



**Publicaciones  
académicas y  
científicas**

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA | **UPC**

**Autora: Ainciart, Verónica Alejandra**

**Trabajo final de grado**

## **Saberes de estudiantes de cuarto año del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba en sus prácticas docentes.**

Trabajo final presentado para la obtención del grado de la Licenciatura en Educación Física.  
Facultad de Educación Física Ipef. Universidad Provincial de Córdoba

Año: 2018

**Directora: Cena, Marcela María Seferina**

**Codirectora: Yafar, María Josefina**

UNIVERSIDAD  
PROVINCIAL DE  
CÓRDOBA | **UPC**

  
**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-CompartirIgual 4.0 Internacional](#).



## LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Trabajo final

### SABERES DE ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DEL INSTITUTO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN FÍSICA DE CÓRDOBA EN SUS PRÁCTICAS DOCENTES

Autor

**Prof. Verónica Ainciart**

Directora

**Dra. Marcela Cena**

Codirectora

**Prof. Josefina Yafar**

2018

## **Agradecimientos**

Gracias a todos aquellos docentes que me atravesaron y siguen haciéndolo. En especial a Cari y José por ser mi seños preferidas con todo lo que ello implica; y a Marce y Griselda por su compartir.

Gracias a Praxis por todos sus aprendizajes y la posibilidad de participar.

Gracias a mi familia por sostener en momentos insostenibles.

Gracias a él por su incondicional compañía.

## Índice

Resumen.....	5
Introducción.....	6
1. Antecedentes.....	8
2. Marco teórico.....	11
2.1. Formación docente.....	11
2.2. Práctica docente.....	12
2.2.1. El practicante.....	15
2.2.2. Procesos de identificación.....	17
2.3. Práctica reflexiva.....	17
2.4. Saberes.....	20
2.5. Educación Física.....	23
2.5.1. Educación Física en clave histórica.....	23
2.5.2. Práctica Docente en el Profesorado de Educación Física.....	25
2.5.3. Educación Física en la escuela secundaria.....	27
3. Abordaje metodológico.....	28
4. Estudio de datos.....	32
4.1. Los casos.....	33
4.2. Saberes que se enseñan.....	33
4.3. Saberes de la experiencia.....	35
4.4. Saberes sobre la enseñanza.....	38
4.5. Saberes de la formación docente.....	40
5. Conclusión.....	42
Bibliografía.....	47
Anexos.....	51
Anexo 1: Entrevista a Víctor.....	51
Anexo 2: Entrevista a Lucas .....	70
Anexo 3: Entrevista a Matías .....	91
Anexo 4: Observación de clase a Víctor.....	114
Anexo 5: Observación de clase a Lucas.....	115
Anexo 6: Observación de clase a Matías.....	117

Anexo 7: Matriz de datos..... 118

## **Resumen**

El siguiente trabajo de investigación tematiza sobre los saberes que reconocen estudiantes del cuarto año del IPEF durante la residencia en la escuela secundaria para resolver su práctica docente. Es un trabajo final para acreditar la Licenciatura en Educación Física en la Universidad Provincial de Córdoba, y significó aportes a una investigación mayor correspondiente al Proyecto 2284 del Instituto de Formación Docente.

Tiene como objetivo reconocer en la construcción de las prácticas de enseñanza de los estudiantes practicantes, los saberes de diferentes trayectos formativos, provenientes del profesorado y a su biografía previa a la formación docente.

Para ello se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo, que responde a un análisis de caso. Las unidades de análisis fueron tres estudiantes de distintas cátedras de la Práctica Docente y Residencia IV del Profesorado de Educación Física de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

Fue posible reconocer saberes provenientes del mismo instituto de formación, de experiencias personales, tradiciones disciplinares, naturalizaciones y condicionamientos de las escuelas asociadas. Resultaron reveladores los procesos de identificación que desarrollaron los estudiantes con algunos docentes en particular; y la ausencia de registros de experiencias dentro del instituto de formación, que generen aprendizajes significativos con respecto a la construcción de saberes en prácticas concretas.

**Palabras clave:** Formación docente, práctica docente, práctica reflexiva, saberes y educación física.

## **Introducción**

El siguiente trabajo significó aportes a una investigación mayor correspondiente al Proyecto 2284<sup>1</sup> del Instituto de Formación Docente (INFOD) y nace desde la curiosidad de poder analizar los saberes que reconocen estudiantes del cuarto año del Instituto Provincial de Educación Física (desde ahora en adelante IPEF) durante la residencia en la escuela secundaria para resolver su práctica docente. Consideramos que la unidad curricular de la Práctica Docente IV y Residencia tiene la particularidad de introducir a "...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". (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba de Educación Física, 2009, p.76).

De allí que se desprende como objetivo general de la investigación identificar los saberes que reconocen los estudiantes de la Práctica Docente IV y Residencia del IPEF durante la residencia en la escuela secundaria; y de manera específica reconocer en la construcción de la práctica docente de los estudiantes, los aportes provenientes de los diferentes trayectos formativos; distinguir los saberes provenientes del profesorado de aquellos vinculados con experiencias corporales y motrices de su biografía y analizar naturalizaciones en los saberes que reconocen los estudiantes en sus prácticas.

Al realizar la búsqueda de antecedentes se encontraron trabajos que iban en la misma línea de investigación sobre prácticas pedagógicas y profesionales, pero ninguno tomaba como objeto de estudio al saber que reconoce el estudiante en su propia práctica docente. La riqueza de la investigación está en la posibilidad de poder avanzar en respuestas significativas para construir conocimientos sobre los saberes que se recuperan y ponen en juego en la formación y el impacto de esos saberes en las prácticas; por otra parte, evidenciaría la necesidad de fortalecer aquellos conocimientos de la formación docente (desde ahora en adelante FD) que se expresan débiles y /o ausentes en esas instancias. A su vez generará antecedentes que permitan el análisis sobre las trayectorias formativas dando cuenta de la articulación entre los campos de la Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Docente al momento de resolver las prácticas de enseñanza. También posibilitará la revisión y conocimiento de las prácticas docentes dentro de la FD para poder incidir en

---

<sup>1</sup> Integranes del equipo del IFND: Cena M., Etcheverry A., Ordoñez A., Ayala A., García J., Ainciart V.

ellas. Finalmente aportará información significativa que dará cuenta de la relación entre saberes, prácticas, instituciones y sus actores.

La investigación es de tipo cualitativo y responde a un análisis de caso. Las unidades de análisis fueron tres estudiantes de distintas cátedras de la Práctica Docente IV y Residencia. Para construir la muestra se consultó al docente a cargo de la unidad curricular sobre quien en su clase, consideraba era un estudiante reflexivo. A éstos se los fue a observar en una clase de su residencia en la escuela secundaria que ellos mismos eligieron y con una grabadora se registró todo lo que decía desde el comienzo al final de la clase. En un segundo momento se realizó una entrevista en la que el practicante, al escuchar su clase reflexionó sobre la misma, intentando reconocer algunos saberes que le ayudaron a resolver su práctica docente.

El siguiente trabajo está compuesto por diferentes capítulos. En el primero se realiza una búsqueda de las investigaciones que se interesaron por la misma temática. Si bien se encontraron varios trabajos de investigación, es notorio el escaso desarrollo en nuestro país sobre las producciones que tratan la práctica docente en Educación Física (desde ahora en adelante EF) en la formación docente. En el segundo capítulo se desarrollan los aportes teóricos que permitieron realizar la construcción y el análisis de los datos. Para facilitar la interpretación del lector tomamos la decisión de subdividirlo en los siguientes apartados, FD, práctica docente, práctica reflexiva, saberes y EF. En el tercer capítulo se comunica el abordaje metodológico del trabajo y seguidamente se realiza el estudio de los datos donde se expone el análisis preliminar. Finalmente se plantea la conclusión en la que se comparten los hallazgos encontrados en relación a algunos saberes, que logran reconocer los estudiantes, se encuentran presentes y les permiten resolver su práctica docente en la escuela secundaria.

## **1. Antecedentes**

La FD se ha constituido en los últimos años, más precisamente desde la década del 90, en un tema que despierta el interés entre los investigadores del campo educativo, sin embargo se presenta como un campo discursivamente complejo donde la diversidad temática, aunque profusa, va dejando intersticios y vacancias. La FD en EF no ha escapado a esta situación y es significativa la ausencia de tratamiento de algunas temáticas que se reconocen como relevantes. Así, las producciones existentes sobre la práctica docente en EF que llevan a cabo estudiantes durante la carrera expresan un territorio de escaso desarrollo en nuestro país.

Los antecedentes nos acercan a abordajes cualitativos que aportan a este trabajo de investigación información sobre la FD en EF; y/o a los modelos de formación (Gómez, 2006) que configuraron, y configuran, identidades docentes en el campo disciplinar. Otros como los desarrollados por Aisenstein, Percyks, Ganz (2002) que reconocen los contenidos enseñados con mayor recurrencia en las clases de EF de Nivel Secundario, nos ayudan a identificar condicionantes y particularidades de la enseñanza en términos del uso del tiempo, del espacio y de los agrupamientos; a su vez los estudios de casos y relatos de experiencias didácticas nos permite visibilizar contenidos elegidos para la enseñanza de la EF.

Continuando con esta problemática, consideramos el trabajo de tesis de grado de Cavaglia y Zufiaurre (2014), que devela los condicionantes de los estudiantes del IPEF durante sus prácticas docentes en el nivel primario. Lo interesante para nuestro trabajo es que reconoce “el saber”, junto con sensaciones y vínculos que genera el estudiante, como un condicionante para el cursado en su práctica docente.

Es relevante la investigación-acción desarrollada en el IPEF, “Problemáticas de aprendizaje en la formación docente que dificultan la generación de prácticas renovadoras” (Amuchástegui y otros, 2007), la cual busca identificar problemas centrales de la formación docente en EF para superar prácticas reproductivas y generar modelos de intervención más reflexivas y mejor contextualizadas para el Nivel Primario. El aporte valioso de este trabajo es el análisis que realiza dentro de las cátedras de Práctica Docente del instituto de formación donde, al igual que nuestro trabajo de investigación, el dato se construye desde los decires de los practicantes a partir de su recorrido en el profesorado y la experiencia de residencia en la escuela. Además resulta significativo el análisis que realiza de la FD desde las cátedras de Práctica Docente y Residencia III.

Es relevante considerar otra investigación realizada en el IPEF que es la “Evaluación en la Formación Docente de EF” (Tejeda y otros. 2013), cuyo objetivo es conocer cuáles son los saberes presentes en las evaluaciones de los docentes de las diferentes unidades curriculares de la carrera Profesorado de Educación Física del IPEF. Si bien su búsqueda se focaliza en los saberes de los docentes en las instancias evaluativas, contribuye a nuestro trabajo al compartir la inquietud de indagar sobre “el saber” dentro de la misma casa de formación.

La conferencia: “Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial” de Fernando Jaime González (2009, UNIJui. Brasil), anuncia la necesidad de deconstruir los conceptos incorporados de forma a-crítica sobre la EF y que funcionan como filtros a los discursos y prácticas de la formación, generando una resistencia a las nuevas experiencias educativas. Esta producción nos ayuda a evidenciar los alcances de algunos conocimientos y saberes construidos e incorporados en la trayectoria personal de los estudiantes, antes del ingreso a las Instituciones de Enseñanza Superior, durante la formación y en la propia actuación profesional (Fernández. Op cit), que se hacen presentes en su práctica docente.

En la misma línea, Gloria Edelstein (2011), en su libro basado en su investigación de tesis doctoral, “Formar y Formarse en la enseñanza” pone acento en el análisis de los mecanismos más sutiles que permiten develar los sentidos y orientaciones de la práctica, reconociendo los múltiples atravesamientos que se expresan en la misma. Esta investigación significó un gran aporte ya que nos permitió complejizar la mirada hacia la práctica de enseñanza y comprenderla como práctica docente, resignificando su sentido y ampliando la posibilidad de reconocer cuestiones que acontecen en la misma práctica y que a su vez la definen en su especificidad.

Entre las producciones extranjeras, particularmente las de origen español, es significativo el trabajo realizado por Devis Devis (1996), donde analiza el papel de la EF y el deporte en el currículum educativo. El autor sostiene que las investigaciones que hay sobre EF están lejos de mejorar las prácticas escolares por el poco conocimiento que existe sobre la enseñanza de la EF, es por ello que propone una investigación colaborativa entre investigadores y profesores centrada en la práctica de enseñanza. Nos resultó interesante el estudio en el contexto real de la enseñanza para poder mejorar las prácticas escolares; a su vez significó un aporte el análisis que se realiza desde la investigación colaborativa al mirar

prácticas de enseñanza, desde donde se proponen principios para el desarrollo de ese enfoque curricular.

Siguiendo con las producciones de origen español fue importante la investigación que realiza Viciano (1996) en su tesis doctoral, debido a que analiza la práctica docente de profesores de EF dentro de la escuela secundaria. Para construir el dato utiliza diarios personales de cada docente donde relatan interpretaciones sobre cada clase que realizan en la escuela, seguidas de entrevistas grupales. Lo valioso de este trabajo es que, al igual que nuestra indagación, aparece el acto de reflexión como fundamental para la construcción del dato.

Resulta necesario considerar como antecedentes las investigaciones de Edelstein G, Coria A (1995) y Davini, C (2002), donde encontramos relatos de estudiantes sobre su práctica docente en el recorrido de formación de maestros, ya que nos acerca a decirs de estudiantes sobre sus experiencias en la residencia. A su vez se reconocieron categorías de análisis que nos ayudo a pensar la complejidad de la práctica docente.

Por su parte Diker G, Terigi F (1997) abordan problemas discusiones y alternativas que elaboran investigadores, estudiantes y docentes acerca de las prácticas de formación de maestros y profesores (Diker y Terigi, 1997). Esta investigación nos permite reconocer tanto el valor de las biografías escolares como de los significados que subyacen en la acción, aportando también imágenes y modelos que se actualizan en las prácticas docentes.

Encontramos además investigaciones específicas de la FD de EF en el nivel de escuelas secundarias, surgidas a partir de convocatorias del Instituto de Formación Docente (Infod). Cada una de ellas da luz a prácticas docentes de EF en diferentes contextos sociales e institucionales y colabora a pensar en las significaciones que adquiere la misma práctica para cada actor involucrado en ella: “Las prácticas pedagógicas de Educación Física en escuelas de nivel secundario de contextos diferentes y su incidencia en la formación docente” (Macció y otros -Proyecto N° 517 – Convocatoria 200, sede Santiago del Estero); “Género y Educación Física. Un análisis de sus prácticas” (Menéndez y otros Proyecto N° 1146 - Convocatoria 2010, Sede Mendoza). Y trabajos finales de Licenciatura: “La enseñanza de la Educación Física en el Ciclo de Especialización” (Carranza Lallana, 2014. UNVM); “Prácticas educativas democráticas y prácticas antidemocráticas en Educación física: un juego de Tensiones” (Martínez, 2006, Univ. Blas Pascal).

## **2. Marco teórico**

En el siguiente capítulo nos ocupamos de los aportes teóricos que resultan significativos al trabajo de investigación, y permiten el análisis de nuestro problema al triangular los referentes empíricos obtenidos con la teoría. Los temas a desarrollar son FD, práctica docente, práctica reflexiva, saberes y EF

### **2.1. Formación docente**

Se entiende a la FD como un proceso que tiene como propósito, valga la redundancia, la formación de los educadores a partir de la construcción de conocimientos y herramientas necesarias. La Ley de Educación Nacional 26.206/06 sostiene que la misma "...tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa". Diker y Terigi (1997) distinguen diferentes modelos de formación y lo piensan como tradiciones, "configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y la conciencia de los sujetos" (1997, p.110). Cada una tiene una mirada y una concepción sobre el quehacer docente.

Davini (s/f) contribuye a la investigación al realizar un recorrido histórico sobre diferentes enfoques que ha tenido la educación en la FD. En un primer momento reconoce un enfoque clásico "que entiende a las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar" (Davini, s/f, p.5), dentro del cual distingue a la tradición del normalismo, la académica y la tecnicista. La autora nos aporta que la tradición normalista fue instalada en el origen de la formación del magisterio y que está relacionada con la aplicación de métodos en el acompañamiento de docentes titulares del aula. Por otra parte a comienzos del siglo XX aparece la tradición académica en la que adquiere más peso la investigación científica. Se cuestiona la formación pedagógica y metodológica, por el hecho de no tener un rigor científico. Se piensa que el solo hecho de poseer el conocimiento en determinada disciplina bastaba para poder dar clases. En la Argentina, esta tradición tuvo mayor presencia en la formación del profesorado para el nivel secundario. Se abandona la preocupación por los métodos y se piensa en la transmisión de la disciplina. Por último la tradición tecnicista se fomenta entre los 60'70' con una base neoconductista. Se vincula con el desarrollo de técnicas instrumentales y la evaluación como herramienta que mide el

aprendizaje desde una lógica cuantitativa. La enseñanza se traduce en la habilidad para poder aplicar una técnica estandarizada.

Los nuevos enfoques en educación comienzan a suscitarse, según Davini (s/f), a finales del siglo XX con la crisis de la didáctica, la importancia que se le otorga a la literatura sociopolítica y la crítica al funcionamiento burocrático de la institución escolar. Surge así, el pensamiento de una construcción metodológica y un docente crítico y autónomo, que tiene la capacidad de comprender el contexto en el cual enseña. A partir de entonces comienzan a desarrollarse modelos que contemplan la diversidad, complejidad y particularidad de cada aula, la importancia de la reflexión sobre la práctica de enseñanza, y el papel del docente como constructor de experiencias.

Dentro de estos nuevos enfoques Davini (s/f) instala a la reflexión como condición fundamental para poder comprender a la práctica de enseñanza misma, en el momento que acontece, con las particularidades que cada escenario y actores. La observación y el registro se vuelven necesarios para una posterior reflexión sobre ellos. La autora distingue una vertiente de “docente como investigador y de la práctica docente como ámbito de investigación” (s/f, p.6); y otra de concepción naturista “según la cual la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender”, (s/f, p.7).

Teniendo en cuenta las ideas recuperadas entendemos a la FD como un proceso de enseñanza aprendizaje, que tiene por finalidad la preparación de profesionales para la enseñanza frente a un aula. El mismo es un acto intencional y voluntario cargado de subjetividades que responde a diferentes tradiciones dentro del dominio de pensamiento de una persona y de su misma práctica docente. Considerando que la centralidad de la FD es la enseñanza continuaremos definiendo a la misma.

