan preocupados, al contrario, se sorprenden y creo que eso es hace que valga la pena también.

E: y ¿cuál es la maravilla?

P: ¿La maravilla? Eso, que aparezcan diferentes respuestas, que lo disfruten que te digan 'profe mira lo que encontré' es maravilloso, que se sientan absolutamente capaces, protagonistas, que en ellos está la respuesta y no afuera, es maravilloso.

E: La entrevista pasada nos decías que antes vos eras media reacia, no sé si usas esa palabra pero es más o menos la idea, a dar ayudas o a decir lo que tenían que hacer y que hoy en día te lo permitís, claro, ahora lo haces, sin embargo nosotros por ahí identificamos que con los dúos pedagógicos es distinto, es totalmente distinto con algunos y hay como recurrencias con algunos, eso es porque vos identificas como un seguimiento particular o puede ser por momentos también, teníamos por ahí esa duda.

P: Lo que yo siento es que bueno, primero que ahora me doy esos permisos ¿no? Y también lo que me pasa es que depende yo siento que, si el grupo no arranca, hay grupos que van entendiendo y se van animando pero hay grupos que no es como que no entienden lo que les estas diciendo entonces aparecen propuestas concretas y si les preguntas y si... entendes? Como o sea imponiéndole de alguna manera porque capaz que lo hago amorosamente, pero me parece que cuando ellos lo escuchan y viniendo de quien viene que es su profesora de práctica no sé si tienen muchas oportunidades de decir no, no lo voy a hacer así, no sé. Me pasa que a algunos les encanta la idea y entonces después ya vienen a preguntarme todo en cambio hay otros que no que es como que ¡ah! Encontraron como la pista, la puntita desde donde empezar a... así es que me parece que eso depende mucho de cómo voy viendo o como considero que los puedo ayudar, la idea es esa ¿no? Ofrecer una ayuda y después retirársela, pero hay grupos que necesitan como más presencia o no se están como mas también como es la palabra se sienten no... temerosos, con dudas entonces también ahí hay que ver cómo ayudar para que se sientan lo mismo que les pasa a la clase de Educación Física a los otros para que sientan que la respuesta está en ellos y no afuera, como hacer eso no? Que son ellos los que tienen la respuesta de cuál es la propuesta cual podría ser y bueno si se equivocan se equivocan no pasa nada, pero son ellos.

E: uno podría como leer esa respuesta como con cierta contradicción

P: totalmente

E: bueno, que te dispara eso porque construir una propuesta en la que los sujetos puedan ser más autónomos desde una propuesta en la que se fuerza, vamos a decirle de algún modo, al otro a seguir un camino, digo que te dispara esa tensión

P: si porque es como yo ya les había dicho yo al principio no quería no daba ejemplos no quería justamente porque bueno lo que intentamos es trabajar desde una perspectiva crítica no vale que te diga dónde estaría lo critico ahí pero también es cierto que ya la propuesta no da lugar a otra cosa ya la propuesta es un sometimiento a cierta forma de, entonces, primera cosa eso porque yo después intente dar lugar a que aparecieran diferentes entonces les decís bueno pero vos me tenes que fundamentar porque vas a trabajar así y en realidad después me daba cuenta que en realidad era una especie de chicana porque no había forma de que me fundamente de que al otro lo hagan reproducir si estábamos dentro de la escuela y dentro de la escuela lo que queremos, o sea, entonces también me pareció hasta poco honesto de mi parte.

E: los chicos saben estas reglas de juego? Digo

P: ellos saben, ellos saben.

E: digo en los términos de que...

P: ellos saben que los voy a forzar a, o sea porque no hay, o sea bueno es como un proceso ¿no? Empecé con esto, entonces vos cuando me quieres fundamentar y también, vuelvo a decir, yo también después me di cuenta que no estaba bueno porque yo sentía que tenía como muchos más argumentos que, que el practicante y lo terminaba destruyendo, entonces no me parecía bueno, que te des cuenta de esa manera no está bueno. Ehhh entonces empecé a ser como honesta en esto de, en esta cátedra se trabaja desde esta perspectiva por

esto, por esto, dando los fundamentos, las razones, todo lo demás, pero bancatela. Hay quienes eligen estar ahí, pero la mayoría no elige estar ahí, pero bueno entonces también les dije, es lo que tengo para proponerles, después ustedes que atraviesen por esta experiencia verán si recuperan algo si se quedan, no se quedan, pero también me pareció que era más honesto hacer esto que lo otro, por un lado. Ehhh y con respecto a esto de que, bueno entonces primero ya haciéndome cargo de que los estoy forzando, primero. Y la segunda cosa fue que también, y me parece que también se los conté que tenía que ver con esto que nos pasó en Ecuador, con esto que nos pasó en Ecuador, donde, donde ni siquiera habían escuchado hablar de la perspectiva crítica, pero si del constructivismo entonces ellos ligaban lo que le decíamos todo el tiempo, con el constructivismo, con el protagonismo del estudiante, ehhh realmente ahí teníamos la idea de que no había propuestas que estuvieran en esta línea, entonces cuando trabajamos con los profesores de EF a partir de, de ofrecerles actividades en la que ellos estuvieran puestos a construir conocimiento, a pensar diferente, soluciones a diferentes problemas yo sentí que fue tan, tan eso que les pasó y que entonces cuando hablábamos de las teorías que íbamos presentando, entonces todo el tiempo ellos podían remitir a eso, que yo dije bueno esto es poderoso, vivenciar, pasar por este tipo de experiencias puede llegar a ser poderoso, por, justamente cuando uno no tiene, cuando uno no ha tenido experiencias de ese tipo, y ahí me empecé a animar, pero, ahí me empecé a animar y bueno, pero si es una absoluta contradicción. Igual lo tengo, tengo claro que es forzamiento, y que es un sometimiento y que algunos lo padecerán porque bueno, no se sentirán cómodos, pero también pienso en que las propuestas que uno ofrezca dentro de la escuela tienen que ser desde este, desde este lugar, entonces cuando lo pongo digamos en la balanza entonces creo que se termina inclinando más por, por pensarlo desde este lugar de, consciente ¿no? De forzamiento, de sometimiento en ese sentido

E: No, cuando vos decís que lo pones en la balanza es como si existiera una posibilidad en la que una propuesta no forzara, digo ¿existe eso?

P: ¿Qué no forzara?

E: Claro

P: No, no, no existe ninguna posibilidad

E: Digo ¿cuál sería la diferencia en este caso?

P: En este caso, forzarlos a trabajar desde esta perspectiva, porque de todos modos ya sabemos que cuando uno enseña está, hay ahí un forzamiento, un sometimiento. Pero cuando yo no te, cuando yo te voy a marcar y te voy a, y te, te voy a hacer volver sobre sobre una propuesta en la que, en la que el otro no esté teniendo oportunidades, bueno, en ese sentido estoy diciendo ¿no? Un forzamiento hacia un determinado lugar

E: Y vos decís que es posible que existan propuestas en las que ellos...

P: Y no que, no que ellos puedan pensar la propuesta desde que se yo, más reproductiva, más en ese sentido. Siempre las propuestas de cátedra tienen que ver con un forzamiento, siempre, te guste o no te guste.

E: Cuando yo te escucho hablar ehhh es como una experiencia muy, como concentrada, y como en relación con los estudiantes, ¿qué pasa con un, con una cuestión más ehhh, ehhh, como colectiva o institucional? Digamos ¿qué, qué, de eso se juega ahí, o si hay algo de eso que, que...? digo no se juega solo

P: Capaz que, vos sabes que ahora lo decís o sea yo estuve muy preocupada por lo institucional, muy preocupada, de hecho, las propuestas tienen que ver con trabajos con otros, pero en este último tiempo, ahora que lo decís ¿no?, ahora que lo decís estoy como más concentrada en el grupo y en el recorrido del grupo, porque... ehhh... capaz que este,



capaz que este un poco ¿cuál sería la palabra? O sea, porque he tenido, he tenido una fuerte preocupación institucional y una fuerte inscripción institucional y trabajar colectivamente con otros con un desgaste terrible, tremendo, y hoy por hoy siento que, ahora que me lo decís ¿no?, no me había dado cuenta estoy como más ensimismada, el que se quiera acercarse se acerca, no tengo ningún inconveniente, de hecho, mucho, todo el tiempo se están acercando, pero no, no estoy trabajando en sinergia con otros. Si en relación a una idea, pero no hay ahí una, hay un ensimismamiento, ahora que lo decís ¿no?

E: Digo y también es interesante porque digo la práctica es síntesis

P: Si

E: Ehhh digamos

P: Pero la hago todo el tiempo al interior de, pero, todo el tiempo al interior

E: ¿Y cómo te va con eso? Digo con la idea de que la práctica es síntesis

P: Uhhh, terrible

E: Digo, la práctica en relación a los diseños es ese espacio en el que se recuperan y cobran sentido en una práctica real de acción que es ahí la intervención escolar, y supone la recuperación y la actualización de un montón que se han puesto en juego en otras disciplinas

P: Mirá y si me decís yo creo que después de la toma yo empecé ese ensimismamiento, si ahora que lo pienso hay un antes y un después de la toma. Antes había como todo un trabajo colectivo, colectivo, un esfuerzo tremendo de hablar con la gente de deportes, y de hablar con profesores de la práctica y de pensar, y de pensar y blablabla, y, y después de la toma hay, hay un antes y un después de la toma ehhh, me parece que en todo sentido ¿no? Políticamente en la institución y como eso también me, eso, no sé si a modo de resguardo, a modo también de desencantamiento, de tanto laburo, tanto esfuerzo, tanto ehhh porque como bien decís la práctica es una instancia de síntesis. Síntesis donde había mucho esfuerzo colectivo por hacerla, pero, yo lo sigo haciendo ¿no?, pero siento que es más, este hacia el grupo, hacia el interior del grupo, con el grupo. Síntesis que también me permito hacer y que considero que me ayuda poder hacerlo el haber transitado por distintos lugares de la institución, entonces yo no, en ese sentido siento que el haber sido parte de, ser parte de la vida institucional desde diferentes lugares, como coordinadora de práctica, como consejera, como

E: Como profesora de esas

P: Como profesora de didáctica general, como profesora de didáctica de la EF digo, he tenido la suerte como de pasar por diferentes, no sé si la suerte o me he involucrado también, de manera tal que cuando, cuando y lo que no sabía lo estudio, entonces creo que para poder hacer esa síntesis uno tiene que estar preparado para, no cualquiera puede hacer la síntesis. Entonces este, pero vos sabes que no, recién ahora me doy cuenta que lo decís ¿no? Antes había como todo un esfuerzo colectivo o, o, o apoyándonos en otros, y ahora creo que cada vez lo estoy haciendo menos. De hecho, me preguntaba, ayer me preguntaba, que no está dando clases, Claudia Cavaglia y dice “¿Cómo van con los...”, ella daba sujetos de la educación “¿y cómo van con la práctica?” Bien le decía yo, “¿Y cómo...” Así ¿no?, “¿Hicieron talleres?” No, no hicimos talleres. Ahhh dice, “porque que eran importantes los talleres”. Si le digo eran importantes, y después me venía a la memoria el esfuerzo que hacía en los talleres de trabajo con el otro y demás, después terminábamos dando los talleres los de la práctica sola este, pero, entonces le digo, pero mira no estamos haciendo los talleres pero yo dentro, y ahí pero yo dentro de la clase todo el tiempo “¿y esto que están...?, y ¿qué vienen?” o sea, hago un esfuerzo por esas articulaciones y para que, para

que aparezcan esas articulaciones para que estén presentes digamos también esto que están aprendiendo en otros espacios, y que considero los puede ayudar a mirar lo que están haciendo en la práctica. Pero sí, hay una cosa ahí.

E: Entonces hay algo de lo institucional que te deja en el aula. Digo, no sé cómo...

P: Hay algo, hay algo de lo que estoy viviendo en los institucional

E: ¿Qué es?

P: Que me hace. Si me preguntas ahora yo siento que me estoy resguardando. Siento que

E: ¿De qué?

P: En la toma creo que, una, una de las cosas que aparecieron en la toma es que vos te podés deslomar laburando, pero se juegan son otros los intereses que aparecen ahí y a mí, particularmente, me llamó muchísimo la atención como, personas que, profesores que están, que éticamente dejan mucho que desear, y que como profesores dejan mucho que desear y que, y sin embargo los estudiantes estaban detrás de esos profesores. A mí la desilusión y la decepción de eso decir ¿qué está pasando acá? ¿Cómo es que estas personas pasan a ser referentes cuando todo el tiempo están boicoteando, se los llama a laburar y no laburan, en el trabajo colectivo no, y resulta que se empoderan de palabras, de discursos y los estudiantes detrás de eso? O sea, para mí fue un golpe terrible. Entonces que quienes por ahí estábamos pensando en la institución y el trabajo colectivo, y como sumar eran puestos en duda, cuando en realidad nuestras intenciones, lejos de ser por poder, eran pensando en la educación y en la mejor formación, entonces me sentí muy tonta, muy tonta me sentí. Ehhh a partir de la toma entonces empecé a ver que hay otras cosas que evidentemente se ponen, que se juegan, y que no tienen que ver con este romanticismo pedagógico que era el que a mí me mueve, que a mí me mueve un fuerte romanticismo pedagógico, y que tenía que empezarme a cuidar, porque también me llegó “de vos también hablan”, entonces digo hablan de mí, y ¿qué hablan de mí? “No, bueno. Ya te vas a enterar”. Nunca me enteré de que hablan de mí. Pero cuando uno tiene puesta esto de ayudar, de estar abierto, digo la verdad es que empecé a sentir que tenía que cuidarme y que podía confiar, o sea que tenía que ver en quienes confiaba. Creo que eso fue, y hasta el día de hoy siento eso, que tengo que cuidarme y que no necesariamente todos van a leer con, con buenos ojos lo que uno hace. Entonces digo bueno, concentrate en lo que sabes hacer y allá va.

E: ¿Esto por ahí tiene que ver con el lugar que ocupas en la gestión hoy?

P: El lugar que ocupo en la gestión hoy, es un lugar que no es muy visible, entonces en ese sentido estoy bastante cómoda, pero en cuanto empiece a ser visible o sienta que me, que me, que soy blanco de, creo que me voy al diablo. No rendí para estar como directora a pe... o sea, creo que mucha gente pone en mí intereses que no son míos, no sé por qué

E: ¿Cómo qué?