## **2.2. Práctica docente**

Para poder desentrañar que es la práctica docente necesitamos remitirnos a la práctica de enseñanza. Toda práctica de enseñanza implica la transmisión de un saber a otro, en un acto portador de valores, intencional y voluntario. Su naturaleza es práctica (Basabe y Cols, s/d) por que no existe una manera única derivada de una teoría para la transmisión de un conocimiento, si no que el docente se encuentra en cada clase con situaciones que muchas veces no logra prever. Desde un paradigma interpretativo se entiende que la misma se plantea y se construye en el aula o patio con las características irrepetibles de cada clase (Aiello,

2004), desde la complejidad misma que la contiene. Cada encuentro adquiere entonces, una significación particular para los sujetos que participan, en donde se cruzan y entremezclan sentimientos, experiencias, expectativas.

Feldman (2010) propone como definición genérica de enseñanza al proceso que posibilita que otro sepa lo que en un primer momento solo sabe uno de una relación, aparece aquí la idea de “circulación, traspaso u obtención” (2010, p.21). Basabe y Cols (2007) definen la enseñanza como una actividad de naturaleza práctica, porque no existe una manera única derivada de una teoría para la transmisión de un conocimiento, si no que el docente se encuentra en cada clase con situaciones que muchas veces no logra prever. A su vez identifican tres dimensiones de enseñanza una derivada de lo institucional, otra socio histórica y una última subjetiva, la del educador. Por su parte Paulo Freire (2004) reconoce como cualidad esencial de la práctica educativa la politicidad. La misma responde a los objetivos que persigue cada docente con sus prácticas que van más allá de lo que sucede en el aula y tienen que ver con el tipo de persona que se está formando. Es la direccionalidad inherente de cada docente en la educación que imparte.

Jackson (2002) aporta a la investigación con su análisis sobre las diferentes maneras de pensar la enseñanza. Las denomina tradiciones porque tienen una adhesión y compromiso a un modo de comprender la enseñanza, desde una historia, un dominio de pensamiento de la persona y de su práctica docente. El autor diferencia la tradición mimética y la transformadora.

Respecto a la tradición mimética reconoce que “se centra en la transmisión de conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra, a través de un proceso esencialmente imitativo” (Jackson, 2002, p.156). Considera que el conocimiento que se adquiere desde esta tradición es de segunda mano porque antes perteneció a otro y se lo pasa al estudiante desde la reproducción o imitación. Es un conocimiento que puede separarse del individuo porque al no existir procesos de apropiación no le pertenece a nadie; existe la posibilidad de ser obtenido de diversas fuentes y de ser juzgado como verdadero o falso a partir de mecanismos de comparación. Se busca sumar conocimientos o destrezas a los ya existentes. Desde la enseñanza motriz el conocimiento es mostrado o exhibido, y el mismo se adquiere por medio de la imitación. El aprendizaje se juzga a partir de la posibilidad del estudiante de ejecutar el movimiento o destreza de una determinada manera, sin focalizar la enseñanza en la posibilidad de poner palabras dicho conocimiento. La tradición

transformadora, por su parte, apunta a generar una transformación cualitativa en la persona. Intenta generar un cambio en el estudiante, de modo tal que el aprendizaje perdure en el tiempo y le sea útil en su trayecto de vida. El docente genera una influencia transformadora, despierta el interés y aspira a que el estudiante se apropie del conocimiento.

Para complejizar la mirada de la enseñanza tomamos los aportes de Achilli (1995) que entiende a “la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (1995, p.10). La propuesta de ampliar el concepto se realiza desde una perspectiva crítica con la intención de volver la mirada sobre la práctica misma, teniendo en cuenta la multiplicidad de actores con una historia personal que en ella se inscriben, la institución en la que se realiza, las representaciones, las relaciones de poder, el momento social histórico, entre otras.

Por su parte Edelstein y Coria (1995) nos ayudan a pensar la práctica de enseñanza como práctica docente con la intención de así comprenderla, “para poder volver a ella, resignificándola, ampliando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad” (1995, p.16). Al igual que las autoras acordamos en la complejidad de la práctica docente considerando que se desarrolla en “escenarios singulares” con contextos específicos que a su vez la definen, y resultados inesperados por la “multiplicidad de dimensiones” y “simultaneidad” de aconteceres que ocurren en ella. También se hace presente los valores de cada docente en su toma de “decisiones éticas y políticas” (1995, p.17).

Como características de la práctica docente Edelstein y Coria (1995) nombran al tiempo, debido a que se desarrolla en un momento que es irreversible e único, y “la aprehensión de un mundo social, como dado por supuesto” (Edelstein y Coria, 1995, p.25), que refiere al habitus del docente construido por sus experiencias sociales y que es desde allí que surgen las estrategias para afrontar las situaciones que acontecen en el aula. Estas representaciones no son inmutables (Gutiérrez, 1994, en Edelstein y Coria, 1995) ya que existe la posibilidad según la voluntad del docente de poder cuestionar su propia práctica, reconocer ideas y estructuras que habitan en ella y modificarlas si es que así lo considera.

Las autoras también proponen que al comprender a la práctica de enseñanza como práctica docente es necesario redefinir algunas cuestiones dentro de la formación. Nombran la necesidad de dejar de pensar en “competencias docentes necesarias” y “competencias técnicas

específicas”, para formar un profesional con “competencias contextuales” (Gimeno Sacristan, 1990 en Edelstein y Coria 1995). Estas competencias refieren a la capacidad de poder realizar una lectura del contexto en que se encuentra cada docente en su clase y tener la posibilidad de crear propuestas alternativas ante la diversidad e inciertas situaciones que acontecen. También proponen romper con la dicotomía entre teoría y práctica para tener en cuenta al recorrido dentro de la formación docente como insumo donde se generan las problemáticas inherentes de la práctica docente.

Desde esta perspectiva, Edelstein y Coria (1995), realizan un análisis sobre los planes de formación de las últimas décadas. Señalan como característica la separación entre la formación de disciplinas troncales y las pedagógicas didácticas, dificultando la integración de las mismas y generando un distanciamiento de la misma práctica. Consideran además “la fuerte influencia del nivel para el que se forma en dos planos: el plano de las propuestas que devienen del curriculum prescripto y aquel que refiere a los intercambios cotidianos entre formadores y alumnos en el espacio escolar” (Edelstein y Coria, 1995, p.13), generando una mimetización con el nivel para el que se forma y representaciones en los futuros docentes. Finalmente refieren a la relación formal burocrática que se genera entre los practicantes y las instituciones que lo reciben, lo que no permite el crecimiento de ambos por falta de la sociabilización de saberes. (Edelstein y Coria, 1995).

Teniendo en cuenta que en nuestro trabajo de investigación el actor principal de la práctica docente es el estudiante dedicaremos el próximo apartado para definirlo.

### *2.2.1. El practicante*

Durante el cursado de la Práctica Docente IV y Residencia el estudiante realiza sus prácticas en la escuela secundaria. Al encontrarse en un escenario real con las immediateces del patio y con el otro que aprende se pone en juego el sentido escolar que cada uno construyó desde su propia experiencia. Este responde al supuesto sobre el ser docente, a las tareas, conocimientos y aptitudes que conlleva la profesión (Jackson, 1999). De modo similar Edelstein (2003) se refiere al sentido escolar como el sentido común académico, que es la idea que uno elabora sobre la docencia vivida.

El futuro docente tiende a reproducir las experiencias que fueron adquiridas en el recorrido de sus diferentes situaciones de aprendizaje e implica un gran trabajo el poder visibilizarlas (Pogré, 2011). La posibilidad de ir reconociéndose como enseñante frente a la

práctica profesional es una instancia de aprendizaje que se procura generar dentro de las cátedras de Práctica Docente; considerando que tiene estrecha vinculación con el “periodo de formación inicial del profesor que transcurre en un medio escolar para aprender vivencialmente la profesión docente aunando los conocimientos teóricos con la práctica real.” (Nieto, s/f, p. 39).

Consideramos también el doble rol en el que se encuentra el estudiante durante el cursado por la práctica docente. Por un lado es estudiante, donde debe cumplimentar los requisitos formales de la cátedra para aprobar la materia; y por otro, se sitúa en el rol docente en la escuela donde realiza sus prácticas y acontece específicamente el acto de enseñar. Durante este trayecto de formación los practicantes se encuentran en el proceso de abandonar “su oficio de alumno para convertirse en actores de su formación y que acepten las formas de implicación, de incertidumbre, de riesgo y de complejidad que comprensiblemente pueden asustar a aquellos que se refugian en el saber” (Perrenoud, 2001, p.18)

Perrenoud (2011) identifica como rasgos característicos del enseñante principiante: la tensión entre dos identidades, la del abandono de estudiante a convertirse en enseñante responsable de decisiones y actos; episodios de angustia que disminuirán con la práctica y experiencia; una mayor demanda de energía, tiempo y concentración para resolver cuestiones que acontecen; falta de seguridad en el manejo de los tiempos de clase lo que le genera más estrés; un estado de sobrecarga cognitiva por los problemas que afronta; sentimiento de soledad por formar parte de una nueva institución con docentes y compañeros nuevos; la duda si seguir con sus modelos de formación ya adquiridos o los vigentes en su formación docente. El autor agrega que el enseñante principiante es un sujeto que se encuentra en situaciones donde

mide la distancia entre lo que imagina y lo que vive, sin saber todavía que esta separación es normal y que no tiene nada que ver con su incompetencia [...], sino sencillamente con el salto que representa la práctica autónoma en relación con todo lo que ha conocido. (Perrenoud, 2011, p.19).

Recuperando los aportes de los diferentes autores y teniendo en cuenta nuestra temática de investigación podemos describir al practicante como un sujeto in situ, en constante tensión, con incertidumbres, descubriéndose como profesor/a frente a estudiantes de la escuela secundaria, y en un doble rol de alumno/a y docente. Además dentro del proceso de

formación el practicante elabora mecanismos de identificación hacia diferentes docentes, a continuación detallaremos que entendemos por ellos.

### *2. 2. 2. Procesos de identificación*

Al igual que Tardif (2004) reconocemos que el objeto de trabajo del docente es el ser humano, en consecuencia los saberes de los docentes llevan señales del mismo. Por un lado destaca la particularidad del ser humano de existir como individuos, por lo que cada docente debe tratar de comprender esas particularidades; y por otra parte el saber docente siempre esta empapado de un componente ético y emocional. Tardif (2004) continúa diciendo que para que el estudiante entre en el proceso de aprendizaje cada docente apela a mediaciones de interacción y entre ellas nombra a la seducción con la intención de inducir, atraer y captar la atención de los estudiantes.

Al respecto Vaillant y Marcelo (2015) sostienen que existen capacidades docentes que influyen en los saberes adquiridos y aprendidos por los estudiantes; y éstas tienen que ver con una dimensión cognitivo académica, donde podemos situar a los saberes docentes, estrategias, proceso de transmisión y construcción de conocimiento; y con otra dimensión actitudinal y vincular, que contiene la transmisión de valores, la ética, el liderazgo, la empatía, actitud, motivación, comprensión, y lo emocional.

En la búsqueda de un ideal profesional el componente ético emocional (Tardif, 2004) y la dimensión actitudinal vincular (Valliant y Marcelo, 2015) de cada docente de la formación impactan en el estudiante. En el proceso de identificación cada estudiante toma de referencia a un docente que les resulte significativo acorde a las preocupaciones que lo motivan y las temáticas que le interesan.

Es así como el estudiante ingresa en un “proceso mediante el cual... asimila, un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este” (Rivelis, 2009, p. 72). Va constituyendo su personalidad profesional “y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (óp. cit.). La búsqueda de un ideal de profesionalidad sienta las bases para este proceso de identificación.

### **2.3. Práctica reflexiva**

A continuación se recuperan autores que ayudan a comprender qué se entiende por práctica reflexiva y los procesos que en ella aparecen, ya que es un proceso fundamental que

permite identificar los saberes que reconocen los estudiantes en su práctica docente, lo que a su vez posibilita llevar a cabo esta investigación.

Dewey (1993) define al pensamiento reflexivo como una cadena que “no solo implica tan solo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia” (p.22). Es decir que existe un orden consecucional donde los pensamientos surgen y se apoyan unos en los otros, estos están ligados entre sí y dirigidos hacia una meta compartida. Existe una conexión interna en donde el análisis y cuestionamiento son protagonistas. En este sentido “lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (óp.cit., p.25). Siguiendo al autor, se comprende que la posibilidad sugerida es cuando una idea significa o indica una creencia y la persona tiende a considerar que eso se convierte en una verdad. El pensamiento reflexivo sucede cuando el sujeto comienza a preguntarse sobre esa verdad convertida en creencia o predicción, cuando aparece la indagación sobre si los datos existentes señalan realmente esa idea sugerida.

En la misma línea de pensamiento Perrenoud (1994) distingue entre una postura reflexiva y una reflexión episódica. El autor sostiene que todo el mundo reflexiona en algún momento de su vida sobre la acción o en la acción sin que ello lo lleve a tener una postura reflexiva profesional. La verdadera reflexión supone una revisión constante de desempeño, objetivos, evidencias y saberes; un comienzo sin fin para perfeccionarse teorizando sobre la propia práctica, proponiendo preguntas permanentes, proyectos a futuro y objetivos claros. La práctica reflexiva es “un trabajo, que demanda un cierto método y una cierta formación. Se trata, paradójicamente, de instalar una rutina del cambio” (Perrenoud, 1994, p.5).

Schön (1987) describe tres momentos del pensamiento práctico necesarios para una práctica racional, que no deben ser comprendidos como separados uno del otro, si no que relacionados de manera secuencial. El primer momento es el conocimiento en la acción, que posee un fuerte componente práctico que se encuentra en el saber hacer y está vinculado a diferentes experiencias de vida de cada individuo; es el conocimiento que posee el docente en el momento de encarar sus prácticas; donde el conocimiento aparece como una condición previa necesaria. El segundo momento lo llama de reflexión en y durante la acción, aquí se cuestiona al conocimiento en acción y obliga a buscar otra manera de proceder ante lo que uno ya había pensado, es la reflexión que surge in situ, donde se intenta comprender esa situación y a veces es necesario reorientar la práctica de enseñanza mientras la misma

acontece. La limitación del conocimiento en acción y de la reflexión en acción está delimitada por el escenario en que se desarrollada la clase, por los actores que forman parte en el acto de enseñar y por variables espaciotemporales. Finalmente, el tercer momento Schön (1987) lo denomina reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción; en esta fase se realiza la reflexión posterior a la acción que permite realizar una evaluación y reconocimiento de las intervenciones que se realizaron durante la clase, se analiza los dos momentos anteriores en su contexto. Este conocimiento es fundamental para el proceso de aprendizaje y formación permanente del docente ya que permite hacer consciente y cuestionarse sobre la manera en la que se accionó en determinada situación de la clase, reconocer situaciones, analizar los medios y decisiones tomadas en la clase, y cuestionar esquemas de pensamiento y naturalizaciones.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Perrenoud (2014) toma los aportes de Schön (1987) y distingue dos procesos de la práctica reflexiva donde uno se encadena al otro, el reflexionar durante la acción y sobre la situación. El reflexionar durante la acción implica cuestionarse sobre aquello que va aconteciendo en el momento mismo de la clase, pensar sobre lo que va sucediendo con un cierto distanciamiento; el reflexionar durante la acción, y sobre la situación, teniendo en cuenta los recursos con los que se dispone, los objetivos planteados, las decisiones que se van tomando. La reflexión sobre la situación toma a la propia acción como objeto de análisis, pone en crítica, analiza y tensiona con teorías aquello que aconteció. En esta parte del proceso el practicante no se encuentra al frente de sus alumnos, la finalidad es que pueda capitalizar su experiencia para poder transformarla en conocimientos para ser utilizados en sus prácticas de enseñanza. Esta reflexión se renueva en cada clase por lo mismo que acontece, por el devenir de los hechos, por las interacciones entre los actores.

La idea de continuidad entre estos dos momentos de pensamientos reflexivos esta; por un lado, en que cuando se reflexiona durante la acción se reconocen cuestiones que no es posible tratar en ese momento pero si se analizarán después fuera del momento de clase; y por otro, que la reflexión sobre la acción permite prever al estudiante sobre cuestiones que acontecen en la misma práctica de enseñanza, prepararlo para reflexionar sobre la acción e incorporar la reflexión como algo permanente y cotidiano.

Al igual que Perrenoud (1994), Dewey (1993) considera que existen dos fases en el pensamiento reflexivo. El primero es el estado de duda, perplejidad y dificultad en la que se

origina el pensamiento; y el segundo el acto de búsqueda, de investigación, para esclarecer la duda. El autor considera que algo debe propiciar y evocar el pensamiento, dada la dificultad la persona elabora una serie de acciones a seguir y adopta una posición que le permite comprender la situación en la que se encuentra. La misma sugiere una solución al problema constituida por su experiencia. Por más que haya tenido experiencias en situaciones similares la confusión no se disipa. Lo que puede suceder es que la persona por medio de otras experiencias ya tenga en su haber sugerencias y actué sin necesidad de utilizar el pensamiento reflexivo, puede tener una conclusión sin necesidad de cuestionarse sobre los fundamentos en lo que se apoya. Entonces para ser seres pensantes hay que tratar de prolongar el estado de duda, no aceptar ninguna idea o creencia sin encontrar razones que la justifiquen.

Tomando los aportes de los diferentes autores podemos decir que la práctica reflexiva no es una cuestión innata, causal y/o espontánea como la reflexión, sino que es una acción intencional, aprendida y ordenada que necesita de un análisis premeditado para realizarse; que permite la revisión constante sobre la misma práctica de enseñanza, haciendo consciente equivocaciones y aciertos. El ser práctico reflexivo supone una posición ideológica, una postura, un modo de comprender y pensar a la educación.

## **2.4 Saberes**

En siguiente trabajo de investigación propone al saber como objeto de estudio, por lo que se considera necesario retomar diferentes aportes teóricos que ayuden a su comprensión y análisis. A continuación se recuperaran interpretaciones de diferentes autores.

Para poder entender al saber se toma la definición de Foucault (1969), quien lo describe como

aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada [...]; es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso [...]; es el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se defienden, se aplican y se transforman. (1969, p.306)

El autor entiende a la práctica discursiva como una secuencia de palabras que expresa un relato surgido de diferentes espacios que se articulan y emergen en prácticas sociales, las cuales a su vez, son las que otorgan las condiciones para la elaboración del discurso. Plantea una relación dialéctica entre el saber y las prácticas discursivas, en donde una depende de la

otra para su producción “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber qué forma” (Foucault, 1969, p.307).