P: Que yo quiero ser directora, por ejemplo, eso lo vengo padeciendo desde la toma. No sé por qué. Atacada incluso porque yo quiero ser directora cuando yo nunca jamás me presente para ser directora. Entonces ahora que hubo concurso, pero “vos te tenes que presentar”, ¿por qué me tengo que presentar? No me gusta ese lugar

E: Interesante como ese plano impacta en la tarea cotidiana

P: Si, totalmente. Porque además esto que vos haces con buenas intenciones, a lo mejor son leídos con intenciones o por intereses que nada tenían que ver con los tuyos, entonces ir a ofrecer ayuda para que piensen que estoy buscando algo, no. Queres ayuda, veni, queres que hagamos, bueno pensemos una propuesta, o sea, es como que todo el tiempo estás pensando en cómo se puede estar leyendo eso. Bueno a mí me pasaba eso. Y vuelvo a

decirte para resguardarme porque no me, no me gustan que me atribuyan cuestiones gratuitamente, no, me incomoda, sobremanera

E: Ehhh, en esto de, por ahí volviendo un poco a lo que se venía hablando, en el, en el sentido de que ¿tenes algún criterio para seleccionar la escuela donde los chicos van a hacer las prácticas?

P: (Risas)

E: Otro tema...

P: Otro tema donde se, donde debo decir, debo confesar que a veces tiene que ver con cuestiones de practicidad y que te queda acá a la vuelta

E: Aja!

P: Porque digo, en un principio tenía mucho que ver con los profesores que estaban en las escuelas, pero hoy por hoy, hoy por hoy solamente tiene que ver con la cercanía. Porque los profesores que están en las escuelas, debería ponerme a buscar a lo mejor, pero hoy por hoy busco algo que me quede cómodo, entonces tengo dos escuelas que me quedan cómodas

E: Te quedan cómodas a vos para...

P: A mí, y a los estudiantes cerca acá del IPEF, ese, ese es el criterio

E: Bien. Sin embargo, las escuelas que tenés tienen las características de ser públicas ¿hay algo ahí...?

P: Sí, eso sí, de una. Pero creo que hay muchas escuelas primarias que son públicas, no sé si me pasaría lo mismo si tuviese que trabajar con el nivel secundario ¿no? Ehhh pero sí, también es una idea que apareció en un colectivo de profesores de práctica y que apostamos a la educación pública y a mí me encantó la idea, y sigo con eso. Creo que hay que, que hay que apostar a la educación pública. Nuestros practicantes deberían ir, en la medida de lo posible, a escuelas públicas.

E: Cuando vos decís que te quedan cerca me da como cierta sensación como de subestimación a la posibilidad de un espacio, digo ¿hay algo de eso? Digo en este ejercicio, hace mucho que estás en la práctica

P: Sí

E: Digamos has pasado como por muchas escuelas. En esta búsqueda de un espacio no sé, que habilite, o que sea valioso, o que la guía del profesor de la escuela se constituya en otra oportunidad para

P: Pero no es lo que me está pasando. De ninguna manera. Incluso con profes de acá, de práctica de acá, y no me está pasando. Entonces este, y hoy siento que poner energía en buscar otra escuela, porque en realidad son escuelas que han tenido profes potentes, pero los que vienen son diferentes y bueno también laburando con, a ver, elijo las escuelas, en este momento es por cercanía, porque si yo no, no siento que pueda apoyarme en los profes. De hecho, lo que siento es que estamos laburando con los profes ¿sí? Pero uno labura con los profes en la medida en que están dispuestos, o sea, no hay un forzamiento, no son mis estudiantes. Entonces, ahora que estoy yendo porque tampoco tenemos instancia de, de encuentro, ahora que estoy yendo paso mucho tiempo hablando con los profes en la medida en que a ellos les interese

E: ¿Y les interesa?

P: Sí que les interesa, pero no sé qué irá a pasar, capaz que mañana se van y si viene otro profe no voy a cambiar de escuela. O sea, en este momento no.

E: Pero digo, vuelvo al criterio, ¿no cambias de escuela porque desconfías en la posibilidad de encontrar?

P: No, para nada, no, no, pasa que, en este, claro es que cuando yo buscaba las escuelas y había estado trabajando en las escuelas, entonces tenía idea de qué escuelas, pero hoy por hoy no tengo como referentes, entonces esa, esa búsqueda capaz que podría ser por los profes que estén en licenciatura, pero, pero si no me, estoy como, o sea, como cómoda, esa es la verdad. Estoy como cómoda, tengo, tengo como fuertes vinculaciones, o sea, las directoras me ayudan mucho, es un problema menos, que te, que te abran la institución. Las directoras, eso también me pasa, por ahí los profes van cambiando, pero que se yo con el primera junta yo sé que va a haber eventos en los que van a participar los practicantes y que después terminan siendo bien interesantes para los practicantes, es como las directoras

E: Digamos, las gestiones conocen las propuestas

P: Sí, las gestiones conocen la propuesta y con la gestión articulamos alguna cuestión

E: O sea, no es cualquier escuela cerca

P: No, no. No es cualquier escuela cerca, venimos construyendo, es bien interesante. Pero, pero podría buscar otras escuelas

E: No, digo porque ahí lo interesante digamos ahí la EF no se está jugando solo en el patio, sino que pareciera algo valioso que la gestión digo

E1: Totalmente

E: Y ahí no lo estas como recuperando

P: No, pero, pero lo que aparece es que la gestión valora la presencia de los practicantes y de la propuesta porque conocen la propuesta. De hecho, me dicen “¿Cómo haces?” Como si fuese algo mágico, este “¿cómo hacen los practicantes?” y “¿cómo hacen para que los practicantes...?” y “¿cómo...?” y no sé si es así, pero, pero ellos reconocen que hay algo en las propuestas que es potente, este, las dos gestiones en las que estoy ahora pero claro, tiene que ver con un tiempo, al principio no, eran bastante reacias ¿no? Hasta que empezaron, yo de hecho ahora cuando voy a las escuelas es muy gracioso porque las vicedirectoras vienen y me hablan de los practicantes, de lo que, pero con, con, hasta con sorpresa de, de hizo esto y tal cosa porque bueno viste que pueden dar clases la, los practicantes pueden dar clases mientras haya alguien acompañándolos entonces hay uno que me dice, yo cuando viene tal practicante me vengo, me acerco a mirar lo que trae porque todas las clases trae algo diferente, no sabes cómo... o sea, es interesante como, gracias a que, a que hay practicantes la EF pareciera ser que toma otra, otra visibilidad, no sé. O hay eventos en los que dicen lo hago si es que cuento con los practicantes, porque yo sé que ellos van a planificar, yo sé que, o sea saben que pueden contar ahí con una propuesta que va a estar buena. Sí, bueno, gracias por hacérmelo ver porque si no, me queda cómodo

E: Emmm, otra de las cuestiones que por ahí aparecía es como, como mostrarte que eso que venían haciendo ellos vos lo estabas haciendo también. Emm no sé si tengo alguna parte acá, pero era como que en las clases aparecía como algún momento de bueno esto que, que están pidiendo, o sea, nosotros nos lleva tiempo, nosotros revisamos nuestra

P: ¿Propuesta?

E:Exactamente. Emmm a ver si puedo leer alguna cosa, o mostrarte, por ejemplo, te leo uno que tengo acá “es probable que no hayamos hecho demasiado hincapié y discutido sobre estos sentidos ¿cuál es la razón que hace que valga la pena? Y voy a esto, y vuelvo a esto

P: (Risas) Todo el tiempo digo esto. Que hartante

E: Bien

P: ¿Cuántas veces? Ya lo tenían como copiar y pegar (risas)

E: No, bueno algo, fue, fue todo un laburo

P: De recurrencias

E: ¿Cuál es el sentido que le encuentras en esto de mostrarte de que eso que estás requiriendo también se?

E: Claro, como un ejercicio ahí de implicación. Todo el tiempo implicarte en eso que emerge ¿no? O sea, que lo que estas requiriendo te toca a vos también en tu práctica, digamos que esa práctica es tu práctica

P: Y porque me parece que es la manera intento también que se entienda esto de que de ninguna manera estamos acabados, de ninguna, porque o sea, por ahí también creo, me da la impresión de que por ahí ellos piensan de que a yo lo tengo todo resuelto porque estoy ahí parada y lejos de tenerlo todo resuelto uno piensa muchas veces la clase, uno mete la pata, uno todo el tiempo intenta reinventarse y, y, eso, eso, sobre todo eso, que no consideren que, que uno llega a un momento en que ya está, listo lo tengo, la tengo re clara. Nadie tiene en claro nada. Uno tiene algunas ideas sobre las que, a las que abona, pero después todo el tiempo está revisando, pensando, metiendo la pata. Eso, la idea de proceso, que es un proceso que no termina más, una vez que lo empezas fuiste. Pero no sé, no sé si logran, creo que sí, cuando, cuando me muestro, porque lo que hago ahí es mostrarme vulnerable. Este, una vez un estudiante, en el 2006, el Nico cuando terminamos, bueno porque a mí me ayuda que ustedes me digan porque en esta evaluación, bueno me mostré de, de, de cómo esto que ellos me devolvían y que cosas sentían que yo había hecho agua, cuando salimos me agarró y me dijo “nunca más vuelvas a hacer eso, nunca más digas que vos rararara” así ¿no? Entonces le digo “no porque es que...”, “no porque vos hiciste lo mejor, vos...”, no no le digo yo intenté hacer lo mejor, pero eso no significa que me haya salido de la mejor manera. Estaba como enojado porque yo había

E: Qué interesante

P: Sí, sí, no sé esa necesidad de, o se le caía alguien o no sé qué sería porque ya es un problema de él, pero hasta el día de hoy somos muy buenos amigos y cuando tiene propuestas me manda cosas para que se las revise, siente que hay un par ahí, pero no sé si habrá entendido lo que, lo que, pero me retó, estaba enojadísimo que yo me haya expuesto así.

E: Igualmente me parece que hay una singularidad en esto, en este ejercicio, que es que uno puede decir muchas veces bueno vos podés decirme, digamos en términos discursivos, pero me parece que hay algo más y que es efectivamente explicitar el error ¿no?, vos no decís “yo me equivoco muchas veces” digamos eso es una posición, vos lo que haces es un movimiento más que es miren como nos equivocamos acá. Es posible que este equipo se haya equivocado cuando penso, no sé en una de las primeras clases vos los retas mucho y les decís “seguramente nos equivocamos nosotros, pensamos que les había, que habían entendido”, digamos se ve que nosotros, digamos ese esfuerzo, hay una, hay algo más ahí. Digamos uno puede decir

E: Claro, se producen como las dos cuestiones

E: Sí, pero me parece como mucho más interesante ese segundo movimiento de exposición genuina ¿no? Digamos, todos nos equivocamos, sí, en las generalidades no hay nadie, digamos cuando uno toma la efectiva equivocación bueno, ese es como otro movimiento y hay una decisión ahí

P: Sí, creo que es, es, tiene que ver a lo mejor con creo que a mí me ayuda cuando, cuando, cuando este porque ¿qué me pasó a mí cuando estudié ciencias de la educación? Me maravillaban las ideas, pero decía esto como es que aparece, como es que, yo les contaba, les contaba creo que a mí el Ernesto me ayudó a entender mucho de los, de estas ideas que al principio me parecían inabarcables, que al principio me parecían sumamente teóricas,

pero que había algo ahí que me movilizaba, sin embargo cuando pude empezar a encontrar eso que hoy le llamaríamos indicadores, empezaron a tener como más fuerzas para mí ¿no?, y empecé como a buscarlos también. Capaz que, que tenga que ver con ese ejercicio que, que, que yo intento hacer para que, porque realmente creo que hay ideas que son sumamente poderosas y que por ahí cuando, cuando las podés reconocer en la vida cotidiana, o en acciones, me parece que cobran otro sentido y que entonces no quede ahí como una cuestión discursiva solamente, a mí me ayuda mucho cuando laralaralara por ejemplo, a mí me ayuda mucho entonces creo que también ayuda al otro cuando yo les cuento 'nosotros también metemos la pata' y les cuento lo que a mí me pasó, creo que eso me expone más todavía eso genera empatía con lo que están viviendo en las escuelas ¿no? Pero

E: Porque hay un corrimiento digamos que te pones en un lugar de debilitamiento del lugar del docente. Bueno y ahí hay como una posición como política

P: totalmente, pero también siento que son, y si vienen a mí como ejemplo, por algo vienen. Entonces evidentemente eso que me pasó en ese momento a mí me ayudó, o sea, fue un, fue un moco, pero si eso después me permitió pensar otras cosas ehhs revisar bueno, más allá del dolor y que se yo, bienvenido sea. Pensar esto, como no necesariamente los errores, este, ojala lo pensara para mi vida también (risas) pero bueno educativamente

E: No hablemos de eso, no queremos saber nada

P: Claro, ahora hasta lo pienso, claro. Bueno entonces son esos puntos de inflexión, esto que después lo leíamos de Annelice, que no se si es de Annelice o de Skliar o de Larrosa lo que hago ahí es mostrarme vulnerable, gestos mínimos, como esos pequeños, eso momento bisagra y que después marcan la diferencia, bueno ojalá ayude, no sé cómo pegará del otro lado. Si creo que ayuda a mostrarte como lo que somos digamos, vulnerables todos.

E: En términos generales te iba a preguntar ¿Cuáles son las tareas que tienen que hacer los estudiantes? Tareas, o actividades

E: Uno puede encontrar como cierta recurrencia en las clases en relación a las tareas. Las tareas, ahí cobra un lugar central.

P: Para ¿Cuáles son las tareas que tiene que hacer el estudiante para qué? ¿Para las clases, durante las clases, en mi clase, durante el recorrido de la práctica?

E: Durante la clase

E: Ahhh yo estaba hablando... en realidad esas tareas que vos solicitas como con fuerzas que tienen que ver particularmente con los registros, luego son recuperadas en la clase y son como base ¿no? Sin esa tarea no, pareciera que lo que discurre en clase es difícil de anclar

P: Entonces la pregunta sería ¿cuáles son las tareas requeridas cuando...? ¿se entiende lo que digo?, ¿no? Viste cuando ellos tienen que pensar en la planificación, cuando ellos tienen que, ¿estamos hablando de cuando ya tienen los registros?

E: Si, es de, acordate que nuestro análisis tiene que ver como con la segunda parte del año, entonces

P: Ahhh, bien, bien. ¿qué les estoy requiriendo sería? Y ahí hay una

E: Digamos, tiene una fuerza importantísima.

P: Si, y una complejidad también importantísima, porque por ahí uno lo pone como criterio, pero es difícilísimo, y por eso también creo que cuesta tanto. Porque ellos tienen que leerse en las clases y después a partir de lo que leen tratar de tomar distancia para analizar eso que pasa ahí. Pero para analizar eso que pasa ahí tienen que tener, este, tienen que tener la

posibilidad de reconocer en eso que leen, qué les está pasando, qué es lo que está aconteciendo en eso, que dicen o qué proponen

E: Si, la pregunta sería, la mía no sé la de Santiago, digamos aparece con fuerza, digamos los registros ocupan un lugar central en la clase, la pregunta es ¿por qué?

P: Ahhh, bueno lo que me parece que debe estar explicitado en la clase creo que no se el año pasado por lo menos, creo que alguien me preguntó por qué estamos haciendo esto, para qué lo hacemos, ¿no? ¿puede ser? El año pasado fue, bueno pero por qué estamos, la pregunta sería por qué, fue bien interesante, dije qué bueno que hiciste la pregunta, veníamos hablando de los por qué, por qué, y bueno por qué hacemos esto, bueno (risas)

E: Porque sí, porque lo digo yo.