Se podría pensar en una relación de triada entre saber- prácticas discursivas- prácticas sociales, ya que una implica necesariamente a la otra para su producción y comprensión. Lo interesante de esta idea es que permite considerar la circulación de otros tipos de saberes independientes de la ciencia y dirigir la mirada hacia otros lugares donde se produce saber. Da la posibilidad de interpretar el discurso mismo, abordándolo desde su interior, descubriendo las condiciones en las que se da, la regularidad de sus enunciados y las irrupciones que se suscitan. Revela a un sujeto como parte de un entretejido de significados y al discurso como producto de prácticas concretas, donde habita un saber. Desde allí es que se piensa en la posibilidad de poder reconocer los saberes que utilizan los estudiantes en sus prácticas de enseñanza, a partir de la escucha e interpretación de su propio discurso.

Refiriéndose al acto de enseñanza y saber docente, Macchiarola (1998) realiza una distinción entre el conocimiento científico y el del docente. El primero está avalado por una comunidad científica y se elabora de manera planificada para poner a prueba un supuesto teórico en búsqueda de una verdad absoluta. El segundo se construye a través de la experiencia diaria en la interacción con el medio, con la intención de comprender los sucesos del aula y un accionar en la misma. Esta diferenciación no significa que uno sea mejor o más importante que el otro, solo responden a maneras de concebirlos. Desde esta interpretación se cree que el conocimiento pedagógico se elabora sobre el conocimiento personal y experiencial del practicante, actuando como marco de referencia y guía orientadora de la propia práctica de enseñanza.

Tardif (2004) plantea una diferenciación similar, interpreta al saber docente como un “saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (2004, p.29). Los saberes de la formación profesional provienen del campo de las ciencias de la educación y de la pedagogía, son aquellos transmitidos por la institución formadora que reflexionan sobre la educación, orientan la enseñanza, ofrecen técnicas y modos de saber hacer. Funcionan como un conjunto de ideas que caracterizan un pensamiento sobre la práctica educativa. Por otra parte, los saberes disciplinarios son aquellos elegidos por la institución universitaria formadora, que se presentan como las disciplinas que forman parte de la institución. Los saberes curriculares “se corresponden con los discursos, objetivos, contenidos y métodos a

partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura”. (Tardif, 2004, p.30). Finalmente el autor define a los saberes experienciales como aquellos que derivan y son integrados en la práctica docente y la experiencia. Se construyen en la interacción de escenarios particulares, donde lo cotidiano cobra sentido “y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (óp. cit., p.37). El autor encuentra una relación más estrecha entre los saberes provenientes de la formación y disciplinarios, y por otro lado los curriculares y experienciales.

Al pensar en el saber docente como aquel que se lleva a cabo en institutos de formación, Tardif (2004) sostiene que el mismo posee tres objetos, las relaciones e interacciones que se producen en la práctica misma; las obligaciones y normas que poseen como docentes; y la institución como medio en el que se desenvuelven con sus características particulares. A su vez considera que los saberes profesionales “incorporados al proceso del trabajo docente de la enseñanza, solo tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y que, en estas situaciones, los trabajadores lo construyen, modelan y utilizan de forma significativa” (2004, p.189). Es en este sentido que el saber profesional incorpora a los conocimientos, competencias, habilidades y actitudes puestas en acción en el momento mismo del trabajo.

Perrenoud (1994) reconoce como saberes referenciales, a aquellos que se enseñan en las instituciones y que a su vez involucran a otros saberes provenientes de diferentes ciencias humanas. Estos pueden ser disciplinarios, didácticos, pedagógicos o sociológicos. El autor sostiene que los saberes referenciales son dobles, por un lado declarativos y por otro procedimentales. Son saberes declarativos porque “enuncia una regularidad o un dato” (p.6), y procedimentales porque dan cuenta de cómo abordar la enseñanza en determinadas situaciones. Sin embargo la puesta en práctica de los saberes de referencia necesita de otros recursos que tienen que ver con los saberes profesionales o de experiencia.

Siguiendo con el mismo autor consideramos relevante la reflexión que plantea en relación a la oposición de saberes de referencia y prácticos. Él considera que “actualmente está muy de moda multiplicar las tipologías de saberes de los enseñantes” (p.1) y que para que el análisis sea significativo es necesario situarlo en relación con la formación de los enseñantes, la transformación de saberes durante la transposición didáctica y en la

construcción de competencias profesionales. Siguiendo su reflexión plantea que en la transposición es necesaria la integración de los saberes en situación de acción, que no se transpone el saber profesional puro, si no que se transpone a partir de saberes prácticos, que incluyen un habitus; entonces no alcanza con enseñar saberes procedimentales, es necesario además, enseñar otros recursos cognitivos para poner en práctica esos saberes.

## **2. 5. Educación Física**

La EF en tanto campo de conocimiento, disciplina y espacio de FD, es la que enmarca nuestra investigación. A continuación se recuperarán documentos y teoría que permitan comprenderla en clave histórica, para poder definir qué se entiende por la misma y las particularidades que presenta como asignatura en la Escuela Secundaria. Por otra parte desde la lectura del Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Córdoba se realizará una revisión del campo de formación de la práctica docente para saber cómo se presenta en el Profesorado de Educación Física, Facultad de Educación Física de la Universidad de Córdoba.

### *2. 5. 1. Educación Física en clave histórica*

Pensar en los comienzos de la EF nos remonta a la escuela como institución que refleja la consolidación de la época moderna junto a sus ideales de ciencia y progreso, y a una concepción dualista del cuerpo. Frente a la necesidad de establecer dispositivos de disciplinamiento y control se piensa en un aparato del estado capaz de vigilar, homogeneizar, callar y domesticar a los sujetos. Existe un gran interés por desarrollar aspectos cognitivos-intelectuales en los sujetos, dejando relegada la dimensión corporal. Recuperamos a Scharagrodsky (2007) cuando se refiere a la escuela como un sistema de instrucción masivo y obligatorio, que vigila y controla a cuerpos infantiles por medio de disciplinas. Estas tienen como objetivo central la docilidad corporal, para generar cuerpos silenciosos sin resistencia ni rebeldía, dependientes, obedientes, cuerpos útiles a los intereses del orden gobernante. Su gran función es la de civilizar por medio de una matriz normalista, planteado por el modelo médico positivista, legitimado desde el discurso de la higiene.

Desde la influencia de la Institución Médica se dan los fundamentos biológicos que se ocupan de conocer el funcionamiento del cuerpo y desde la Institución Militar se le otorga forma a las prácticas corporales que fundan la EF (Bracht, 1996). Los docentes de esta

asignatura eran profesionales formados en otros campos de conocimiento y tenían una mirada biológica sobre el movimiento del humano. Desde sus comienzos la EF se aliena al discurso de la ciencia Moderna (Crisorio, 2003). Por su parte Bracht (1996) dice:

La educación física siempre hizo un discurso, basado en las ciencias naturales, de control del cuerpo, de construcción de un cuerpo saludable, productivo, entrenable, capaz de grandes y bellos desempeños motores. Era el cuerpo natural sometido al entendimiento dominante de nuestra corporeidad, cuerpo instrumento de trabajo. Aquí no hay espacio para considerar el cuerpo sujeto de cultura, productor de cultura; él apenas sufre cultura, sufre la acción del conocimiento científico. (p.46)

Nos encontramos frente a una EF que garantiza la funcionalidad del sistema y no se fundamenta desde su propio discurso sino que busca fuera de ella para poder legitimarse. Fundándose así la disciplina desde un discurso heterónimo, con una visión instrumentalista y funcionalista.

Tomando los aportes de Aisenstein (2006) quien realiza un análisis sobre las etapas de la conformación de la EF como asignatura, en la última etapa de especificación curricular ocurrida a principios del siglo XX, identifica como ámbitos de procedencia al campo de la cultura física, al pedagógico, de las ciencias biológicas y la salud. Dentro de cada campo se originan disputas entre los participantes que los integran, por imponer su idea y posición sobre los sentidos de la EF.

Como agentes pertenecientes al campo de la cultura física encontramos militares, gimnastas, y deportistas. Las disputas que se presentan son sobre las prácticas de ejercicios militares, a las que un grupo de intelectuales dicen querer evitar porque tal contenido lleva a militarizar la escuela; la gimnasia racional frente al atletismo competitivo; la EF metódica frente a la acrobacia callejera. El deporte aparece desde una mirada de formación de ciudadanos, apostando a que por medio de éste es posible transmitir valores de responsabilidad, cooperación y ciudadanía. Desde el campo médico se sostiene que la EF contribuirá a una salud pública. Como agentes propios del campo están los médicos higienistas, científicos, profesionales y filósofos. La visión científica positivista es la que adquiere más fuerza. La salud es un tema de preocupación que va creando un cuerpo teórico práctico sobre saberes y regulaciones en torno a la salud. El otro campo que opera en la configuración de la EF es el pedagógico. Los agentes son los maestros y pedagogos, quienes

tienen como preocupación la transposición de los saberes de la EF curriculares, generadores de aprendizajes en la escuela.

En este trabajo de investigación acordamos con Rozengardt (2006) al definir a la EF como

práctica pedagógica que desarrolla su objeto en el marco de las prácticas corporales y motrices propias de la cultura local, regional y universal. Es un campo del saber y del hacer y se pretende en él, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los niños y jóvenes desenvolverse críticamente en la sociedad actual y futura. (p.1)

A su vez, el autor continúa diciendo que los saberes transmitidos por la EF pueden plantearse en tres líneas: sobre el conocimiento de sí, debido a que es una práctica caracterizada por lo corporal donde el conocimiento principal es “en” el cuerpo “generado en la experiencia personal en/con/por la actividad motriz” (op. cit., p.1); sobre el conocimiento de las prácticas, ya que los estudiantes se apropian de prácticas corporales y motrices propias de una cultura; y sobre el conocimiento de las prácticas y de sí mismos en ellas, que refiere a los conceptos y actitudes que desarrollan los estudiantes con respecto a las prácticas corporales y motrices

Consideramos a la EF como pedagogía corporal que participa en la construcción de representaciones sobre el cuerpo, por ello creemos que debe ser una práctica inclusiva y significativa para los sujetos que aprenden a fin de disponer de su cuerpo y movimiento con libertad en la construcción de una escuela y sociedad democrática (Rozengardt, 2006).

Pensando que nuestro trabajo se lleva a cabo dentro de la cátedra de Práctica Docente a continuación enmarcaremos a la unidad curricular dentro del instituto de formación.

### *2. 5. 2. Práctica Docente en el Profesorado de Educación Física*

La propuesta de formación del Profesorado de EF de la Facultad de EF de la Universidad de Córdoba se rige por el Diseño Curricular de diciembre del 2013 de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. En el mismo se establece la duración de la carrera en cuatro años, con una carga horaria mínima de 2750 horas reloj. A su vez sostiene como finalidades la formación de profesionales reflexivos, críticos y autónomos, promoviendo “la revisión crítica del rol docente a partir de un proceso continuo de investigación y reflexión sobre la propia práctica profesional” (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba del Profesorado en Educación Física, 2013, p.11), a su vez incluye

el análisis y la reflexión “sobre las trayectorias formativas del docente de Educación Física y las condiciones de construcción de su identidad profesional” (óp. cit., p.12).

También refiere a tres campos de formación docente que se cursan de manera simultánea, el Campo de la Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Práctica Docente. La propuesta de cursar de manera paralela los tres Campos de la Formación se orienta a generar articulaciones entre ellos. El Campo de la Práctica Docente tiene la singularidad de revisar representaciones, sentidos y significados construidos por los estudiantes en su recorrido escolar, reconocer el funcionamiento de las instituciones escolares y la aproximación a diferentes contextos educativos con la intención de la intervención pedagógica.

La unidad curricular Práctica Docente atraviesa los cuatro años de la formación y tiene la particularidad de introducir a los estudiantes a escenarios profesionales reales para vivenciar la complejidad del trabajo docente, y en relación al mismo recuperar e integrar los saberes y conocimientos incorporados en el trayecto formativo. El diseño curricular dice que el campo de la Práctica Docente promueve la intervención profesional junto con las tareas que la misma implica. “En tal sentido, compromete una doble intelección: a) la descripción, análisis e interpretación de la multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de enseñanza y los contextos en que se inscriben” (óp. cit., p.14); y “b) la que remite al sujeto de estas prácticas, la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular que requiere procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica” (óp. cit.). A su vez el diseño opta por el formato de seminario para los cuatro años de la Práctica Docente, lo que significa que la unidad curricular se organiza “en torno a un objeto de conocimiento que surge de un recorte parcial de un campo de saberes constituyéndose en temas/problemas relevantes para la formación. Este recorte puede asumir carácter disciplinar o multidisciplinar” (óp. cit., p.16)

Dentro de la formación, la Práctica Docente IV y Residencia presenta una carga horaria de 6hs cátedra con un taller integrador bimensual de 2hs cátedra, que se realiza en conjunto con la unidad curricular Gestión de Proyectos y tiene la intención de procurar “la relación entre teoría y práctica y articulando las experiencias en terreno con desarrollos conceptuales” (óp. cit., p.87), trabajados en ambas cátedras. En el cuarto año del profesorado la práctica docente se realiza en la escuela secundaria, estas instituciones permiten el ingreso de los estudiantes para llevar a cabo sus experiencias en el rol de docente, participan como co

formadoras y se las denomina escuelas asociadas. Según el curriculum es importante reconocer el aporte del docente del instituto de formación como la del docente orientador de la escuela secundaria, ya que ambos deben realizar el acompañamiento pedagógico de los estudiantes practicantes.

Debido a que la Práctica Docente y Residencia IV se lleva a cabo en la escuela secundaria, seguidamente describiremos como se presenta la EF según la Ley de Educación Nacional y los lineamientos curriculares en la misma.

### *2. 5. 3. Educación física en la escuela secundaria*

La Ley de Educación Nacional 26.206 regula el derecho a la educación, establece la estructura del sistema educativo, explicita como uno de sus objetivos “Promover la formación corporal y motriz a través de una Educación Física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes” (Cap. IV-Educación Secundaria- Art. 30 inc J).

En el diseño curricular de la Provincia de Córdoba se define a la “Educación Física, como práctica social, que interviene para la apropiación y recreación de saberes propios de la cultura corporal” (Diseño Curricular del ciclo Básico de la Educación Secundaria, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, p. 144). A su vez se establece a las prácticas corporales y motrices como objeto de estudio, con la finalidad de que los estudiantes construyan su propia corporeidad al apropiarse de esas prácticas y recrearlas, de manera tal que la EF “habilite a los estudiantes para que reconstruyan y resignifiquen contenidos de la cultura corporal y del movimiento” (óp. cit., p.153).

Dentro de la escuela secundaria son tres horas cátedras semanales destinadas a la EF, distribuidas en dos días. Las clases son a contra turno, y pueden ser mixtas o divididas por sexo.

### **3. Abordaje metodológico**

Como ya se menciona y en marco de la investigación de soporte, el siguiente trabajo significó aportes a una investigación mayor correspondiente al Proyecto 2284 del Instituto de Formación Docente (INFOD) y nace desde la curiosidad de poder analizar los saberes que reconocen estudiantes del Profesorado en Educación Física para resolver su práctica docente.

Consideramos importante remarcar la participación en espacios de discusión con el equipo de investigación del proyecto 2284 del INFOD. El formar parte de los procesos de producción colectivos donde se compartieron las percepciones de cada uno de los integrantes del equipo; orientó la búsqueda de autores para la elaboración del marco teórico; posibilitó intercambios en interpretaciones de los datos obtenidos enriqueciendo el análisis de los mismos; y permitió mantener una vigilancia permanente y reflexiva.

El problema de investigación tiene como objeto de estudio a los saberes que reconocen los estudiantes del cuarto año del Instituto Provincial de Educación Física (IPEF) en su práctica docente en la escuela secundaria.

Los objetivos que guían la investigación refieren en términos generales a identificar los saberes que reconocen los estudiantes de la Práctica Docente IV y Residencia del IPEF durante sus práctica docente en la escuela secundaria; y de manera específica reconocer en la construcción de esas prácticas los aportes provenientes de los diferentes trayectos formativos, distinguir los saberes provenientes del profesorado de aquellos vinculados con experiencias corporales y motrices de su biografía, y analizar naturalizaciones en los saberes que reconocen los estudiantes en su práctica docente.

Se realiza una investigación de tipo cualitativo que es la que nos otorga los elementos necesarios para este tipo de investigación social, que permite ver a las acciones humanas como objeto de estudio (Hammersley y Atkinson, 1994). Pensamos que el método cualitativo posibilitará encontrar en la cualidad de los datos inconsistencias y contradicciones para luego realizar interpretaciones teóricas sobre ellos; descubriendo tensiones y diferencias entre lo que sucede y las expectativas del investigador (Willis, 1980); y explorando la complejidad de nuestro objeto de estudio, los saberes que reconocen los estudiantes en su práctica docente.

Como unidad de análisis se toma a estudiantes de diferentes comisiones de Práctica Docente IV y Residencia. La muestra fue construida con el docente titular de la unidad curricular al cual se le consultó qué estudiante, a su entender, era reflexivo. Luego se le comentó al estudiante en qué consistía la investigación y si estaba dispuesto a formar parte de

la misma. En ninguno de los casos el docente pregunto a qué referíamos cuando solicitábamos un estudiante reflexivo y en ese momento tampoco advertimos que podrían existir diferentes interpretaciones al respecto. Después pudimos reconocer esta naturalización que circula en el instituto de formación sobre qué es ser un estudiante reflexivo.

Comprendemos al estudiante reflexivo como aquel capaz de revisar su práctica docente por medio de un análisis premeditado capaz de hacer consciente equivocaciones y aciertos. En palabras de Perrenoud (1994) un practicante reflexivo

no se contenta con lo que ha aprendido en su formación inicial ni con lo que ha descubierto en sus primeros años de práctica. Revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año, se concentra en objetivos más definidos y explícita sus expectativas y sus métodos (p.43).

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron, observación de clase, registro grabado en audio de una clase de los estudiantes, entrevista en profundidad. A los estudiantes se les fue a observar a una clase en la escuela secundaria, clase que él eligió para ser grabada, por lo que se les colocó una grabadora colgada del cuello, la cual registró todo lo que el practicante dijo desde el comienzo hasta el final de esa clase. La observación operó para tener un panorama sobre la práctica docente de cada estudiante y permitió pensar en algunas preguntas adelantándose al momento de la entrevista. En un segundo momento se realizó una entrevista en la que el estudiante escuchó su clase y cuando él lo requería podía pararla y hacer algún comentario o aclaración sobre lo acontecido. Una vez terminada la escucha de la grabación, se comenzaba con la entrevista. La entrevista fue del tipo no estructurada, ya que las preguntas no eran rígidas si no que flexibles y abiertas, siempre guiadas por los objetivos de la investigación. En todas las entrevistas realizadas participó la Directora de la investigación del INFD, algún miembro del equipo y quien escribe este Trabajo de Investigación. En el apartado de construcción y análisis de datos cuando se haga referencia a las entrevistas estarán indicadas con una letra “E” y cuando se refiera a las observaciones con letra “O”.