P: Primero se te vienen el mundo abajo porque yo pensaba que lo venía diciendo y no lo dije o si lo dije no se entendió, o este, bueno, pero fue bienvenida la pregunta. Este año yo me acordaba de eso que pasó, incluso este año todo el tiempo ¿por qué estamos haciendo esto? (risas) igual no sé si se entiende, pero tiene que ver con esta idea de revisarnos fundamentalmente. De que puedan revisarse en un ejercicio donde dejen de contarse lo que hicieron, que es lo que hacen todo el tiempo, cuentan lo que hicieron para ehhh revisarse desde esta herramienta que considero también es una manera que nos aporta esta forma de investigar y que también lo veo por ese lado a modo de ejercicio, de reconocerse, de, reconociéndose en esto de producir un conocimiento de sí, y como ellos están pudiendo hacerlos, eso.

E: Entre los modos de, de revisarse, vos elegís esta en particular. Uno podría hacer otros, ehhh no sé, reflexiones colectivas entre pares

P: Sí, he pasado por otros, he ido pasando por otros.

E: Y qué...

P: Y lo que siento es que esos otros tenían que ver más con contarse de sí y desde una cuestión como muy interesante, emotiva, o sea cargada de emociones, bien lindo, pero en esta herramienta que tenemos ahora yo siento que hay más posibilidades de esta objetivación que por ahí necesitamos. Es difícil ser objetivos, pero por lo menos este, me da la impresión que cuando vos podés tomar esto que efectivamente sucedió, tenés más posibilidades de hacer un ejercicio de distanciamiento, de análisis. No sé, me parece

E: Y esta herramienta que aparece como con, pareciera que con mucha rigurosidad ¿de dónde viene?

P: ¿De dónde viene? Del trabajo que hacemos con el equipo de investigación, de ahí.

E: No son los diseños los que dan pista en algún sentido, o digo, qué de eso, porque estoy pensando que los diseños también, a diferencia de otros, hizo foco en...

P: Sí, igual la práctica y la reflexión de la práctica, vuelvo a decirte, fue como virando, o sea, la idea siempre fue pensar en reflexionar la práctica para ver cómo mejorar, esa es la idea básica, central. Ahora de qué manera, cómo, eso ha ido virando desde mis inicios, yo creo que estoy desde el 2004 en la práctica docente, y yo tenía como experiencia lo vivido en ciencias de la educación, que nada que ver con esto, pero que tenía que ver con mirar la clase y analizarla, pero también después había hecho una capacitación que tenía que ver con mirarme a mí misma, mirar mis propias clases, entonces yo sabía que eso era potente, de eso no tenía lugar a dudas. Reflexionar sobre la propia práctica, y los diseños lo que hacen después, estos nuevos diseños, lo que hacen después es dar fuerza a esa idea que en mí ya estaba presente ¿no? Entonces lo que considero es que este modo particular de lo que venía haciendo es lo que más ayuda, por lo menos a hacer una reflexión y un análisis desde, que tenga fundamentos, que no queden en mero sentido común y que incluso lo puedas

compartir con otros y encontrar en eso que estás analizando ideas como convergentes ¿no? Ehhh eso. E: hay como una serie de posturas no ligar, la docencia tiene que ver con la intervención, la investigación con la producción como campos que si bien están ligados que son lugares en los que se puede investigar sobre la docencia no tendría tanto que ver con hacer docencia.

P: si pero claro es una postura porque cuando que interesante cuando uno puede analizar la propia practica y reconocer en la propia practica este ejercicio de poder de sometimiento y con que tendría que ver y de qué tipo de sometimiento, bueno digo, cuando uno toda esa teoría hermosa que anda circulando por ahí y que ah mira! Yo la hago carne y que ese conocimiento pueda ayudarme a mí y a otros es maravilloso porque digo el que lee el que me lee en este análisis que puedo hacer de lo que yo hago y que pueda reconocer algún indicio o algo de eso en lo que hace o en otros y con qué tiene que ver para pensar si es lo que quiere o lo que no quiere o me parece que eso hace que valga la pena.

E: en cuestiones por ahí más formales en cuanto a la presentación de las planificaciones de las unidades...

P: en cuanto a qué? Perdón.

E: En cuanto a cuestiones más, no sé si llamarle formales, en cuanto a planificaciones, carpeta... qué lugar ocupa en la práctica?

P: para mí es un problema eso, ahora les pido carpeta y yo me doy cuenta que se los pido más por formalidad pero y porque después veo el valor que le dan a la carpeta y todo eso pero en realidad lo que me interesa es que me manden las cosas que las tengan pero no sé si soy impropia en eso, no sé si es la palabra ahora les pedí para ponerle que tienen aprobada la carpeta y que tiene que tener la carpeta pero los cierto es que...

E: pero en tanto documentación de la práctica?

P: claro, en tanto documentación de la práctica es que o sea lo que cuesta es controlar, el control es lo que me cuesta si, ellos tienen que tener, de alguna manera es que yo estoy como pensando en que ellos lo tienen sino como pueden ir siguiendo la practica si no lo tienen, no pueden dar la clase si no está firmado el plan o sea, lo están teniendo pero por ejemplo ahora, cuando empezamos, o sea, el lunes que viene tienen que traer los registros porque lo vamos a trabajar... bueno, entonces, es trabajo práctico porque y si no digo eso y cuando lo digo después me molesta estar viendo si lo tienen o no lo tienen de hecho no quiero mirar si lo tienen o no lo tienen para mí lo tienen que tener para poder laburar pero este, ahora les pedí la carpeta, mira la altura del año y todos tienen la carpeta pero es un aspecto en el que yo estoy dando por sentado que todos lo tienen sin embargo también me doy cuenta que cuando les pido la carpeta muchos se ponen a ordenarla y me pregunto, porque ahora y no antes entendes? Y las tienen ordenaditas y que se yo, tampoco sirve que la tengan ordenada si después no laburan sobre eso pero entiendo que todo el año están laburando con las unidades que mandan con las devoluciones que tienen que hacer, con los registros con los... este, yo ahora soy como más a ver yo me cuesta hasta yo me cuesta acordarme de lo que les pedí que tengan pero la unidad didáctica tiene que tener... entonces después les digo: les dije que tenía que tener...? Si profe. Después trato de sacarle fotos porque vamos como acordando que tiene que tener si o si, yo siento que hay o sea hay cosas que si o si tiene que tener una unidad didáctica pero después el orden me cuesta acordarme mientras sea coherente para mí está bien hay cosas que hago más por una cuestión de ayudarlos a ordenarse pero no porque para mí tenga demasiada importancia, no sé si se entiende lo que digo.



E: de hecho por ahí en la anterior entrevista habías planteado como que nos decías así bajito pero como que no te interesaba esas cuestiones si faltaba o no una unidad.

P: como si faltaba o no una unidad?

E: todas estas cuestiones formales vamos a llamarle que recién estuviste mencionando, la entrevista pasada nos decías que no te, que al fin y al cabo no te importaba, lo que te importaba eran cuestiones un poco más...