Tomando los aportes de Piovani (2007, en Marradi y otros, 2007) podemos decir que las observaciones de clase realizadas fueron directas, debido a que se observó la situación en su contexto natural, sin necesidad de transformar o recrear el escenario de clase, en el momento mismo en que acontecía. Refiriéndose a los tipos teóricos de observación el observador fue completo, ya que no se interactuó con los sujetos investigados en ese momento de observación, solo se observó tratando de pasar lo más inadvertido posible.

El tipo de entrevista empleado fue la entrevista en profundidad. La misma encierra la paradoja de ser un intercambio entre dos personas extrañas, pero que necesitan, a su vez, de intimidad (Rosenblum, 1987, en Marradi y otros, 2007). En este tipo de entrevistas el investigador obtiene información que forma parte de la biografía del entrevistado/a, que refiera a representaciones vividas por él (Alonso, 1998, en Marradi y otros, 2007); interesa las interpretaciones del entrevistado/a que pasan a “ocupar el centro de la reflexión, siendo problematizado y narrado” (Montesperelli, 1998, en Marradi y otros, 2007, p. 219). En este tipo de herramienta, el entrevistador/a tiene un papel muy importante ya que no direcciona las respuestas, admite que el entrevistado/a es el experto en la temática tratada y capaz de comunicar su conocimiento. Por ello, solo se limita a ayudar a que el entrevistado/a se exprese y comunique su interpretación sobre el tema (Piovani, 2007, en Marradi y otros, 2007). Importante es aclarar que la misma debe realizarse sobre el consentimiento del entrevistado.

Para construir los datos se desgrabaron las entrevistas y se analizó en cada caso el discurso del estudiante. Se comentó, subrayó y luego fueron agrupadas las recurrencias encontradas en un cuadro de doble entrada donde se unificaron los tres casos. En el proceso de sistematización si bien se iban reconociendo algunas recurrencias, que eran posibles de distinguir y agrupar, por un momento se perdió el objeto de estudio. Lo que obligó a volver y fortalecer el marco teórico ya que no se lograba dar cuenta de los saberes que reconocían los estudiantes, pero sí los que reconocíamos nosotros en su práctica docente.

Los ejes de análisis que orientaron la investigación fueron en relación a los saberes que enseñan los estudiantes en su práctica docente en la escuela secundaria, saberes experienciales provenientes de su historia de vida en vínculo con las experiencias corporales y motrices, saberes sobre el acto de enseñar y la enseñanza, saberes de la formación docente que permiten resolver su práctica, saberes intuitivos sobre la EF que aparecen en su práctica docente de manera naturalizada, y la dimensión institucional del saber, que refiere a

cuestiones burocráticas organizacionales que superan a la práctica pedagógica dentro de cada institución pero inciden de alguna manera en la práctica docente.

#### **4. Estudio de datos**

Una vez realizada la observación de clase, junto con la grabación de la misma y luego la entrevista a cada estudiante, se comienza con el análisis de datos. Para comenzar con este proceso primero se desgraba la entrevista; luego se analiza caso por caso, comentando y subrayando, recurrencias y particularidades, donde a su vez se van reconociendo los ejes de análisis para ir definiendo categorías; y en un tercer momento se realiza un cuadro en el que se van agrupando las recurrencias encontradas por caso, para finalmente agruparlas en un cuadro de doble entrada donde se visibilizan los datos obtenidos en los tres casos analizados.

Coincidimos con Archenti (2007, en Marradi y otros, 2007) al pensar al estudio de caso como un diseño de investigación cuya elección se encuentra definido por el mismo objeto de estudio, el cual tiene la intención de comprenderlo en su especificidad. La aproximación a cada caso se realizó por medio de una triangulación metodológica con el propósito de alcanzar una interpretación más adecuada, completa y sustanciosa del objeto.

El análisis de discurso es el procedimiento que se utiliza para el estudio de datos. Se entiende al lenguaje como manera de práctica social que al ser analizado contribuye a “la comprensión del sentido de la acción en la interacción comunicativa” (Archenti, 2007, p.298), donde “el intérprete debe asumir la perspectiva de los actores y reconocer los significados que ellos le dan a su acción y a la de otros dentro de un contexto dado” (ibídem).

En el proceso de sistematización de datos fue necesario volver y fortalecer el marco teórico. Nos sucedió que no lográbamos dar cuenta de los saberes que reconocían los estudiantes en sus prácticas de enseñanza y tampoco se tenía en claro cómo diferenciar un saber del otro. Entonces, fue obligatorio hacer un paréntesis y volver a la búsqueda de teoría que nos permitiera dar luz al objeto de estudio de la investigación, para poder darle claridad y comenzar con su análisis.

Después de todo este trabajo de revisión y lectura se logra armar categorías de intérprete que “se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado” (Bertely Busquets, 2000, p.64) realizando un análisis de los decires de los estudiantes en el momento de la entrevista. Ellas son, saberes que enseñan, saberes de la experiencia, saberes sobre la enseñanza y saberes de la formación docente.

A continuación, a modo descriptivo, se presentará cada uno de los casos para continuar en un segundo momento con su análisis por categoría.

#### **4.1. Los casos**

Los estudiantes de la muestra reciben los nombres ficticios, para mantener su identidad anónima, de Víctor, Lucas y Matías. Cada uno cursa la unidad curricular Práctica Docente IV y Residencia en diferentes cátedras del IPEF, en el año 2015. Víctor y Lucas lo hacen por la mañana y Matías por la tarde. Víctor trabaja en un gimnasio, Lucas en recreación y como técnico de básquet, y Matías no hace referencia de ningún trabajo durante la entrevista.

Los tres dan clases en escuelas secundarias provinciales de la ciudad de Córdoba, situadas en los barrios General Paz, Villa Esquiú y Altos de Villa Cabrera. La carga horaria de la asignatura EF es de dos horas semanales, Víctor y Matías dan clases dos veces a la semana una hora y Lucas da las dos horas el mismo día. En el caso de Víctor la escuela tiene un natatorio, un día las clases son en la pileta y otro día en el patio.

Los practicantes dan su clase en contra turno en el Ciclo Básico. Víctor da clases en un primer año a solo mujeres, sus alumnas tienen EF después de la jornada normal. Lucas da clases en un primer año de mujeres y varones, sus alumnos/as se quedan dos horas los días lunes después de clase para tener EF. Y Matías da clases en un segundo año a mujeres, ellas asisten antes de ingresar al colegio a las horas de EF.

#### **4.2. Saberes que se enseñan**

Esta categoría hace referencia a los saberes que los estudiantes enseñan en su práctica docente. Víctor enseña gimnasia y juegos de cancha dividida, Lucas circo criollo y Matías juegos de bate y campo.

Víctor nos comenta que su docente de la Práctica IV y Residencia les dice que en su unidad didáctica debían presentar dos contenidos a enseñar, uno vinculado a la gimnasia, en el primer segmento de la clase, y otro a desarrollar en una segunda parte, “dos cosas distintas, nos dijo: acá un contenido de gimnasia y otro de natación o de partido” (ver Anexo 1).

En el desarrollo de la clase observamos dos instancias separadas sin articulación, cada contenido tenía su evaluación y no guardaban relación uno con el otro (ver Anexo 4). Además, registramos más intervenciones de Víctor en el primer segmento de la clase

vinculado a la gimnasia y a una preocupación postural, que en la segunda parte donde enseña juegos de cancha dividida, según lo manifestado por él<sup>2</sup>.

A la respuesta de qué enseña la EF en la escuela, Víctor dice “yo creo que algo importante, el día que me tocara tener alumnos es la educación del cuerpo, principalmente que ellos solos sepan de qué están hablando” (ver Anexo 1). Por las intervenciones que realiza en el transcurso de la entrevista Víctor tiene una mirada del cuerpo dualista, fundada en saberes biologistas. Lo interesante es que en el momento de reconocer los saberes que enseña, su reflexión solo queda en que él hubiese dedicado más tiempo de su clase a enseñar otro tipo de saber.

Lucas se encuentra con otro escenario. En la escuela en la que realiza sus prácticas existe un torneo de fútbol que involucra a los seis cursos de la institución secundaria y los espacios de entrenamiento son las clases de EF. Si bien tuvo la posibilidad de elegir qué contenido enseñar, en todas sus clases se encontraba frente a un grupo de estudiantes que le pedían fútbol. Al respecto afirma,

Trataba de hacerles entender que en realidad la hora de EF no tenía mucho que ver el fútbol al tema que estábamos haciendo ahora [...] Bueno se embolaron bastante en realidad porque ellos tenían mucho más presente este tema, que es bastante institucionalizado el fútbol en esta escuela, pero bue [...] Esa tarea fue bastante complicada, ya lo tenían bastante internalizado (ver Anexo 2).

Lucas al no estar condicionado sobre qué contenidos debe trabajar en sus clases, tiene la posibilidad de estar cómodo con aquello que enseña. Considera que al enseñar sobre el circo criollo también está enseñando cultura argentina, lo cual le otorga otro valor a la clase y la dota de un sentido, nos dice “entonces siento como que está muy bueno por ahí también poder, tratar o pretender enseñar algo que tiene un valor, un valor que es increíble” (ver Anexo 4). Creemos que esa convicción le otorga una seguridad a Lucas que le permite sostener su propuesta frente a la demanda por parte de los estudiantes de jugar al fútbol y ante la misma institución que accede a que las clases de EF sean un espacio de entrenamiento.

---

<sup>2</sup> Digo “según él” porque al cruzar la entrevista con las observaciones de clase por más que él diga que enseña juego de cancha dividida, lo que se observa es que las chicas juegan al quemado. Por una lado en ningún momento de la observación se detecta alguna intervención que tenga que ver con el acto de enseñanza; y por otro se si se tienen en cuenta el aporte que realiza Devís Devís y Peiró Velert (1997) sobre los juegos modificado, al pensar en el objetivo que tiene el juego no puede contemplarse al quemado como juego de cancha dividida ya que el objetivo del mismo el lanzar a un blanco móvil, por más que no se pueda pasar al otro lado de la cancha, tendría más que ver con juegos de blanco y diana.

Durante la entrevista Matías nos cuenta,

“no te sentís totalmente libre en las prácticas para hacer lo que quieras. Por más que yo tuve un buen contexto, tenía una profe que nos dejaba hacer prácticamente lo que quisiéramos [...] también hay ciertos límites que le cuesta a uno pasar, que se yo, mi historia, los miedos, como que no te dejan cruzar la línea y probar ciertas cosas nuevas” (ver Anexo 3).

Reconoce que por más que tenía la posibilidad de hacer “prácticamente lo que quisiera” no se sentía con esa libertad, considera que los límites de llegar hasta ahí y no animarse a generar nuevas propuestas en sus prácticas le son propios.

Matías al igual que Lucas tiene la posibilidad de elegir qué enseñar. En el momento de reflexión ambos reconocen otras cuestiones que acontecen en la práctica docente ligada al contenido que se enseña. Por otra parte Víctor solo da los fundamentos sobre el contenido que él hubiese querido enseñar. Pareciera que la libertad de elegir el contenido en sus clases da lugar a contemplar diferentes situaciones que ocurren en el aula.

Recuperamos los aportes de Tardif (2004) para identificar los saberes disciplinarios y curriculares. Los disciplinarios son aquellos elegidos por la institución formadora, que se presentan como las disciplinas que pertenecen a la institución; y los curriculares refieren a los discursos, objetivos, contenidos y métodos desde los cuales la escuela presenta los saberes seleccionados de la cultura a ser enseñados. A su vez plantea que existe una relación entre estos saberes ya que los curriculares incluyen a los disciplinarios.

En los tres casos analizados pudimos ver que si bien los contenidos elegidos para ser enseñados responden al Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, pareciera que no se encuentran anclados en una propuesta mayor que forme parte de un proyecto institucional o de la misma disciplina, ya que en ningún momento los estudiantes hacen mención alguna sobre ello. Entonces nos cuestionamos que lugar está ocupando la EF como saber disciplinar dentro estas escuelas secundarias, debido a que consideramos que para que la educación tenga un sentido y de cuenta de un proceso las propuestas de enseñanza de enseñanza deberían formar parte de un proyecto mayor que englobe a toda la comunidad educativa.

#### **4.3. Saberes de la experiencia**

En tanto sujetos, reconocemos en los estudiantes una trama histórica, de manera que existen saberes que aparecen en sus clases que fueron adquiridos en sus diferentes recorridos.

En este apartado nos interesa reconocer de qué manera las experiencias vinculadas a trayectorias de vida personales, inscriben saberes que se reproducen en la práctica docente de los estudiantes. Retomando los aportes de Tardif (2004) se consideran en esta categoría aquellos saberes que fueron construidos en la interacción de escenarios singulares donde lo cotidiano cobra sentido “y forman un conjunto de representaciones a partir de las cuales los educadores interpretan, comprenden y orientan su profesión y su práctica cotidiana en todas sus dimensiones” (p.37).

En la entrevista Víctor reconoce lo habituado que está a dar determinado tipo de actividades por el trabajo que realiza y como a su vez esto influye en su clase. Dice, “estoy muy acostumbrado a los ejercicios posturales, también porque trabajo en eso, entonces por ahí, me cuesta mucho salir... yo trabajo en el gimnasio, y a veces estoy en alguna clase o algo, me es difícil salir de eso” (ver Anexo 1). Más adelante comparte la preocupación que tiene por lo postural y el acento que pone en sus clases sobre el tema por más que no les resulte de interés a sus alumnas, “el hecho de mantener la postura, de cuidarse la lumbar [...] eso es lo que más me preocupa, por eso hago hincapié en que realmente traten de vivenciarlo porque en realidad no les gusta” (ver Anexo 1). En otro momento Víctor expresa que su formación docente careció de momentos destinados a la “práctica pura”, interpretamos que se refiere a la ausencia de espacios destinados a conocimientos prácticos centrados en el momento específico del hacer, entonces para poder armar su propuesta de enseñanza recurre a saberes que adquirió en otros espacios de su trayecto de vida. Entre ellos nombra a su trabajo y a prácticas de entrenamiento de los deportes rugby y fútbol,

la práctica en general de los deportes motriz, es muy poca. Tenés que ir para atrás, tenés que ir a otros lados, entonces puede ser que se te arraigue de otros lados lo que vos traes...en todo el deporte en sí, pero entrenamiento siempre, rugby, fútbol (ver Anexo 1).

Los saberes de su formación docente quedan de lado y recurre a sus experiencias de vida donde adquiere otro saber que le resulta más útil y significativo para resolver sus prácticas.

Lucas da cuenta de algunas recurrencias que aparecen en sus clases vinculadas a su trabajo, ligadas a la Recreación y que las tiene naturalizadas. Entre ellas podemos nombrar al uso de los apodos para referirse a sus estudiantes y a un ruido permanente,

yo trabajo mucho en recreación y trabajo con gente que no conozco el nombre, entonces todo el tiempo es como che cabezón, che flaco [...] no tengo problema con el

ruido [...] me sentiría extraño en un lugar en que hubiera 36 chicos y bueno no hubiera ruido. De vuelta, trabajo en recreación y es como que también, capaz, que esté naturalizado (ver Anexo 2).

Si bien Lucas identifica saberes provenientes de otros espacios diferentes a los de la formación para resolver su práctica, nos cuenta que también utiliza saberes adquiridos en el profesorado para su trabajo como entrenador de básquet. Se refiere en especial al uso de la pregunta como herramienta metodológica, saber obtenido en el espacio curricular de Práctica Docente y Residencia III, “La pregunta en particular la empecé a generar desde el año pasado [...] nunca había trabajado con preguntas [...] me modificó hasta la forma de trabajo, que yo soy técnico de básquet me modificó un montón en el laburo” (ver Anexo 2).

Por otra parte Matías también habla de un complemento entre sus experiencias de vida y su recorrido por el profesorado. Dice,

Yo creo que hay cosas que a lo largo de mi vida también me han ayudado y que para mí han sido fundamentales y que se han complementado con mi carrera [...] Si hay algo que me ha quedado muy marcado es pensar en el otro antes que vos mismo [...] Es algo con lo que me he criado toda mi vida y a veces incluso no es bueno para mí” (ver Anexo 3).

A su vez reconoce una impronta familiar en relación a desprestigiar al “movimiento”, en relación a la teoría, durante su práctica docente.

yo no valoraba todo lo que podían aprender en la ejecución [...] para mí tenían que escuchar, y era la única forma [...] yo sentía que si yo no sé los decía verbalmente no les iba a quedar.

Ya pensando en mi familia, vengo de una familia que es muy teórica, muy estudiosa. El tema del movimiento, la ejecución, no diría que es una pérdida de tiempo, pero es como que siempre fue desvalorizada con respecto a la teoría (ver Anexo 3).

En los tres casos la trayectoria personal de cada estudiante impacta de modo diferente en su práctica docente. Víctor admite que utiliza saberes adquiridos en otros ámbitos de su trayectoria de vida, para resolver su práctica docente. Lucas también reconoce que hay saberes que aparecen en sus clases vinculados con la recreación, donde él trabaja, del mismo modo que saberes adquiridos en el profesorado que aplica en otro de sus lugares de trabajo. Y Matías refiere a un complemento, para dar cuenta que lo aprendido en su experiencia de vida suma a lo aprendido en el Instituto de Formación. Además reconoce prejuicios familiares en

su práctica docente reafirmando la dicotomía entre teoría y práctica donde una es más importante que la otra, y puede identificarlo en sus clases con sus largas explicaciones de cómo es un juego y lo que demora en llevarlo a la práctica.

Lo que encontramos es la presencia de dos tipos de saberes, podemos decir que los estudiantes logran reconocer y diferenciar saberes de la formación profesional; que son aquellos transmitidos por la institución formadora que reflexionan sobre la educación, orientan la enseñanza y ofrecen modos de saber hacer (Tardif, 2004); y saberes experienciales que son los construidos en la interacción de escenarios particulares, donde lo cotidiano cobra sentido (óp. cit.). En el caso de Víctor tienen más peso los saberes experienciales que los profesionales en su práctica docente, dado que él reconoce que toma saberes de su trabajo y los lleva a la escuela; en los otros casos los saberes experienciales aparecen complejizándose junto con los saberes profesionales. Nos resulto interesante como estos saberes que pueden pensarse como diferentes aparecen en dialogo nutriéndose el uno al otro, seguramente gracias a que Lucas y Matías están dando cuenta de una actitud más crítica que les permite reconocer relaciones que se presentan entre el saber experiencial y profesional.

#### **4. 4. Saberes sobre la enseñanza**

En esta categoría se analiza en qué tipo de enseñanza se reconocen los estudiantes y los saberes que circulan al interior de la misma. Para ello se retoman los aportes de Jackson (2002) quien sostiene que existen diferentes maneras de pensar a la educación y las denomina tradiciones mimética y transformadora.

En la clase de Víctor las prioridades parecerían ser aprovechar el tiempo vinculado a la idea del hacer, la motivación para que las chicas participen por medio del movimiento y el orden. Él dice, “el mando directo<sup>3</sup>, no es que lo vea como malo, por ahí para mantener el orden me funciona, no veo que las chicas tampoco estén indignadas en la clase, al contrario me funciona. Me funciona” (ver Anexo 1). Reconoce que el uso del mando directo le permite cumplir con sus prioridades y no estaría registrando como se sienten sus alumnas con este modo de enseñanza.

---

<sup>3</sup> Entendemos al mando directo como un estilo de enseñanza tradicional donde la propuesta está centrada en el profesor y es de instrucción directa. El orden y la tarea son claves para este estilo que promueve una enseñanza masiva. (Sicilia Camacho y Delgado Noguera, 2002)

En una parte de la entrevista advierte al escucharse, que con el uso del mando directo está limitando a sus alumnas, porque no aparecen posibilidades de resolución o creación genuinas, ya que él les dice cómo resolver lo que les propone. Si bien reconoce que existen otras maneras de pensar a la enseñanza comparte que no sabría cómo llevarlas a su propia práctica.

Lucas identifica a la pregunta como herramienta habilitadora de diálogo, aunque a veces elabore preguntas donde éste explicita la respuesta y no logra “aguantar” los silencios de modo que termina respondiéndose él mismo. También le sucede que se da cuenta de qué pregunta haría una vez que ya dijo otra cosa en su clase, o bien cuando ya propuso cómo hacer para resolver determinada tarea.

Me es difícil, todavía, poder [...] mmm no decirles la respuesta. Tratar de preguntarles sin decirles la respuesta. Muchas veces las preguntas que hago esta la repuesta explícitamente...como que pienso que estas situaciones son recurrentes, trato de trabajarlas. Pero me cuesta mucho salir de esta situación (ver Anexo 2).

Inferimos que Lucas reconoce a un otro con saberes previos y propios a una trayectoria de vida, que a veces no comprende lo que él quiere decir e intenta cambiar su vocabulario para hacerse entender, y considera que muchas veces por más que a él le parezca interesante su propuesta al otro que aprende no necesariamente. Al respecto dice, “me lleve yo un aprendizaje increíble (en) pensar que lo que nosotros hacemos le va a gustar al otro y no es así todo el tiempo, por más atractivo que sea para nosotros, capaz que somos diferentes al otro” (ver Anexo 2). También nos comenta el esfuerzo que hace para pensar sus clases y no caer en la demostración o imitación de movimientos.

Matías considera que el dialogo posibilita reconocer a un otro con una vida diferente a la propia y que al ceder la palabra y generar un diálogo da lugar a otro tipo de enseñanza. La escucha de su clase le permite rever su representación de que no era capaz de darle la palabra a sus alumnas. Al respecto nos comparte,

Escuchando [mi clase] de vez en cuando las escucho, les pregunto, les pido su opinión. Yo tenía la idea de que nunca les daba la palabra y en realidad si [...]. Yo leyendo los registros pensaba que siempre hablo yo y nada más [...] Lo que yo estoy buscando que ellas opinen, que critiquen, que también aporten, que sean las protagonistas ellas y no yo digamos (ver Anexo 3).

Los tres estudiantes reconocen la existencia de una manera de enseñar diferente a la tradicional. Lucas y Matías tienen más elementos para poder reconocerla. Víctor solo nombra a otros modos.

En el caso de Víctor la enseñanza es, en términos de Jackson, mimética porque se transmiten saberes prácticos vinculados a una manera correcta de hacer. El conocimiento que pasa a sus alumnas es un saber mostrado por imitación y reproducción. No existe algo significativo o auténtico para el otro que aprende, tampoco se encuentran momentos en los que se ponga en palabras el saber, solo queda en el hacer.

En el caso de Lucas y Matías parecería que existe la intención de lograr una enseñanza transformadora, de generar un cambio cualitativo en la persona de modo tal que el aprendizaje perdure en el tiempo y le sea útil en su trayecto de vida. Ambos reconocen a un otro que aprende diferente a ellos y aspiran a una participación más genuina de sus alumnos y alumnas, preocupándose por sus modos de enseñar y por generar espacios en los que sus estudiantes puedan poner su palabra. Si bien expresan que no les resulta fácil pensar en este tipo de enseñanza, identifican cuestiones sobre las cuales deberían trabajar.

#### **4. 5. Saberes de la formación docente**

A continuación se analizarán los saberes adquiridos en el trayecto de formación docente del profesorado de EF que reconocen los estudiantes en sus prácticas docentes en la escuela secundaria.

Los tres practicantes mencionan como espacios comunes de donde recuperan saberes para resolver sus prácticas a las unidades curriculares de Juego Motor y Práctica Docente y Residencia III y IV. Si bien reconocen otras cátedras (Martín y Lucas identifican a Fundamentos Biológicos; Lucas y Matías reconocen a Didáctica General y Didáctica de la EF; Y particularmente Víctor nombra a Gimnasia Adaptada; Lucas a Juego y Recreación, Problemáticas Socio Antropológica, Sujeto de la Educación, Psicología, Pedagogía; y Matías a Filosofía y Epistemología de la EF) en los tres casos se remarca el valor que toma la Práctica Docente y Residencia III y IV como espacio que permite transferir los saberes adquiridos en el profesorado a escenarios reales, donde a su vez surgen nuevos conocimientos de la misma experiencia de encontrarse en el rol docente. Al respecto los estudiantes dicen, “La práctica que vimos este año, es como que esta el fundamento de lo que trabajamos” (ver Anexo 1); “Yo sentí que recién el año pasado empecé a hacer práctica docente, transcurrirla

en la carrera... sé que la inflexión paso en tercer año” (ver Anexo 2); “Me sirvieron mucho más la Práctica III y IV. Como que en la Práctica III armas la clase y en la Práctica IV como que la clase la podes armar desde distintas posturas, depende desde donde te querés parar” (ver Anexo 3).

Se comparte el valor de las cátedras de Práctica Docente por encontrar allí la posibilidad de integrar saberes en situación de acción. Se reconoce a las mismas como el espacio donde se transfieren los saberes aprendidos en las diferentes unidades curriculares y como espacio que brinda saberes que refieren a la construcción de la clase en sí misma y otorga elementos para poder pensarse como docente.

El saber disciplinar Práctica Docente, se define en el Diseño Curricular del Profesorado en EF como: campo de construcción multidisciplinaria a partir de la integración de los saberes incorporados en el trayecto formativo de la Formación General y Específica, ámbito para pensar y pensarse desde una postura reflexiva – crítica, y eje vertebrador de la carrera. Por un lado nos resulta interesante como estas definiciones inscriptas en el saber curricular sobre el campo de la Práctica Docente se reflejan en los decires de los estudiantes reconociendo la importancia de la práctica durante la formación; por otro lado, observamos que existe una coherencia entre el saber curricular y disciplinar ya que es notable la relación que existe entre ellos y como el campo de la Práctica Docente cobra un sentido y da cuenta de formar parte de un proyecto mayor dentro del Instituto de Formación

Siguiendo con el análisis notamos que si bien durante la entrevista la pregunta remitía a identificar saberes propios de la formación docente, en las respuestas, de repente, emerge el docente portador de ese saber. Los practicantes dejan de referirse a la unidad curricular para referirse al profesor/a de la cátedra. Cada estudiante nombra a diferentes docentes que guardan relación con su trayecto formativo y con intereses particulares que se encuentran reflejados en las preocupaciones que expresan.

Se da así un proceso de identificación con el docente, donde cada estudiante toma de referencia al docente que les resulto más significativo, y en la búsqueda de un profesional ideal se va desarrollando una identificación en la “cual un sujeto asimila, un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este.” (Rivelis, 2009, p. 72).

Matías luego de identificar las unidades curriculares dice, “estoy pensando que hay profesores que me han quedado también” (ver Anexo 3) y nombra a una de sus docentes,

el apoyo de la profesora, de la Cande<sup>4</sup>, me ha servido mucho y es una persona que te hace reflexionar mucho, te hace las preguntas incómodas que te dejan pensando. Digamos este año he logrado, quizá, orientarme un poco más hacia este ideal de profe que tiene esta perspectiva, que es al que quiero llegar.

Por otra parte Lucas se reconoce tomando actitudes de una de sus docentes, durante la entrevista comparte que suele “estar muy concentrado diciendo algo y de repente pasa algo” (ver Anexo 2) por su cabeza y lo dice, a él le resulta gracioso, siente que es como un respiro pero se da cuenta que sus alumnos no entienden. Después se da cuenta “he notado que se lo choree a Gabriela<sup>5</sup>”.

Víctor comienza hablando sobre saberes que le aporta el Instituto de Formación y de pronto para referirse a ese saber utiliza el nombre propio del docente a cargo la unidad curricular. Nos cuenta, “me gusta mucho la fisiología, de hecho tuve con Borbone<sup>6</sup>, me encanto esa materia, después me interesé mucho por Adaptada que estoy terminando ahora, hice el curso de Funcional de Mariano<sup>7</sup>” (ver Anexo 1). Después dice,

con Mariano [...] fue en el centro por los problemas que yo trabajo en el gimnasio [...] la vista periférica lo vengo estudiando, lo vi, lo analice con Mariano con otro tipo de actividades y en alto rendimiento como se está viendo hoy por hoy [...] bueno cuando conocí la materia con Mariano, no es que lo lleve a Mariano no no [...] porque cada uno tiene sus cosas, pero de él lo que investigo, me llamo muchísimo la atención y al profundizarlo puedes contactarlo con un montón de cosas (ver Anexo 1).

Cada estudiante refiere a un docente diferente, pensamos que guarda relación con el ideal de profesional que desean ser y con las dimensiones cognitivo académica y la actitudinal vincular (Vaillant y Marcelo, 2015); ya que ambas impactan en el estudiante dejando huellas e influyendo sobre los procesos de identificación.

---

<sup>4</sup> Se cambia el nombre del docente para conservar su identidad.

<sup>5</sup> Ídem

<sup>6</sup> Ídem

<sup>7</sup> Ídem

## 5. Conclusión

Para concluir este trabajo de investigación recuperamos los objetivos planteados en un principio. Como objetivo general se planteó identificar los saberes que reconocen los estudiantes de la Práctica Docente IV y Residencia del IPEF en su práctica docente durante la residencia en la escuela secundaria; y de manera específica reconocer en la construcción de sus prácticas los aportes provenientes de los diferentes trayectos formativos, distinguir los saberes provenientes del profesorado de aquellos vinculados con experiencias corporales y motrices de su biografía, y analizar naturalizaciones en los saberes que se reconocen.

Durante la investigación descubrimos las potencialidades del dispositivo de recolección de datos. La entrevista inmediata a la escucha de su propia clase ayudó al estudiante a reconocer en sus decires los saberes a los que recurría en su práctica docente. El escucharse junto a un otro que interpelaba permitió dar luz a saberes que hasta ese momento no habían sido reconocidos. En los tres casos los estudiantes manifestaron que había cuestiones que estaban descubriendo en ese mismo momento de la escucha. Por más que en dos de los casos los estudiantes venían trabajando con registro etnográfico, en el cual podían leer lo que dicen, comparten el impacto del escucharse y la posibilidad de reconocerse.

Por otra parte nos encontramos con practicantes que al transitar su último año del profesorado se reconocen en instancias de aprendizaje, con incertidumbres e incoherencias entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se enseña propio de la cantidad de encuentros y desencuentros de la formación docente. Se les hace imposible separarse de lo vivido y de los saberes construidos en su trayectoria escolar, laboral, familiar y de formación. Creemos que en el momento de la práctica, los saberes, la mirada hacia al otro que aprende, y las concepciones que se tienen sobre la enseñanza y la EF salen a la luz. A su vez pensamos que la posibilidad de ir reconociéndose, pensándose y construyéndose en un “ser docente” es una instancia de aprendizaje que la misma práctica otorga y solo es posible desde una postura reflexiva y crítica.

Al realizar el análisis observamos que los estudiantes que tenían la posibilidad de elegir que enseñar en sus clases en el momento de la entrevista pudieron registrar otras cuestiones que sucedían. Pareciera que el sentirse a gusto y tener el dominio y conocimiento sobre el saber que se enseña permite ampliar la mirada a la multiplicidad de acciones que ocurren allí en el momento de enseñar, generando la oportunidad de reconocer otras cosas que acontecen en la práctica misma.

Podemos dar cuenta que los tres estudiantes reconocen una enseñanza transformadora. Dos de ellos intentan llevarla a cabo en sus clases considerando una propuesta inclusiva, la existencia de otro, el dialogo y la pregunta que invita a la reflexión; sin embargo admiten que elegir enseñar desde una perspectiva crítica es todo un desafío y consideran que todavía no logran cumplir con ella. El tercer estudiante por más que reconozca otra manera de enseñar considera que la enseñanza tradicional le resulta pertinente a sus objetivos de clase y no advierte resistencias o incomodidades de su alumnado. Nos resulto interesante las posturas que toman los diferentes estudiantes, ya que por más que los tres reconozcan una enseñanza transformadora uno de ellos decide quedarse en el lugar que esta, sin intención de modificar su modo de enseñar. Desde esta posición no hay cambio posible, solo reproducción de esquemas de prácticas corporales viejas. Habría que pensar a qué tipo de sujeto estamos formando, a qué tipo de mundo aspiramos, que tipo de EF queremos.

En relación a las escuelas asociadas los estudiantes pudieron identificar particularidades de las instituciones, algunas fueron reconocidas como cuestiones que suceden al interior del nivel secundario y otras individuales de cada escuela. En sus relatos no aparece de manera significativa para la resolución de sus prácticas la figura del docente orientador de la escuela, que según el Diseño Curricular del Profesorado en Educación Física es considerado como parte del proceso de formación. Esto nos hace pensar que habría que considerar generar vínculos más sólidos con el docente orientador y las escuelas asociadas, para favorecer aprendizajes significativos durante la residencia en la escuela secundaria. Sería interesante poder vincularse con las instituciones donde se realiza la residencia para compartir saberes sobre la misma práctica, ya que durante las clases acontecen saberes valiosos que pueden resultar ser un gran insumo para teorizar sobre la práctica docente y de esta manera construir conocimiento que nutra a ambas instituciones, a la que recibe al practicante y la casa de formación docente.

Cerrando el análisis se descubre que los saberes vinculados con las experiencias personales de cada estudiante y aquellos que llevan naturalizados sobre la clase de EF son a los que recurren al momento de resolver sus prácticas en situación. Son esos saberes que encuentran disponibles al momento mismo en que acontece el acto de enseñar. Si bien reconocen otros provenientes de su formación docente no los disponen de manera inmediata.

Esto nos lleva a pensar que tal vez en trayecto formativo faltaron experiencias significativas que permitieran aprendizajes ligados a situaciones de ellos en rol de enseñantes

con la necesidad de integrar saberes adquiridos en las diferentes unidades curriculares en situación de práctica. A su vez creemos que para poder apropiarse de un saber no basta solo con la experiencia, es necesario que este acompañado por espacios de reflexión. Entonces, para poder pensar en nuevas prácticas docentes consideramos necesario comenzar a mirar al interior de las instituciones formadoras en si ofrecen a sus estudiantes situaciones de enseñanza que permitan experiencias significativas donde el practicante este forzado a disponer de conocimientos propios de la formación de manera inmediata.

Con respecto a los saberes propios de la formación nos impactó el reconocimiento de la unidad curricular de la Práctica y Residencia III y IV como espacio valido para la integración de saberes y reflexión sobre la propia práctica, lo cual es acorde a lo inscripto en el Diseño Curricular del Profesorado de EF de la Provincia de Córdoba, dando cuenta de cierta coherencia entre los decires de los estudiantes y el documento.

Resultó revelador cómo surge el nombre de algunos docentes como portadores de saber y protagonistas de procesos de identificación. Pudimos observar que los estudiantes reconocen saberes provenientes del instituto de formación que asocian al nombre propio de un docente y dejan de referirse al saber para referirse al profesor/a. También advertimos que los procesos de identificación que generan, cada uno de los estudiantes con diferentes docentes, guardan estrecha relación con los intereses particulares respecto a un saber, al componente ético emocional del proceso de enseñanza y con cuestiones actitudinales – vinculares del docente.

Esta situación nos cuestiona sobre qué grados de implicancias tendrá el trayecto formativo que realiza cada estudiante dentro del Instituto de Formación con respecto a los saberes que de allí provienen. Consideramos que la Facultad de Educación Física debería promover la formación de sujetos autónomos, críticos y reflexivos, capaces de dar cuenta de un EF inclusiva que atienda a las diferencias y que este comprometida ética y políticamente. Nos preocupa el recorrido personal por las distintas cátedras, ya que implica aprendizajes con diferentes docentes titulares que llevan significados construidos sobre la EF propios de sus recorridos y experiencias. Entonces nos cuestionamos si será posible garantizar a todos los estudiantes el acceso a los mismos saberes que permitan reconocer tradiciones, naturalizaciones y reproducciones en sus prácticas; y de qué manera podrán ofrecerse las mismas experiencias para transitar una práctica reflexiva que permita pensar en una EF social, política y cultural que eduque en la diversidad y para la diversidad; que sea emancipadora e

inclusora frente a las tendencias hegemónicas del cuerpo, perspectiva de género y prácticas corporales y motrices; y que colabore en la formación de sujetos pensantes y libres para crear un mundo más justo.

## **Bibliografía**

### *Fuente*

Córdoba, Ministerio de Educación (2009) *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba de Educación Física*. Córdoba: Autor.

Córdoba, Ministerio de Educación (2010) *Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Educación Secundaria*. Córdoba: Autor.

Argentina, Ministerio Nacional de Educación. *Ley de Educación Nacional*. Ley N° 26.206/06. Sancionada en el 2006.

### *General*

Aiello M. (2004). Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*. Año 9, n°30. 2005. Pp. 329- 332. ISSN 1316 – 4910. San Luis.