P: sí, después me encanta ver las carpetas pero también creo que puedes, si yo te tengo que presentar la carpeta sabes cómo te la presento no? Este, entonces no creo que la carpeta refleje el proceso, no necesariamente si cuando ellos empiezan a hablar del trabajo que están haciendo eso sí me parece más me da más una idea de, o sea, la carpeta, a ver a veces me entregan carpetas así (indica con los dedos el tamaño de la carpeta) viste cuando la gente así una carpeta me presentaron a mí no me dice más que laburo mucho seguramente escribió mucho no necesariamente te está hablando de que ese proceso haya sido rico, para mí. Entonces porque también veo cuando ellos me entregan la carpeta y la ordenan las no sé qué las no se cuanto, entonces yo me acuerdo de las devoluciones, pienso más en el laburo que fue, en lo que le costó tal cosa, en tal clase si pudo resolver esto, que se yo no sé cómo explicarlo, yo sé que es un tema que me cuesta porque por ahí no se más que un sentido por ahí siento que tiene más un peso administrativo que por ahí uno lo puede de ese lado pero que en realidad lo que quiere es que la práctica no transcurra en la nada sino que tenga esta previsión de la planificación que no sea improvisada que sea pensada pero eso yo sé que está sucediendo porque sino no podrían estar dando clases, que se yo yo voy a la escuela y yo hago un esfuerzo por pedir el plan y que me muestren o sea y no lo voy a dejar libre si es que no lo tienen, si no tienen la carpeta, para mí lo que tienen que tener es el plan pero bueno, yo me doy cuenta que es un problema mío o sea a mí es a la que no... hay otros profes que van y piden la carpeta y si no tenes la carpeta te desapruaban y yo pienso y para qué y porque haría eso, se entiende? Pero bueno, que se yo...

E: que dificultades reconoces vos si reconoces dificultades dentro de la practica

P: en la de quién? (risas)

E: en la tuya, dentro del espacio digamos...

P: vos verás, a las pruebas me remito... pero claro, las que yo reconozco... tenemos una hora más! (risas) dificultades en mi practica? Yo tengo como muchas preocupaciones de la clase, mi mayor dificultad tiene que ver con si se está entendiendo o no se está entendiendo eso creo que es lo que más me preocupa respecto de lo que propongo, si se está entendiendo o no se está entendiendo, si tiene sentido, si pueden reconocerlo, creo que es una de las cosas que más me preocupa, después lo que más me preocupa es como ayudar a que lo hagan, a que lo lleven adelante, que sogas les puedo tirar, por donde y después me encantaría que se enamoren de la EF y de dar clase me encantaría, pero bueno...

E: Y ¿cuáles te parecen que son los obstáculos para alcanzar eso?

P: yyyy

E: ¿O las dificultades?

P: Yo siento que lo que hacemos con los practicantes es que entramos en una conversación, entonces desde que empezamos la práctica hasta que terminamos entramos como en una conversación donde yo tengo mucho tiempo la palabra, pero yo necesito la palabra del otro para, en función de eso, ir pensando, poniendo, acomodando, entonces solo a partir de la palabra del otro yo puedo saber de qué se está valiendo por donde está yendo como ayudar para que se entienda y ahí me doy cuenta también que con algunos entramos rápidamente en conversación, una conversación de par en par. Cuando el estudiante es callado no sé por

dónde entrar y esa es una gran dificultad porque no es por donde entrar, ahora me está pasando con uno que me dijo: yo quiero escribir así como usted y él tiene serias dificultades para escribir y también serias dificultades para hablar, sin embargo él pone la palabra, como puede, pero pone la palabra y los dos hacemos un esfuerzo por entendernos y salimos adelante, el problema es cuando el otro no entra en la conversación, cuando no se siente invitado o cuando se siente temeroso, me ha pasado con otros estudiantes que entran en conversación a final de año.

E: Y ese temor o dificultad ¿a qué se la atribuí... si pudieras suponer?

P: Para mí tiene que ver con que el otro se siente expuesto, que tanto das lugar a esa exposición, entonces, ¿cómo te invito a que te expongas? porque es una exposición, yo me estoy exponiendo.

E: ¿Entonces la práctica es una exposición?

P: Totalmente, es una exposición, sí

E: Y eso ¿en qué sentido? ya lo habías dicho antes pero en relación a vos, vos dijiste, yo en la práctica me expongo

P: La práctica te expone en como pensás en como sentís en como actúas, lo que estás haciendo, como sujeto, pero además respecto de lo que apostas ideológicamente también.

E: Vos decís es la práctica... ¿es la práctica o es la propuesta?

P: Capaz que la propuesta lo que haga es hacer que esa exposición sea más visible quede más a la vista, es verdad... acá está explicitada la exposición, uno hace un esfuerzo porque quede explícito, entonces estoy pidiendo que te expongas y no es fácil.

E: ¿O sea que se juega individual? ¿hay algo del aprender?

P: No se juega individual porque justamente esto es público

E: No digo, la disposición

P: Absolutamente la disposición es individual

E: Me pregunto si...

P: Había un chico que no hablaba nunca pero presentaba todo y voy a verlo a clase, le conocí la voz dando clase, después que le hago la devolución le hice referencia a su silencio en clase y me dijo: es que soy muy tímido, entonces yo le digo: viste cuando en tu clase les dijiste y te contestaron? sí!! y que pasaría si no te contestan? es lo que me pasa con vos en clase, que distinto sería, mirá si tuviese muchos como vos, me mira y me dice: nunca lo había pensado, que importante es poner la palabra y seguimos hablando. Después de ese momento fue otro en clase, no sé si es el modo pero cómo lograr que el otro se disponga es toda una dificultad.

E: Pienso en las experiencias que ellos tienen en su recorrido institucional, ¿tienen experiencias? Digo, están en tercer año, ya tienen un recorrido

P: Igual la dinámica hace que facilite eso, pero es un enigma para mí ahora que lo pienso...

E: ¿Qué cosa es un enigma?

P: En realidad estoy todas las clases buscando eso

E: ¿Eso qué es?

P: Esto de que el otro entre en conversación porque si no no tenes forma de saber por dónde vamos, yo me puedo hacer toda una historia, pero si no tengo del otro lado que me vayan devolviendo que entiende, que problemas, entonces... solamente me pasa todos los años que cuando empiezo la practica uno no se da cuenta del proceso que hace con los estudiantes y al año siguiente te quieres morir, con el otro grupo habías construido códigos, entonces mil quinientas preguntas, a principio de año casi me muero con este grupo pero ahora tenemos un código compartido donde particularmente este año todos entraron en conversación pero

es lo más difícil porque yo te puedo obligar a que trabajes desde una perspectiva, a que entregues las cosas que te pido, pero no te puedo obligar a hablar, no te puedo obligar a que interactuemos, no?

E: Qué interesante "la conversación" y ¿qué es lo que produce?

P: La conversación, lo que produce es mayores posibilidades de entendimiento, entonces ahí... tiene que ver con..., cuando digo entendimiento digo entender al otro, desde donde, lo que al otro le interesa, en esto de que nos estamos exponiendo, nos exponemos como sujetos, a que estás apostando, que es lo que te moviliza que te preocupa, donde te encontrás, desde cuestiones epistemológicas hasta cuestiones personales, un entendimiento como personas, como sujetos, pero siempre inscriptas en la práctica, es una conversación donde la centralidad tiene que ver con la enseñanza de la EF, lo que nos pasa, como somos en relación a la enseñanza de la EF a lo que estamos haciendo en la clase.

E: Y ¿Qué es la práctica? ¿De qué se trata?