Aisenstein, A.; Ganz, N. y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Amuchástegui, G. (2004). De monólogos silenciosos y cuerpos alquilados: una reflexión sobre modos de aprender y enseñar en Educación Física. En Revista Pensar a Práctica, Vol. 7, n° 2. Recuperado <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/92/2378>

Amuchástegui, G. y Otros. (2012). Problemáticas de aprendizaje en la formación docente, que dificultan la generación de prácticas renovadoras: Un análisis en prácticas docentes de Educación Física. En Molinari, A. (Comp) (2012) *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*. Buenos Aires: INFD. Ministerio de Educación de la Nación.

Basabe y Cols (2007). La enseñanza. En Camillioni (2007) *El saber didáctico*. Paidós. Buenos Aires.

Bertely Busquets M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Maestros y Enseñanza Paidós.

Bracht V. (1996). *Producción científica para la Educación Física. Compendio de Conferencias del Congreso Provincial de Educación Física*. 50° Aniversario del IPEF. Córdoba. Argentina.

- Carranza L. (2014). La enseñanza de la Educación Física en el Ciclo de Especialización. Tesis de Licenciatura: Universidad Nacional de Villa María.
- Cavaglia C. y Zufiaurre I. (2014). Los condicionantes de los estudiantes del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba, en sus prácticas docentes en el nivel primario. Tesis de grado. Río IV. UNRC.
- Cena, M. y otros (2014). Saberes y conocimientos de estudiantes de 4to año del IPEF en sus prácticas de enseñanza durante la residencia en la escuela secundaria. Proyecto 2284: INFD.
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad. En *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Argentina: Al Margen.
- Delgado Noguera, M. (1998). Comparación de la valoración de los estilos de enseñanza por futuros profesores de Educación Física. En *Revista Digital Lecturas Educación Física/Deportes*. Año 3. N 12. Recuperado [www.efdeportes.com](http://www.efdeportes.com)
- Davini, C (s/f) *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Davini, C. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Educación.
- Devís Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y curriculum. Investigación y desarrollo curricular*. Buenos Aires: Aprendizaje Visor.
- Devís Devís J. y Peiró Velert C. (1997). *Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde Publicaciones. 2da edición.
- Dewey, J. (1993). *Como pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Eldelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes.... En *Revista Iberoamericana de educación*, n°33, pp. 71- 89.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de Educación.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Feldman, D. (2010) *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica general*. Argentina: Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Freire, P. (2006) *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores Argentina, s.a. 1ra ed. 2 reimp.
- González, F. y Fensterseifer, P. (2009). Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial. En Moreno Gómez, y otros (coord.) (2009) *Universidad, currículo y educación física*. Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de Educación Física. Medellín: Funámbulos Editores.
- Gómez, R. (1999). *Aportes para una didáctica de la disponibilidad corporal en cuanto el cuerpo es protagonista*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Hammersley M. y Atkinson P. (1994). *Etnografía: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. 1ra ed.
- Maccio y otros. (2000). Las prácticas pedagógicas de Educación Física en escuelas de nivel secundario de contextos diferentes y su incidencia en la formación docente. Proyecto N° 517: INFD.
- Martinez (2016). Prácticas educativas democráticas y prácticas antidemocráticas en Educación física: un juego de Tensiones. Tesis de Licenciatura: Universidad Blas Pascal.
- Menendez y otros. (2010). Género y Educación Física. Un análisis de sus prácticas. Proyecto N° 1146: INFD.
- Marradi, Archenti, Piovani. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emece editores.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.

- Perrenaud, P. (2011). *Desarrollar la Práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Colofon 4ta reimpresión.
- Pogré, P. (2011) Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? En *Perspectiva educacional*. Vol. 51. n° 1. Pp. 45-56. Issn: 0718-9729.
- Rivelis, G. (2009) *Freud. Una aproximación a la formación profesional y a la práctica docente*. Noveduc. Buenos Aires.
- Sicilia Camacho, A. y Delgado Noguera, M. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Madrid: INDE.
- Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Publicación de *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*. Programa de capacitación Multimedial a cargo del Ministerio de Educación de la Nación.
- Schön, D. A. (1987) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Argentina: Temas de educación Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S. A. de ediciones Madrid.
- Tejeda, C., Ordoñez A., Tita A. (2013) *La Evaluación en la Formación Docente de Educación Física*. Córdoba: INFD
- Vaillant, D y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la Formación Docente*. Madrid: Narcea S.A Ediciones.
- Vezub, L. (2006). La reconstrucción de experiencias pedagógicas: reconstruir el saber y las prácticas docentes. En: *La integración de las Tics en la escuela. Experiencias de La Pampa en el proyecto Integra*. Ministerio de Cultura y Educación, Santa Rosa, La Pampa.
- Viciana, J. (1996). Procedimiento de una investigación acción colaborativa entre docentes de secundaria en servicio de Educación Física y la Universidad de Granada. Tesis doctoral: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Granada.
- Willis, P. (1980) “Notas sobre el método” en *Culture, Media, Language*. Hutchinson, London. Pág. 105-121.

## **Anexo 1: Entrevista a Víctor**

Escucha de clase.

Víctor: El uso de mando directo para el orden de la clase, porque por ahí retomo algunos conceptos que hemos trabajado antes, pero permanentemente estoy diciendo lo que vamos a hacer y como lo vamos a hacer pero, ahora que lo escucho me doy cuenta, pero la prioridad es que no se, de mantener el orden de la clase. O sea, no es un militarismo, pero que no se desorden que de entrada empecemos a trabajar para no perder tiempo, si no empiezan ya vengo o... entonces la única opción que di ahí es la del agua porque hacia muchísimo calor, entonces los chicos se deshidratan, las chicas que justo están en una edad, en una franja que esta complicada, que el cuerpo, a parte empezaron con sus primeros periodos, tienen 12 años, entonces algunas se descomponen que esto que el otro, entonces creo que lo digo dos o tres veces el tema del agua, pero si el mando directo fue del hecho del orden.

Escucha de clase.

Víctor: Tengo, al margen que este bien o mal, la costumbre de presentar lo que vamos a hacer. Siempre aviso lo que vamos a hacer para que entiendan lo que van a hacer y después hacerlo. Nunca digo sentadilla, estocada, vamos a hacer sentadilla para corregir esto, para corregir esto otro. Generalmente los otros ejercicios de las otras clases eran así. Les voy avisando lo que vamos a hacer y que después lo hagan. Después al último siempre hay una reflexión.

Escucha de clase.

Víctor: De controlar eso. O sea había un espacio en el que había sombra y toda una parte en la que había sol. Nos daba el sol y cada vez que parábamos a explicar algo sombra.

Escucha de clase.

Víctor: De que por ejemplo van variando a veces quienes venían y no venían entonces tenía que ir cambiando lo que iba preguntando siempre. Y por ahí te demoras porque tenes que estar diciéndole apellido, apellido, apellido, apellido. O sea lo hacíamos rápido pero siempre tenias que estar nombrándolas cada vez que las evaluabas, para acomodarse como un elemento de evaluación la planilla traía un poquito de dificultades porque siempre tenías que hacer con el apellido, sería mejor conocerlas a todas, pero con el número de prácticas digamos, eran veinte y pico.

Entrevistador/a 1: Veinte y pico

Víctor: Y a veces venían veinte y a veces venían trece. Algunas ya me las acordaba, pero la mayoría...

Entrevistador/a: Y eso varia... no siempre están presentes.

Víctor: No. Y el pileta hay veces que había trece y hay veces que te caían un montón. Entonces para organizar el hecho de las evaluaciones es que usamos como indicador la planilla, con un indicador adentro. Y eso tenía que te las que llamarlas por el apellido a que hagan una actividad que puedas, como ya las conoces, que veas cómo se hace. Tenés que ponerla una por una para no perderte lo que está haciendo, por ejemplo técnica de.... Directamente entran las cuatro y yo les digo que hagan la técnica de sentadilla.

Entrevistador/a 1: ¿Cuáles eran los indicadores?

Víctor: Los indicadores eran la articulación, los movimientos, otro indicador era la sentadilla y otro indicador era la estocada. Entonces es nombre de la articulación, el movimiento que hacían. Estuvimos al principio diciéndole el nombre de la articulación hasta que ya la aprendieron y con la sentadilla y estocada, la técnica básica para no arruinar postura, entonces ese era el indicador.

Entrevistador/a 1: Y el movimiento lo hacían, no lo decían.

Víctor: Lo hacían de la entrada en calor, movimientos de hombros, flexión, flexo extensión, lo hacían. Que puedan diferenciar por lo menos donde están las articulaciones. Porque confundían algunas articulaciones, eso le íbamos marcando por clase. Marcábamos la cadera, movimiento de cadera y todos hacían el movimiento de cadera. Rodilla, movimiento de rodilla y hacían.

Escucha de clase.

Víctor: Una de las intencionalidades nuestras para que aparte que conozcan el cuerpo, era que conozcan los momentos de la clase. O sea para que lo hacen, que no sean solo repeticiones.

Escucha de clase.

Víctor: El hecho de jugar motiva el juego. Aunque sea un ratito, aunque sea básquet u otra disciplina, aunque sea el hecho de jugar, de sentir el juego, que quieran jugar, participar, es más movimiento cuando participas.

Entrevistador/a 1: Eso pensabas vos.

Víctor: Si de hecho lo hice varias veces.

Escucha de clase.

Víctor: Que todo tenga un sentido, la entrada en calor, que musculo utilizamos, van teniendo consciencia, por lo menos corporal de lo que cada uno por lo menos digamos.

Escucha de clase.

Víctor: Siempre al final de la clase nos poníamos a estirar. El habito este, ya lo saben ellas, en muchas otras clases el evitar lesiones, y todo lo importante que es, por más que toque el timbre nadie se mueve y nos quedamos para estirar los músculos principales de ese día. Eso.

Entrevistador/a 1: ¿Y el timbre para quién es?

Víctor: El timbre es, generalmente termina la hora y vienen los chicos de afuera, vienen al patio. Se llena de chicos el patio. No importa, nos quedamos a un costado, total ellas se van a su casa no tienen que entrar a ningún clase. Pero no porque toque el timbre se termino la hora, ellas tienen que estirar y después se van.

Escucha de clase.

Víctor: La profe de la cátedra, que esta al costado de la clase, que nos está observando. Dijo que no lo apague que me iba a hacer la devolución en el grabador.

Escucha de clase.

Víctor: Por ahí combino con otra, con una asignación de tarea, para que lo hagan, para que trabajen entre ellas, pero es como que mi prioridad es que la clase no se descontrola que lleve, si una de las características es que sea dinámica, que no se pierda. Es como que siempre trato de llevar, que no se pierda el tiempo. Que es una hora y que entre que tomas lista y... se pasa el tiempo y a mí me gusta la práctica, si se está dando practica me gusta que jueguen. Entonces por ahí trato de llevarlos con ese mando directo para que no perdamos tiempo y mucho menos si están motivadas para jugar. Es como que tienen ganas de jugar, entonces sigamos antes que se acabe la clase. Esa es una observación. Eh... Bue la otra es que a veces se me mezclan las palabras o hablo muy rápido y cuando lo escucho ahora estoy diciendo el movimiento de la articulación... lo mezclo con el movimiento del musculo... y hay chicas que no entienden si no saben no es como lo acabo de decir.

Entrevistador/a 1: ¿Cómo cual por ejemplo?

Víctor: Eh... No sé como que estas moviendo la pierna y en realidad está moviendo el muslo, pero son algunas cuestiones técnicas que no se te pueden pasar por encima. Pero... que por decirlas rápido las dijiste mal. Eh... otra cosa... Por ahí pregunto bastante si se entendió o no se entendió, o “¿esta? ¿esta?”, habría que ver cuántas veces “¿esta?” “¿se entendió?” no

mucho pero si lo note varias veces como que preguntaba. Las chicas ya entendían que tenían que jugar y como que ahí... como que queda... Directamente vamos a jugar y evitar tanta pregunta. Me llamo mucho la atención lo del mando directo

Entrevistador/a 1: ¿A sí? ¿Qué estás notando de eso que decís? Mucho mando directo.

Víctor: El mando directo, no es que lo vea como malo, por ahí para mantener el orden me funciona, no veo que las chicas tampoco estén indignadas en la clase, al contrario me funciona. Me funciona la corrección de la técnica, para mi es clave que un chico de esa edad, o cuando trabajamos los puentes, o en este caso son estocadas, sentadillas. Pero hemos trabajado los puentes y cuando vos das la voz de mando en la actividad después puedes corregir y es precisa la corrección. Es como que no me sirven los otros, por decir por ejemplo el descubrimiento guiado “haber como deberíamos poner la pierna”, es un tema que puede traer problema postural si ponen mal la cadera, por ejemplo, con respecto a la lumbar. Entonces es técnico, me gusta explicarlo así para que se entienda bien, alinea la cadera con el hombro si es una estructura de puente por ejemplo, y no “vamos viendo...” mientras tanto se va retorciendo todo el chico, o sea. Como que me es más práctico, más directo para la corrección sobre todo de la postura. En este caso por ejemplo las chicas que tienen el brazo largo que por ahí descordinan para todos lados, que hagan mal un movimiento, como cuando hacían con las sentadilla que se agachaban sin flexionar las piernas, bajaban desde el tronco y subían desde las lumbares, o sea con un tronco largo, chicas altas. Bueno esas cosas para marcarlas utilizo demasiado el mando directo, no sé si está bien o está mal, pero el primero que me sale a la hora de la corrección es ese, el mando directo. Ahora si va a haber una tarea como por ejemplo el tema de las articulaciones, que se junten de a dos y que lo hagan. No te estoy diciendo... al principio sí, pero después júntese entre ustedes haber que les sale, que tengan una participación entre ellas. Que ahí me di cuenta en realidad, pero... si no mando directo. Es como que lo negativo del mando directo, que permanentemente estoy diciendo que tienen que hacer. Note cuando... si dije que voy a observar la recepción y después le digo acuérdense de en la recepción hacer esto y después que lo hagan solos. “Utilizo el delegado”, y les estoy diciendo que utilicen el delegado, en realidad, “no se olviden del delegado” como les estoy obligando que lo usen y ahí no lo veo tan significativo, pero no me doy cuenta, ahora en el momento, por ejemplo.

Entrevistador/a 2: Víctor ¿qué fundamentos tenés para sostener esto que el mando directo es más apropiado para trabajar las posturas?

Víctor: El fundamento que tengo, por un lado la experiencia de que cuando lo utilizo generalmente la clase me sale en orden, no se me desordena la clase, no se me desordenó ninguna en el año, por ejemplo. Tuve lío de que se me fueron, que esto, que no me escucharon, pero de esa manera el orden lo tuve y ha sido dinámica la actividad de una a la otra. Eh... por el otro lado la fundamentación estoy muy acostumbrado a los ejercicios posturales, también porque trabajo en eso, entonces por ahí, me cuesta mucho salir. Cuando trabajo con gente grande, lo primero que marco son los temas posturales y lo marco directamente, en ningún momento le digo otro tipo de consignas que no sean directas, la posición, cuido la rodilla y lo voy fundamentando. No es que lo digo y es plena repetición, eso seguro. Supongamos por la distensión del rotuliano, por esto, por esto otro, pero siempre lo marco directamente entonces me cuesta mucho sacar esa estructura de trabajo que tengo en una clase... salir de eso, entonces... ese sería, no sé si responde la pregunta.

Entrevistador/a 2: Sí, sí fantástico.

Víctor: El fundamento que tengo es ese. No lo veo ni bueno ni malo, simplemente como que no hay que hacer abuso, es como que me doy cuenta que lo uso permanentemente, estoy muy encajonado sobre eso y estoy limitando las actividades, aunque a veces hacen tareas, pero me di cuenta, por ejemplo en el lanzamiento y eso, les estoy limitando la posibilidad de juego. “lanzo al tanto” “uso el delegado” es... por ejemplo, ahora que lo pienso en este momento no en la práctica, juntarlos y decir “che bueno... ¿tengo alguien allá? ¿Qué puedo hacer?”, o sea darles la opción de que lo piensen, como que voy muy tajante. Entonces por ahí lo veo y lo digo y no lo pienso. Eso lo veo como un error. Si lo tengo que fundamentar, no lo dejo pensar al chico.

Entrevistador/a 2: ¿El contenido de la clase cual era?

Víctor: El contenido de la clase tenía por un lado lo que estamos trabajando es, la unidad didáctica es juego de campo dividido, por una lado ese contenido, y el otro contenido la parte de gimnasia era lo que es articulación. Entonces está dividida en dos temas y en dos contenidos.

Entrevistador/a 2: Bien. A mí me llamo la atención algo.

Víctor: Sí...

Entrevistador/a 2: Que la intensidad con la que trabajaste y la cantidad de intervenciones y la precisión de las intervenciones y el rigor de las intervenciones en la

cuestión más ligada a la postura y a la sentadilla y a la dominada no fue la misma que en el juego.

Víctor: Tal cual, es lo que me preocupa.

Entrevistador/a 2: ¿Por qué crees vos que eso?

Víctor: Me preocupa mucho el tema porque veo muchos chicos con problemas de escoliosis, muchos chicos con problemas de...

Entrevistador/a 2: A es lo que más te preocupa trabajar eso, no es que intervenga mas de en una lado que en otro, ah está bien.

Víctor: No, no, es que son cosas..., porque jugar todos los chicos juegan, a su manera uno puede jugar peor otro mejor, uno puede más habilidoso otro poco habilidoso, pero a la hora de tener cierto cuidado con el cuerpo no lo saben y creo que, en natación veo que, son las mismas chicas, cuando las ves sin remera, ves problemas de escoliosis, es un hombro más bajo que el otro. O sea hay mucha mala postura y si no la tratas ahora, después cuando la quieran tratar de grande... No va a solucionar, pero que tenga en cuenta por lo menos que cuando se agache que flexione las piernas, no sé, por ejemplo, son detalles mínimos que no lo va a solucionar con una clase, pero capaz que algo te quede. El hecho de mantener la postura, que cuidarse la lumbar, bueno para no generar alguna lesión el día de mañana. Eso es lo que más me preocupa, por eso hago hincapié en que realmente traten de vivenciarlo porque en realidad no les gusta. Ah y esa es otra cosa, no les gusta. Odian hacer sentadillas, ellas odian hacer puente, pero me paso que cuando les decía de porque el tema del puente ya lo tomaron distinto. Porque esta clase está grabada, pero en las otras se enfermaban, decían “uhuhuh profe ¿otra vez puente?”, pero cuando se nos ocurrió decirle “bueno chicas pero ustedes piensen que si yo voy a hacer un gesto motor ¿a ustedes les gusta jugar al vóley? bueno, para movilizar de la manera más rápida y efectiva el golpe si el tronco esta duro se desestabiliza entero, entonces porque no lo activamos antes” una cosa así. Fue una rebuscada sí, y como que quedo dando vueltas en el aire y dijeron “ah...” y no me preguntaron más de la plancha, por ejemplo. “Se acuerda que teníamos que activar la zona media para empezar a jugar”, como que lo tomen previo a la activación de la zona media para la transferencia del tren superior al inferior, para mí no... o sea yo lo que estoy pensando es eso. A los chicos les digo que vamos a hacer esto, pero la idea es que traten de ordenar o ajustar primero la parte del tronco core, para después transmitirlo, que vallan haciendo consciencia de ello, no sé si lo va

a cambiar o no. Pero de algo le puede llegar a quedar, de que es tan importante, porque siempre es brazo o pierna. O jugamos al fútbol o jugamos al vóley.