P: Yo siento que más allá de que uno lo sistematice yo lo que siento es que es inabarcable, esta compleja, eso me genera... siempre me parece que voy a fallar siempre va a haber algo que no voy a hacer a demás depende tanto de lo que le pasa al otro con esa propuesta que no existe ninguna posibilidad de saber lo que va pasar con la practica no hay forma de anticipar como va a ser el proceso del otro y obviamente redundando en lo que yo propongo, porque es un ida y vuelta, eso tiene la práctica. A la vez la vuelve desafiante, por eso me gusta estar ahí, después me quejo de que es enorme el trabajo, porque es mucho el trabajo. Lo otro que me pasa es que desde que estoy no volví a hacer lo mismo a partir de lo que viene pasando, porque los grupos son diferentes, porque mis intenciones son diferentes, no sé la verdad, mi foco es diferente, la verdad que no sé qué es, pero eso también está bueno de alguna manera hay cosas que me salen más fácil pero siempre hay otras apuestas, pero es distinto a las otras materias que daba de didáctica general. Yo sabía que estos eran los temas, las discusiones podían ser diferentes con los estudiantes, pero yo sabía que ese tema se empezaba y se agotaba en cuatro clases, después podíamos retomarlo, pero como pasaba más por discusiones teóricas, es diferente.

E: Si tuvieras que definir a la práctica o explicarle a alguien qué es, digamos a alguien que no sea del campo, ni de la carrera. Es decir "yo doy clases de práctica" ¿qué es?

P: Es ese espacio en el que los estudiantes que están estudiando EF se ponen en el papel de docente con la ventaja de que es inicial que están acompañados no tienen por qué, uno por ahí cree que porque enseña tiene que saber todo y en realidad uno nunca termina sabiendo todo, pero en la práctica todavía uno se da esos permisos sin sentir culpa de no saber todo y tenes los profes de la práctica y de la escuela que te pueden ayudar, también el espacio para saber si te gusta porque en este caso los estudiantes tienen que hacer sus prácticas en la escuela, también me parece que es la oportunidad de saber si les gusta

E: Y ¿qué implica?, si bien decis cambia todos los años ¿hay una constante que le dan identidad a la práctica? ¿hay alguna característica que tenga la práctica?

P: Me parece que la constante es como yo entiendo la enseñanza, que debiera ser, que estaría bueno que sea y sobre todo la EF, porque a mí parece que pensar la enseñanza por la enseñanza sin pensar en el objeto que se está enseñando, eso que le da la particularidad, no está bueno, entonces también lo que yo siento es que es todo un desafío, porque de la enseñanza yo sigo pensando parecido, igual, por ahí otras ideas que siguen abonando lo mismo, en cambio la EF como objeto, yo siento que eso para mí es todavía un gran desafío, poder pensar qué de la EF, por qué, qué estaría bueno, que dejar adentro y qué dejar afuera

y por qué, está bueno que sigamos enseñando esto en EF, de qué nos estamos perdiendo, por ahí yo creo que es una discusión que nos debemos al interior del campo, yo siento que tenemos contenidos de la EF que los veo muy desdibujados y es probable que estemos necesitando hacer ingresar otras prácticas corporales, pero que nos hemos vuelto, pero los que estamos dentro del sistema nos volvemos como conservadores de lo que viene siendo y no estamos atentos a lo mejor, no estamos dejando entrar otras prácticas corporales que si son a lo mejor las que interesan a las generaciones más jóvenes

E: Cuando yo te pregunto por las características de la práctica no haces particular hincapié por ejemplo en las tareas que los estudiantes tienen que realizar y en tu cuento no parece ser central, sino más bien tu respuesta es más reflexiva, sobre la reflexión o sobre la teorización del campo y de los objetos que ofrece ¿eso por qué?, yo creo que hay ciertas constantes pero vos no haces especial hincapié

P: Ahora que lo preguntas ¿no?, porque sino lo preguntas no se me viene, pero capaz tiene que ver con esta idea que tengo de que, de hecho me pasa cuando yo les enseño a ellos, cuando la planificación, yo siento que es tan pasajero eso, creo que esas tareas tienen sentido en el sentido que tienen, entonces y eso sí me interesa, me interesa laburar con ellos o sea, hacemos esto pero para que quede claro dónde ponemos el foco, para focalizar en algunas cuestiones, pero a mí también me ha pasado con estas tareas de que he ido cambiando tanto la forma de resolver lo que se me solicita, no solo en lo administrativo sino también en el patio mismo que creo que no quiero perder la oportunidad de problematizar y que se vayan con algunas inquietudes algunas preguntas que son centrales en la docencia y que seguramente te van a ayudar a resolver esas tareas sin perder el foco de a donde quieres ir

E: Cuando digo esas tareas vos dijiste planificación y también pienso en las clases que ellos están dando en las escuelas ¿también eso?

P: También, porque a mí particularmente me pasó eso, que yo cambié mis formas de resolver las tareas en el patio a partir de algunas consideraciones, entonces creo que si, si en ellos queda prendida la mechita de esta preocupación de que la clase sea un espacio para todos, que puedan participar genuinamente, tengan lugar puedan ser protagonistas después como resuelves la tarea vas probando pero sería terrible que se queden atados a un modo de resolver la tarea porque se los dije yo. Ojo que sí lo hago, yo me doy cuenta que lo hago más de lo que quisiera, porque por ahí me he dado cuenta que si lo hago y ahora no estoy justamente en este momento con las clases en sí, pero cuando ellos están dando clases y yo les digo che y si probas de dividirlos en grupitos, o sea les digo

E: ¿Y eso te parece que está mal?

P: Y si, yo cuando lo hago siento que está mal, porque ellos lo agarran, y no se si lo agarran porque les parece que está bueno, porque se los digo yo, no sé por qué lo agarran, pero también es cierto que es una oportunidad de que lo prueben, y realmente si se los digo es porque a mí me resultó potente, pero no tiene porque resultarle potente a ellos, pero si cuando yo lo hago me da como culpa de estar modelizando

E: SI, en otro sentido uno podría decir que cuando uno no da eso no ayuda, los deja un poco solo ¿o no?

P: También, después también te agradecen tanto que vos decís “claro, por ahí lo necesitaban” y después se disparan solos, entonces pareciera ser como una pista, una idea, pero a mí me pasa que todavía me incomoda

E: Y en esto que has ido cambiando ¿de donde te parece que viene esta? Digo hay una diferencia, vos te estás diferenciando de otras propuestas de la práctica, así en un genérico,

centraliza en aquella clase que se ofrece en la escuela asociada, la planificación en tercer año, digamos esos corrimientos, eso dos nudos problemáticos de la práctica tres que son la planificación y la clase en la escuela primaria, en otras propuestas son como el fin, en tu caso vos estás planteando como un medio para otra cosa, digamos eso ¿fue siempre? ¿de dónde viene? De hecho dijiste un hito importante al inicio que tiene que ver con la formación del ... pero si pudieras reconocer como otras relaciones

P: A mí me pasaba esto, porque mis planificaciones en la escuela han sido hermosas, pero eran eso, hermosas nada más, y siempre las he presentado y buscaba cosas y las escribía pero realmente eran para eso, después me daba cuenta ¿no? porque no iba a ser tan tonta de hacerlo, porque buscaba material y ponía ahí, y sacaba de los diseños y ponía las palabras lindas y completas, pero después realmente eso quedaba, no iba por ahí lo que ofrecía, entonces eso me hizo plantear para qué tanta planificación si que les enseñe a ellos, a presentar, la verdad que no es lo que me interesa, si me interesa que sepan sobre el contenido que están presentando, la forma honestamente no me interesa, de hecho yo les digo tiene que tener esto y esto, pero la verdad llamale como quieras, mientras esté presente ese tema así, la problematización, porque hoy le llamamos así, mañana se va a llamar de otra forma, me interesa que aparezca la problematización de lo que se va a enseñar ahí, esas cosas van cambiando, entonces qué enseñarles y que no se sientan estafados

E: Y ¿cómo sabes que tu tarea va bien? ¿Cuándo te sentís bien? ¿Cuáles son esas claves o pistas en las que vos decís mi trabajo va bien? o por el contrario no sé

P: ¿Sabés cuando? Cuando escucho preguntas que ellos hacen entre ellos “bueno pero qué querés enseñar”, entonces ya está. Yo creo que si ellos supiesen eso (risas) pero cuando ellos escuchan a un compañero porque lo hago ver y que lean trabajos del otro, “bueno ustedes que resolvieron esto, necesito que le den una mano a sus compañeros acá” entonces y los escucho entonces bueno ya está, este grupo ya está. Yo siento eso que cuando aparecen algunas preguntas o cuando dan las clases y ellos mismos dicen, o cuando reconozco ahí una mirada crítica de lo que están haciendo, podés no planificar más, ellos no lo saben ni lo tendrían que saber, pero ya está

E: La pregunta es así como una constante, vos traés la pregunta ante ellos, y cuando uno mira tus clases también encuentra todo el tiempo la pregunta, entonces la pregunta es sobre la pregunta ¿Por qué preguntas? ¿por qué hay tanta presencia de la pregunta?

P: Porque una vez en ciencias escuche un concepto que para mí fue una puertita fue la idea de conocimientos compartidos, compartir significados, la clase es un espacio para compartir significados, al principio no lo entendía por otro lado había leído en Berstein que el fracaso escolar tenía más que ver con las diferencia de códigos culturales que económicos y yo creo que eso me dió la llave para pensar que es muy probable que cuando yo enseñe el otro tienen menos posibilidades de aprender sino entiende sino comprende lo que estoy diciendo, entonces por eso la pregunta porque necesito saber que está entiendo o por donde están para ver si es por donde voy yendo y para poder poner ahí lo que estoy diciendo, yo creo que por eso. A veces estoy hablando de tal cosa y ¿entenderán qué quiero decir con eso? por eso aparece la pregunta a ver que me dicen y me da mucha pista de por donde estoy yendo.

E: Vos formas parte de equipos de investigación, has formado parte, venís como investigando, ¿te parece que hay alguna ligazón entre tu trabajo en la práctica o tu propuesta, y la investigación, tu experiencia en la investigación?

P: Creo que afortunadamente el haberme relacionado con el grupo de profesores con el que me relacione, que no es casualidad tampoco, pero poder trabajar desde la línea de

investigación que venía trabajando ese grupo me siguió abriendo más posibilidades para pensar, para revisar, y ese modo de investigar particularmente siento que está fuertemente ligado a lo que yo veo en la práctica, entonces, porque investigar tiene que ver con producir conocimiento y entonces yo creo que lo que pasa en la práctica es eso, estamos produciendo conocimiento, de distinto tipo, de distinta manera, con distintos focos pero a mí realmente me interesa que ellos se reconozcan ahí como constructores, como productores, para ofrecer a otros, para construir conocimiento de sí, hay todo una cosa pero

E: Vos hablás de un colectivo de profes que comparten con vos la investigación, digamos, ¿eso al interior de la práctica?

P: Eso es

E: O con profes de práctica, digo porque estoy pensando si, digamos intentando pensar en tu propuesta de práctica a la vez que otras propuestas de prácticas en el mismo año, con otros profes, digamos si hay vinculaciones, diferencias, si vos podés visualizar esas diferencias, qué te pasa con esas diferencias con otras propuestas

P: Bueno, hay como distintos momentos porque cuando yo ingreso a la práctica, éramos muchos los que ingresábamos en ese momento como nuevos en ese inicio y con muchas preguntas, algunas parecidas otras, entonces yo me empiezo a pegar a ligar con aquellos que teníamos preocupaciones parecidas y en esto de compartir yo compartí con todos los de la práctica, pero bueno algunos no, y siempre creo que he sido muy generosa con lo que tengo, entonces bueno “¿y vos como lo haces?” “yo lo hago así y mirá, pongo esto”, pero no sé por qué en algunos casos terminaron como trabajando solos, y en otros sentí que si bien había la intención de trabajar juntos pero no, pero como que íbamos desaparejos, y ahí me quedé más con quienes estábamos más en línea si se quiere.

E: Te parece que es un trabajo solitario el de la práctica? El tuyo, no lo puedo generalizar

P: Yo no lo siento solitario porque todo el tiempo lo estoy pensando en función del grupo, todo el tiempo lo estoy pensando con ellos y bueno, incluso lo pongo ahí, tenemos que ver tal cosa, en ese sentido no lo veo como en solitario, pero si es en relación a otros docentes sí, no sé si me da el cuero para trabajar con otros docentes, ante tanta magnitud y ante tanta cosa yo siento que necesito como esa libertad para poder tomar decisiones y encarar esto, y que se yo para poder hacer la unidad didáctica de vida en la naturaleza, de hacer una propuesta afuera en función de lo que va a apareciendo

E: Sentís que hay una energía que habría que poner ahí en una construcción colectiva que no da

P: Que no están dadas las condiciones, salvo que me dedicase a eso solamente, pero si no no.

E: Vos hoy formás parte de la gestión y digamos también das clases en la licenciatura, pero para hacer esos movimientos en la licenciatura y en la gestión tuviste que dejar horas, pero lo único que no dejaste es la práctica ¿por qué no dejaste la práctica?

P: No se, porque es lo que más me demanda

E: Claro porque paradójicamente decís el trabajo que genera eso, tenes montón de trabajo

P: Creo que hay ahí un, me cuesta dejarla algo así como un hijo es una construcción cada vez siento que tiene muchas cosas más, apuestas personales... amo la EF en la escuela realmente creo que la EF en la escuela tiene que tener ciertas características, tenemos que buscar la manera de que los chicos se enamoren de la EF pero además que tengan buenas experiencias, que sean ricas, a mí me da la impresión que no dejando la práctica por lo menos en ese grupo aliguito a lo mejor puede llegar a quedar de esa idea, siento que es una

cuestión ideológica de apostar por una EF que es de la que estoy enamorada creo que por eso no la dejo

E: Te parece que la práctica es ese lugar donde eso pasa, porque si seguís dando clase...

P: Me siento cómoda con las otras materia, con didáctica de la EF podría ser igual, pero siento que para ellos tiene tanta fuerza la práctica docente y en el diseño también está así que lo que les sucede en la práctica tiene un plus diferente, abandonar la práctica sería como abandonar la lucha

E: ¿Cuál es la lucha?

P: Esa, la de una EF pensada primero placentera, donde todos sientan que tengan lugar que no es poca cosa, con otros que es maravilloso trabajar con otros, disfrutarla enamorarse, saber que de todo eso te gusta y poder hacer, eso, y no pensar que yo no sirvo para esto, en esto no sirvo pero de todo esto me encanta y que sean experiencias poderosas eso tiene la EF que si bien son prácticas corporales hay oportunidad de trabajar con uno mismo, con otros, generar, después me doy cuenta que son felices con muy poco

E: ¿Quiénes?

P: Los estudiantes, capaz es que lo que veo cuando veo a los practicantes con los chicos de la escuela me parece hermoso, los veo ahí construyendo y preguntando y los niños participan y ponen la palabra, no sé si ellos se dan cuenta, pero ya está.



Universidad Nacional de Córdoba  
2021 - Año del homenaje al Premio Nobel de Medicina Dr. César Milstein

**Hoja Adicional de Firmas  
Informe Gráfico**

**Número:**

**Referencia:** Bologna - Tesis

---

El documento fue importado por el sistema GEDO con un total de 462 pagina/s.