Entrevistador/a 2: ¿Y esos conocimientos Víctor donde los sacaste?

Víctor: Los conocimientos... me gusta mucho la fisiología, de hecho tuve con Botello, me encanto esa materia, después me interese mucho por Adaptada que estoy terminando ahora, hice el curso de Funcional de Dimitri, después hacia las pasantías del Dino.

Entrevistador/a 2: ¿Con Dimitri?

Víctor: Con Dimitri, y otro curso de Funcional que fue en el centro y los problemas que yo trabajo en el gimnasio, que ya son grandes, es todo problema de estabilidad lumbo pélvica tengo un montón. Generalmente vienen con dolor de espalda. Y los chicos que van ahí, es como que trato que no lleguen a grandes. Los chicos chiquitos de entrada, hacemos algo jugado pero que la prioridad en la zona media, por una cuestión lógica, no porque me guste hacerlo. Porque veo un montón de problemas de zona media, algunos son más lentos, en proceso de desarrollo más temprano, otros más retardados para tal cosa, manipulación de la pelota pero bueno es de menos se que va... mientras se lo estimule lo va a poder hacer. Lo otro no. Si lo concientizas ya de entrada puede que le quede o no.

Entrevistador/a 1: ¿Estas preocupaciones las aprendiste aquí, en el profesorado?

Víctor: Si, en algunas materias si, si, por supuesto.

Entrevistador/a 1: ¿Has hecho gimnasia antes de venir al profesorado?

Víctor: Si, siempre, en todo el deporte en sí, pero entrenamiento siempre.

Entrevistador/a 1: ¿Qué deporte en sí?

Víctor: Rugby, fútbol. Lo que más me llamo la atención es cuanto a la actividad, tuve la oportunidad de ir al congreso que hubo en Punta del Este de EF y lo que más me gusto de esa clase, es que... bueno uno va con la perspectiva de que bueno... ,digo la verdad, ahora argentino te vas a encontrar con tipo de EE UU y me voy a sentir que estoy en nada, y sin embargo entro un tipo de Londres, que es un entrenador máximo de allá y dio trabajos de core que nosotros trabajamos mucho más avanzados y eso como que me llevo. Y habiendo trabajado en rugby todos, la cuestión que hemos hecho de abdomen con montón de errores. En fútbol también...

Entrevistador/a 2: ¿Vos sos jugador?

Víctor: Como jugador 300 abdominales, 300 lumbares y siempre lo mismo, lo mismo y con un fondo que bueno cuando conocí la materia con Dimitri, no es que lo lleve a

Dimitri... No, no... porque cada uno tiene sus cosas, pero de él lo que investigo, me llamo muchísimo la atención y al profundizarlo puedes contactarlo con un montón de cosas. Me ha pasado es proceso de chicos en el trabajo, trabajando en el gimnasio, que han, son chicos de aeróbica y sobre todo trabajan con posturas muy jugadas, y como van trabajando el core ves como evolucionan, en vez de hacer 100, 200 abdominales. Entonces mientras veo que lo que puedes aplicar se da más me llama la atención para profundizar. Ese sería la lógica que me pase haciendo abdominales por todos lados, con peso, con disco con todo y ahora trabajo de otra manera.

Entrevistador/a 3: Y entonces vos... se puede decir que vos pensás que el docente de EF en la escuela... De acuerdo a lo que vos estás diciendo ¿qué función tiene? ¿Qué es lo que enseña la EF en la escuela?

Víctor: Entre tantas cosas yo creo que algo importante, el día que me tocara tener alumnos es la educación de cuerpo, principalmente, que ellos solos sepan de qué están hablando. Porque hacen una entrada en calor... y si pudiera ir más profundo también. Quizá hay chicos que nos guste y otros que se interesen, como pueden hacer una entrada en calor para todo tipo de actividad. Teniéndolo en clase como temática, tenemos este tipo de entrada en calor, tenemos la parte muscular, y después si todas las actividades que haya. Pero que tengan el conocimiento y no la mera repetición de que dos vueltas a la cancha, tiro la pelota... esa sombra que por ahí cargas, que después te dicen que haces jugar a los chicos. Y no solamente jugar, hay un montón de cosas más.

Entrevistador/a 3: Yo por ahí anote hábitos, como que la intención es que ellos se lleven también hábitos.

Víctor: Si el hábito por ahí del orden, de que aprendan a guardar las cosas, eso lo hacemos en todas las clases, no gritar por ahí que lo hagan, si no “me ayudan con los conos”, es un trabajo en grupo se hace más rápido. Porque si yo tengo que poner todos los conos y sacar, perdí como 20 minutos, entonces “cada uno traiga un cono” “cada uno trae su flota, flota” “no lo pierdas” “hacete responsable del flota, flota”, que vallan ubicándose, que les sirva por lo menos.

Entrevistador/a 3: Tengo una última pregunta porque me tengo que ir. Vos hablaste como que trabajabas dos contenidos de manera paralela. ¿Eso se te ocurrió a vos o es la cátedra que te lo propone?

Víctor: No en realidad al hablar de la parte de la entrada en calor que era la de gimnasia descubrimos que había dos contenidos. O sea el profe nos marco de que estábamos tratando dos cosas distintas, nos dijo “acá un contenido de gimnasia y otro de natación o de partido”

Entrevistador/a 3: Algo así como que atraviesa...

Víctor: Claro al tener dos contenidos y al presentar la planificación tenía que haber dos contenidos y la unidad didáctica también. Porque si llegábamos a evaluar la articulación el contenido dice acá juego dividido ¿Dónde está la parte de...? Entonces tenían que estar las dos como para poder evaluar cada unidad didáctica, por eso teníamos dos contenidos. Nos manejábamos con dos contenidos.

Entrevistador/a 1: ¿Y cómo los vinculabas? Por esto que vos decís que evaluabas de gimnasia.

Víctor: La parte articular y la parte de gimnasia

Entrevistador/a 1: ¿Y cómo se articula con lo que seguía del juego del quemado?

Víctor: Se articula en el sentido de al último.... Eh... no, no lo articule en realidad. Porque lo último que pregunte fue que musculo trabajaron con el tema del quemado y no dije con que articulación trabajaron, no lo vincule. Tome como separado, preparación para... preparación entrada en calor para jugar.

Entrevistador/a 1: ¿Te acordás que respondieron las chicas cuando preguntaste qué musculo trabajo? ¿Qué te dijeron?

Víctor: Dijeron piernas, hombros, por lanzamiento y por el hecho de correr cuando jugaban.

Entrevistador/a 1: Y ahí digo cuando ellas te dicen piernas y hombros y vos preguntaste que músculos.

Víctor: Si te los marcan porque no los conocen, a veces he tirado porque alguna conoce pero no. Por eso me encantaría tener tiempo para poder ir clase a clase “cuádriceps” “isquios” y que ya cada una conozca, pero bueno llegamos hasta las articulaciones. No nos dieron las clases, pero la idea era, por lo menos muy básico los músculos.

Entrevistador/a 1: Con esta intención de dar información, digo en ese sentido, en esa línea. Porque ahí se van con un error conceptual, porque dicen músculos y señalan piernas y hombros. Digo por que vos estas colocando un contenido de trabajo por distintas razones, una de las que argumentas es que tomen consciencia, pero de pronto mencionan estas cosas

y...quedan... y pasa.... Muchas veces. ¿Se entiende? Porque también hubo otras preguntas y terminabas respondiendo vos. ¿Para qué sirven lo que hicieron? Y demás... y que ellas te tiraban algunas cosas y la armabas vos ¿escuchaste eso?

Víctor: Si lo escuche, la parte que pregunte

Entrevistador/a 1: De la entrada en calor. Preguntaste para qué sirve.

Víctor: Pregunte y como hablaban todas juntas, “de a una”, y me dijeron las articulaciones, entrada en calor, terminando la idea

Entrevistador/a 1: Digo porque a lo mejor a veces no genera tanta respuesta uno, nos genera la fantasía de que ellos terminan resolviéndolo, porque hay una constante intervención y vos sostenes que eso motiva, porque las chicas están trabando. ¿De dónde surge este fuerte interés para motivar, que lo pones ahí?

Víctor: Ahí la verdad me mataste

Entrevistador/a 1: Lo argumentabas para motivarlas

Víctor: Si, si, eso si. Cuando estoy metido en la clase eso si. No sé, o sea, si me escucho me doy cuenta, pero al momento eso es que fluye, no es que lo estoy pensando. Ahora voy motivar de tal manera, mmm no.

Entrevistador/a 1: Pero en un momento, cuando paramos la grabación, vos decías que te interesaba bastante, que era de tu interés motivarlas. Claro que hagan una cosa, que no haya pérdidas de tiempo.

Víctor: Salvo que sea para reflexionar algo, si no que estén en actividad.

Entrevistador/a 1: Como eso motiva y también jugar con ellas es para motivar.

Víctor: Si, por lo menos todas las veces que entre a jugar con ellas hay motivación. En básquet, también, la unidad anterior, y si era.

Entrevistador/a 1: Y ¿por qué crees que tenés este interés por motivar? ¿Por qué debiera ser de un interés en particular dar clases de EF interesándonos por motivar?

Víctor: Porque veo muchísimos chicos que no hacen nada, muchos, no era el caso. En esta clase participaron todos, pero siempre tenía dos que siempre se hacen que no... que se sientan... que no quieren hacer la actividad, entonces de alguna manera como se puede contagiar eso de que se muevan, de que hagan alguna actividad.

Entrevistador/a 1: Pero la motivación está directamente vinculado a que se muevan.

Víctor: A que participen. Porque también están en la pileta, están indispuestas. Está bien están allá, estamos hablando acá “¿te acordás como es la brazada?” entonces las de

afuera tienen que contestar, sino te sentás ahí, ya sea verbalmente algo, o a la hora de jugar. Quizá no es buenísima jugando, pero está parada y tiene la intención de juego y sea lentísimo, pero no importa, esta parada ahí y tiene la intención de juego. Prefiero diez mil veces eso, antes que siente y no haga nada.

Entrevistador/a 1: ¿Y esto se visibilizo en las prácticas tuyas?

Víctor: Si, de hecho, una vez tuve que darle un rol a una, darle una participación exclusiva de que sea la mancha “vas a ser vos la mancha” “no, no..” que tin “vas a ser vos la mancha y yo voy a ir con vos y vamos a agarrar a todas”, y ya cuando agarro un poquito del rol, y bueno puede ser que no funcione o puede ser que se enganche y digo guau por lo menos participo, un rato, haber si después puede volver a participar, pero no... Si la dejás ahí no me gusta.

Entrevistador/a 1: ¿Hay algunos otros conocimientos que te resultan, que te han resultado significativos para tomar estos argumentos y estas decisiones en la clase? Recién mencionabas algo de Fundamentos Biológicos, de lo que aprendes en Adaptada, de lo que has hecho en Entrenamiento Funcional.

Entrevistador/a 2: Yo tengo una pregunta. Cuando vos le hacés jugar al delegado, decidís agregar más pelotas ¿Qué te hace tomar esa decisión? ¿Por qué vos decidís agregar más pelotas? ¿Qué fundamentos podés llegar a encontrar, si reconoces que hay algún fundamento?

Víctor: Me paso una vez que... viste que cuando vos planificas... bueno el quemado va a estar bárbaro. La primera clase me paso, bueno esto va a estar buenísimo. Tenían la pelota y estaban así, tiraba una y la otra que estaba allá no participaba ni a gancho. Y no estaba puesta en la planificación más pelotas, automáticamente subí los estímulos, dos, tres más pelotas, como por lo menos empezar a mover. Porque estaban quietas, hacían así y ponían a esquivar tan fácil, yo pensé que iba a ser más complicado. Es como que les había sido muy fácil la actividad, no complicada, no había complejidad. Tiraban una pelota y buen me empecé a desesperar, a decir bueno “lo vamos a hacer con dos pelotas mas, ahora podemos receptor”, recién ahí empecé a ver como más rápidas, empezó a tomar un poquito de dinámica. Y de ahí dije aunque sea por este juego voy a ir sacando y metiendo pelotas, ese fue el fundamento del primero que tuve. Y la otra una de los fundamentos que tuve es como que ya salieron del pensamiento centrado, es la vista periférica. Que para nosotros es muy clave la trabajamos en el gimnasio también, entonces que no todo el tiempo este mirando a

esa chica que quiere tirar, si no que vea que viene la pelota. Por eso a la pelota nunca se le decía que entraba, la pelota entraba y haber si por lo menos podía estar atenta. Porque la primera clase no, ya la segunda sabían que el profe en algún momento iba a dejar la pelota. Entonces estaban más atentas, no solo a mirar a la persona que está al frente, si no que miraban a mi me miraban a mí y yo estaba con las dos pelotas viendo en qué momento las largaba. Era una atención de juego diferente a la de siempre lo mismo. Esos fueron los dos fundamentos, pero el primero fue por base de error, de que me salió un bodrio la actividad, de que nadie se movía y dije están ahí tirando una pelota y esto no dura ni un minuto, no jugaba nadie, se cansan y no tienen ganas de jugar. Y cuando pusimos tres pelotas andaban por todos lados, tiraban, lanzaban, había más participación. Esos son los dos fundamentos.

Entrevistador/a 1: ¿Y eso de donde lo traes además de esa práctica en particular? Lo de la mirada periférica, de centrar.

Víctor: Lo de la vista periférica lo vengo estudiando, lo vi, lo analice con Dimitri con otro tipo de actividades y en alto rendimiento como se está viendo hoy por hoy. Por ejemplo en la parte de laboratorio, las ligas de Atenas y todos los demás juegos están haciendo eso ahora, y están viniendo de todos lados a trabajar por ejemplo la vista periférica. Dije por qué no trabajarla de chico sin tanto estímulo pero si como lo hice yo, que estén atentos a la otra pelota y nada mas fue eso.

Entrevistador/a 1: ¿De Juego Motor?

Víctor: De juego motor sí. El hecho de agregar estímulo con las pelotas, modificar las reglas, juego modificado, eso sí. Con Rolo lo vi en Juego Motor y me sirvió para este juego. Este juego era un delegado con potro delegado, tiraban hacia a la derecha e iban poniendo reglas para este juego y cambiabas con las pelotas, la recepción, el lanzamiento. Si Juego Motor.

Entrevistador/a 2: Hay varias intervenciones que tienen que ver con la evaluación, con las prácticas evaluativas a mí me llamo la atención, y yo voy a preguntarte ¿Qué dijo que vos dijeras lo que dijiste y decidieras lo que decidiste?

Víctor: ¿En qué momento?

Entrevistador/a 2: No, te quiero dar el marco porque te voy a pasar varias.

Víctor: ¿Cómo es?

Entrevistador/a 2: Vos dijiste algo con respecto al modo de cómo estas evaluando y lo que estas evaluando, e hiciste algo también.

Víctor: A ver.

Entrevistador/a 2: Por ejemplo, en un momento decís “les voy a hacer una pregunta, no para evaluar, si no para que les quede”. Ahí hay una forma de entender la evaluación y su relación con el aprendizaje, digamos. ¿De dónde sacaste ese supuesto? ¿Tenés consciencia vos?

Víctor: Si me lo preguntas ahora así, es por el hecho de que todo el tiempo se toma la palabra evaluar como que te tengo que poner un numero y te tomo, cuantitativo “¿qué es esto?.. a bue.. tenés un 5, tenés un 10, tenés un 8” ¿qué es? Pero en el sentido que te quede, quiero que lo digas para ver si lo entendiste no... estoy buscando que te quede.

Entrevistador/a 2: Cuando vos decís... ¿Cómo es que dijiste? Cuando se habla de evaluación ¿todo el tiempo se...? ¿En los textos? ¿En el aula acá en el IPEF?

Víctor: Si, la verdad que lo veo todo el tiempo. En distintos lugares es la evaluación cuantitativa. Algunos te toman el proceso, si te lo toman, si estas, si venís a clase, pero es cuantitativo. Hay evaluaciones que para mí no son significativas, el lanzamiento de la pelota que de diez pelotas si haces bien 7, tenés un 8. ¿Y donde esta todo lo demás? Y no solamente en una, le tengo en hockey, la tuve en futbol, de 10 pelotas tuve que meter 8 al arco. Toda la evaluación es así. ¿Pero a mí me quedo como es el manejo de la pelota? ¿Cómo le pego a la pelota? Si le pego con... bueno hay materias que no, entonces... estamos tan... nos inculcan tanto eso que para rendir. Yo no digo que no lo sepas hacer, pero porque entre tanto y tanto. Y no estás midiendo la perfección, eso dejalo para el alto rendimiento, estas a un nivel máximo que tenés que cometer un error mínimo. Pero si estamos, ¿cómo le voy a pegar a pelota?, por ejemplo, si ese día estaba con ganas y metí 7 y otro día meto 2, ya le pusiste un 9 y a las otras personas que. O sea no me parece significativo para nada, para nada. Pero hay que poner la nota. Entonces esa pregunta era para que te quede no, no porque yo te voy a poner acá un 10. Estaba con la planilla, entonces no es que te voy a poner un 10 ¿de qué te sirve? ¿Te sirve de algo? Buenísimo. Guárdatelo que te quede, esa fue la intención.

Entrevistador/a 1: ¿Qué significa “que te quede”?

Víctor: Que te quede es porque lo estas haciendo. O... no porque te voy a poner una nota.

Entrevistador/a 2: Después también en un momento ellas te piden la nota y vos te reservaste la comunicación de la nota dijiste “después se las da el profe, quédense tranquila están todas aprobadas, después se las da el profe”.

Víctor: Si no ahí fue para que ninguna me pregunte, no fue por otra cosa, fue para que no anden diciendo “ay me saque...” están todas aprobadas, fue una cuestión para que no me anden preguntando nada más.

Entrevistador/a 2: ¿Por qué no es importante que ellas no sepan en ese momento?

Víctor: Para mí no. Quizás para ellas si, pero para mí no, andar diciendo una por una te sacaste esto, no. De hecho hay una que en la grabación dice, que estaba con un dedo entablillado y tenía que jugar y sin embargo no se noto, jugaste, participaste. Para mi es eso más importante.

Entrevistador/a 2: Me llamo la atención otra cosa, yo supongo que lo dijiste en broma, pero a veces uno dice cosas (se ríe). Disfraza con humor lo que por ahí quiere realmente expresar “el que quema al profe esta desaprobado”.

Víctor: Era totalmente en broma y era incitándolas a ver quien lanza, apropósito. Era todo un juego, un juego entre ellas. “Guarda” digo, ya sabía que había dos o tres que me querían tirar a mí, “guarda la que quema al profe esta desaprobada”. Cuando me doy vuelta, me quema una. Después la saludo al último. No, eso es simplemente para establecer vínculo con las alumnas y reírme. Soltar un poquito, todo el humor ese. Es más se los dije otras veces “la que quema al profe”.

Entrevistador/a 1: Algo dijiste también en la evaluación, pero como aclaración, usas una planilla, que las nombras por el apellido y que crees que eso de algún modo es intimidatorio.

Víctor: No me gusta, menos en esta edad, exponerlas. Pero gracias a dios se genero buena confianza, ya era chocante decir el nombre y son todas mujeres, de esa edad. Notaba cierto interés de alguna, bueno me ha pasado a mí teniendo 12 años tener una mujer de profesora, estábamos todos embobados con la profe. Eso se daba en las clases, y mas con la edad que tienen, entonces ya era chocante por ahí si yo llego a pedirle a una chica sola que venga y “bueno ahora hace una sentadilla” y que tenga que sacar la cola hacia atrás. Entonces generalmente lo hacían todas juntas o lo hacía yo para evitar. O sea ya el hecho de llamarla sola y de que haga la sentadilla, por ahí yo pensaba que era intimidatorio para una chica. No hubo problemas, lo hicieron sin problema, pero no me gusta. No es la mejor manera, es una cuestión técnica que sirve para supervisar. Pero tranquilamente podría haberlo hecho que lo hicieran en una situación de juego, o que lo hicieran en grupos y tratar de evaluarlas pero no decirles por el nombre, porque no me los acordaba. “haber chicas, hacemos

un círculo hacemos entre todas sentadillas” no es lo mismo que llamarte “Mariela Siena vení acá”. Por eso en ese momento estaban todas como quietas, les dije “chicas suéltense”, estaban ahí como quietas viendo, no no. Me parecía muy intimidatorio decirlo así con esa planilla. Pero bueno, ya estaba hecha y estaba planeada para esa clase.

Entrevistador/a 1: Porque la evaluación en el juego...

Víctor: No... En el juego fluye, yo estoy viendo el juego. Son 5, 6 las que juegan a veces 7, entonces como que más o menos las vengo viendo, las tengo captadas visualmente, pero no les tengo el apellido, me encantaría saber el apellido, pero uf se olvida. En cambio llamarlas de nuevo y “¿profe como me fue?” esa exposición así aprobada no aprobada a mi no me gusta mucho.

Entrevistador/a 1: Claro, porque esa pregunta suena raro, si la idea es que, digo como para poder pensarlo. Si una alumna dice ¿cómo me fue? Quiere decir que no se da cuenta de que es lo que aprendió, si te lo tiene que preguntar y después, porque pareciera ser que la intención, vos una vez le dijiste en el juego “no se preocupen que las estoy viendo a todas”. Como que el que sabía cómo estaban jugando eras vos, ante esa intervención, ahora de que manera el otro se da cuenta de que se aprende, si el valor está en el aprendizaje. Digo, en donde estaría puesto, porque pareciera ser que quien se da cuenta como están jugando sos vos ahí, con estas intervenciones. A ver todo esto que nos planteamos Víctor es para que juntos podamos pensar, con toda la colaboración, es desde ese lugar es que también escuchando como nos damos cuenta que ponemos en valor en una clase. En este caso es un tema complejo la evaluación. ¿De qué manera una evaluación cobra sentido para que de vuelta la página a lo que vos decís que no sea cuantitativo? Por qué finalmente ¿no termina siendo cuantitativo?

Víctor: Si termina siendo cuantitativo. Pero que ya eso excede a lo nuestro.

Entrevistador/a 2: En el IPEF las materias los profes te han provisto de herramientas como para poder pensar sobre la evaluación, hacer un análisis, este tipo de razonamiento, hacer una reflexión sobre la evaluación. ¿Cómo te sentís en ese sentido?

Víctor: Te soy sincero el último año.

Entrevistador/a 2: El último año

Víctor: Ahora en estas prácticas que tuve.

Entrevistador/a 2: ¿El último año donde? ¿En las prácticas?

Víctor: Porque las otras prácticas que tuve fueron la verdad muy pobres.

Entrevistador/a 2: ¿No en otro espacio se teorizo sobre la evaluación o se hablo sobre la evaluación?

Víctor: No, no. A menos no con la importancia que tiene. Al menos en este año lo pude aprovechar mas, empezamos a ver varios aspectos con respecto a la evaluación, a los diagnósticos. Dejo de ser algo tan formal para ser algo mucho más interesante para sacar cosas productivas digamos. Inclusive el diagnostico que pareciera que presentas en el diagnostico tanto... ¿Qué observas en el diagnostico? Por ejemplo. Puede ser que de otras cosas uno agarre, pero realmente de acá del IPEF fue el último año, de la Práctica Docente.

Entrevistador/a 1: ¿De evaluación? Es porque te toco en esa clase en particular, forma parte de la práctica.

Víctor: Lo laburamos de enserio con la pareja pedagógica, tenias que trabajar sobre esto digamos. Cada cosa que presentabas era un laburo pensante, todo, desde la más simple, eso lo dice el profe no, desde lo más simple hasta lo más complejo. Entonces es como si me preguntas cualquier cosa de la Práctica que vimos este año, es como que esta el fundamento de lo que trabajamos, puede estar bien o puede estar mal. O sea por esto por lo otro, porque lo relacionamos con esto. O sea empezamos a sacar, cosa que en otros años ni. Realmente íbamos a dar practica pero sin, con muy poco conceptos de cosas. Eso es un punto no muy bueno para la Institución, pero bueno en el último año, gracias a dios, lo tuvimos.

Entrevistador/a 1: En varios momentos ¿te escuchaste cuando das las consignas, como las enuncias?

Víctor: ¿En qué sentido?

Entrevistador/a 1: Por ejemplo en que persona.

Entrevistador/a 2: Verbal.

Víctor: A ver si nos juntamos... eh... generalmente si lo uso en tercera. Suelo usar vamos a hacer esto, vamos a, que me acuerde ahora es así.

Víctor: ¿Y en otros momentos? En el momento que van a estirar.

Entrevistador/a 1: Ahí fue... creo que en algunas partes fue en primera. Y en las partes también de las posturas digo algunas también en que yo me ponía al frente del grupo. Si las otras de actividades generalmente en tercera. En primera y en tercera si no me equivoco.

Entrevistador/a 1: Y mucho en primera cuando es una propuesta más vinculado a lo postural. Interesante para que te escuches. ¿Habría otras opciones?

Víctor: Seguro que hay, no tengo la menor duda que hay. Es la que mejor me sale, con la que me siento más seguro digamos. O la que creo o espero que

Entrevistador/a 2: ¿Y se te ocurrió a vos? Eso, hacer ese uso.

Víctor: No, me salió solo. Recién ahora me empiezo a dar cuenta con la grabación. De cómo meto el mando directo y como esto y lo otro. Si no, no lo pienso. Eso es cierto.

Entrevistador/a 1: Suele haber en algunas prácticas gimnásticas eso de “tomo aire, ahora estiro, ahora elevo el brazo, me relajo, me siento” y en realidad la consigna se la estas proponiendo al otro.

Víctor: Si, si. Eso lo hago todo en primera, de hecho en el trabajo lo hago en primera.

Entrevistador/a 1: Simplemente para escucharnos en ese sentido. Pero son decisiones y son algunas prácticas. La idea también es ponernos a pensar que cosas vamos naturalizando. Nuestro ejercicio del rol profesional en la práctica docente. Y bueno escucharte, ver en eso que en lo personal pero en relación a lo aprendido aquí, porque puede haber muchas cuestiones que se han naturalizado en lo que se propone aquí en el IPEF. ¿Vos podrías decir algo de esto? ¿Qué cosas se han naturalizado o que vos observas que se han naturalizado aquí en el IPEF?

Víctor: Si bueno, con respecto al general ¿todo?

Entrevistador/a 1: Si y que a lo mejor se te ha hecho carne (se ríe) digo como un habitus.

Víctor: Mmm... si... esto que te dije recién de los tipos de evaluación que hay sobre todo en algunas partes prácticas...mmm... estoy pensando... no, no se me ocurre. De este tipo así no.

Entrevistador/a 1: Bueno probablemente en algún momento se te ocurra algo y viene bien que nos lo cuentes aunque sea en diferido, algunas naturalizaciones que por ahí podes ir advirtiéndolo. A lo mejor es fuerte porque acá el contenido, va la actuación tenía que ver sobre la evaluación.

Víctor: Eh... Si, algo que yo veo en las partes practicas. Creo que sería mucho más rico el trabajar la práctica de otra forma. Primero que falta práctica, sin duda, lo vemos muy arriba y falta. Hay un montón de cosas.

Entrevistador/a 1: ¿De qué práctica hablas?

Víctor: No de la Práctica Docente, la practica en general de los deportes motriz, es muy poca. Tenés que ir para atrás, tenés que ir a otros lados, entonces puede ser que se te

arraigue de otros lados lo que vos traes. Suponte yo trabajo en el gimnasio, y a veces estoy en alguna clase o algo, me es difícil salir de eso. Pero acá es como que siempre es lo mismo... haber preparo una actividad de chicos de tanto y tanto, de tanto y tanto y no terminamos haciendo todos lo mismo.

Entrevistador/a 2: ¿Por qué sería importante que haya práctica motriz? O más práctica motriz

Víctor: Más práctica motriz con sentido, no estoy hablando que vamos juguemos todos al básquet no. Pero hay algunas materias, que las tengo bien separadas así, que realmente no importa que vos sepas jugar al básquet, por ejemplo. Pero empezás a trabajar de una manera o con distintas tareas que te ayudan a formular una clase, por ejemplo. Como Juego Motor. Te ayuda a pensar y...che esto esta bueno, lo vivencie de alguna manera.

Entrevistador/a 2: Por vivencia.

Víctor: Claro, ¿te acordás cuando lo vivenciamos? bueno probémoslo de esta manera, este chico tiene esta idea. Si estás trabajando coordinación, mira qué bueno que es la combinación de una pelota con... pero tenés que tener una vivencia. Porque imaginación es en algunos lo puedes hacer y hay prácticas que si te lo dan y otras prácticas que ves solo las cosas justas y necesarias. Están y de esto no sacas nada. Lo único que ves es un reglamento que lo lees en un día o a los dos días, pero ¿que mas me interesaría?, por más del reglamento de ese deporte es cómo podemos hacer para generar juegos, situaciones de juegos, que favorezcan el desarrollo del chico. Y no decir haber bueno “grupo 1, chicos de 9 a 10 años” y otra vez lo mismo, todos los años lo mismo, en alguna cosas no en todas. “Bueno le tocan chicos de 2º año ¿que actividad podrías proponer?” ¿Qué hace el resto? Lo haces sin pensar porque a veces la misma profe te dice “ah fue muy bueno... ¿a quién le toca pasar?” es mas da la idea y si esa sirve, es que ya pase, listo. Eso es en el curso y en cualquiera. Te toco pasar, listo ya esta, ya pasamos, listo, tenés como para tres dos semanas jockey o cualquier deporte futbol para venir y hacer lo que él otros dicen, pero no estás pensando lo que dicen. Porque hay que trabajar todos juntos lo mismo. Es decir todos al mismo tiempo. Creo que eso esta naturalizado, que todos los deportes, excepción algunos, tuvimos básquet y hockey, hockey buenísimo, hándbol que nada que ver, los demás caen siempre en lo mismo. Hacemos esto, hacemos lo otro, edad para tanto para tanto y listo. Y al final ¿Qué me pasa? Vos me hablas de algo de futbol de acá, y no, lo que yo traigo de futbol viene de otro lado, porque trabaje en un deporte, porque lo jugué o porque Juego Motor lo lleve al futbol, y porque me

servió Juego Motor. Pero podrían todos colaborar, juntarse y trabajar para lo mismo y sacar esa lógica. No te sirve. Me volvés a preguntar y... ni hablar de los reglamentos. Que sepas... por ejemplo ¿qué me interesa cuánto mide una cancha de básquet, cuánto mide una cancha de fútbol, en el reglamento? No me interesa, no le veo, por ejemplo un significado, a que tomen en una evaluación, ahí tenemos otro punto, para que tengo que saberlo si ya me voy a olvidar. De acá a tres días me vas a preguntar y no sé si eran 5 o 90 metros. La lógica es que yo con un espacio determinado puedo jugar de una manera. Cosas así muchas.

Entrevistador/a 1: Quizás eso sea naturalizado vos decías “ya pase, ya esta, listo”, cuando llamabas a las chicas que hacían...

Víctor: Ahí está, esta, pasa al otro, evaluación digamos de ese tipo.

Entrevistador/a 1: Interesante entonces ver que se hace cuerpo, el habitus.

Víctor: El habitus, Bourdieu.

Entrevistador/a 1: Bueno es como para seguir pensando. Muchas gracias.

## **Anexo 2: Entrevista a Lucas**

Escucha de clase.

Lucas: Pero era como que algo que no quería hacer, entonces se los doy a los chicos, total ellos siempre lo hacen y lo hacen rápido. Lo hacen más rápido que yo y se equivocan menos. Eso.

Escucha de clase.

Lucas: Yo tome una modalidad que la propuso la profe titular, que era el tema de tener una carpeta de EF. Donde puedan anotar lo que había pasado en la clase, como ellos quisieran, pero que anoten sobre la clase. Y para poder pedirle tarea. Me gusta trabajar con la tarea, más cuando se piden materiales. Y les estaba pidiendo los materiales, y no tenían carpetas, y no tenían muchos los materiales. Eso fue. Pero es algo que trate, o sea todos durante todas las clases trate de pedir tarea, tarea, tarea, aunque sea chiquitita. Practicar, traer una imagen, mira un video, grabarse. Pero no logre en ningún momento que se cumplan las tareas. Nos pasaba que teníamos una vez a la semana y nunca di una clase después de la otra. Siempre tuve intervalos en un lunes, por lo menos, o a veces dos lunes. Entonces tampoco sé si era culpa, de una situación que ellos la sostenían de no hacer la tarea, o que nunca hacían la tarea, o que era el tema de que bueno, los lunes que se interrumpían se olvidan, se olvidan. Hay que tratar, uno trata todo el tiempo de recordarlo. Ese tipo de cosas, que cuando lo tratábamos en la hora de Práctica es una realidad que pasa en la escuela, o sea es una realidad que estás viviendo y que los profes que tienen los lunes todo el tiempo les pasa eso y es así. No es que te pasa a vos en particular porque los chicos no quieren hacer la tarea. A si que buen, trate como entenderlo por ese lado, pero igual era difícil trabajar a partir de ahí.

Entrevistador/a 1: Pero alguno lo hizo.

Lucas: Si.

Escucha de clase.

Lucas: Estaba pensando justo en esa clase la sensación que me quedo después de la clase. Por el tema de trabajar con los globos, a que hizo acordarme también cuando trabaje con muchos elementos de gimnasia en primaria y no me había acordado. En realidad el globo es como un elemento muy atractivo y yo me olvido de esto, y como que tuve poca paciencia en esta clase en particular, estuve muy como saturado al último, pero por el ruidito. Estuve forzando mucho la voz y eso me ponía nervioso. Y no podía escuchar a los chicos, entonces trate de usar estrategias por momentos para poder hablar, como se pongan el globo entre las

piernas y nos podamos escuchar. Porque teniendo el globo entre las piernas tenían las manos despejadas no podían hacer así. Había, uno que me hacía así todo el tiempo. Bueno entonces era ver que hago en momento en que se puede dialogar, después en el resto del tiempo que hagan ruido, que buen, no hay drama. Pero en esos momentos era como pensar la posibilidad de yo controlar el elemento, como a través de ellos y que nos pudiéramos escuchar. Era muy difícil pensarlo, porque me había olvidado yo. Y el hecho de, no usaban colchonetas, tienen un montón de material, también tuve que trabajar todas las clases en el tema del cuidado del material porque no estaban, estaban ahí las cosas y no se utilizaban, como que no tenían una experiencia previa a saber cómo usar un elemento y saber cómo se cuidaba, como se utilizaba y como no, para no lastimarse más que nada. Entonces era como, fue, fue trabajoso en ese sentido acostumbrarnos y acostumbrarme yo a trabajar con elementos con los chicos. Pero eso, es como que uno vuelve a la niñez con el globo, encima. Me paso a mí. Me puse a jugar en un momento.

Entrevistador/a 1: ¿Y ahí ya estaban en el patio?

Lucas: Estábamos en un SUM, siempre vamos a un SUM.

Escucha de clase.

Lucas: Siempre tuve esta situación con este tipo de actividades. Me pasa también cuando trabajo con gimnasia, me es difícil, todavía, poder... mmm no decirles la respuesta. Tratar de preguntarles sin decirles la respuesta. Muchas veces las preguntas que hago esta la respuesta explícitamente. Por ejemplo en esa, yo, la estuve pensando bastante, pero fue como... en vez de decirles... por ejemplo “¿Por qué no tiras más alto?” preguntas como... ¿Qué podrías hacer para que el tiempo, para pensar el movimiento te dé con el globo? No sé ¿hasta dónde tendrías que arrojar el globo? En vez de eso le dije “no, tiralo mas alto”. Lo mismo con “te falta una vuelta” como que pienso que estas situaciones son recurrentes, trato de trabajarlas. Pero me cuesta mucho salir de esta situación de tendrías que hacer eso en vez de che fijate si en esta situación podrías llegar a modificar esto otro, pero sin decírselo, es como... me cuesta bastante. Lo trabaje en gimnasia también, lo trabaje un poco, pero como que empecé a generar la situación de pistas. Tratar de tirarle como pistas para que puedan a llegar a lo que yo pretendo que entienda, pero buen me ha costado bastante. En esta situación es bastante claro y yo lo había visto en la grabación. Es como que rayos, pero bueno, lo sigo trabando a eso.

Entrevista1: Lo complejo de construir preguntas

Lucas: Si, si.

Escucha de clase.

Lucas: Previo habíamos empezado a elongar, como ellos elongaban siempre. Les había preguntado para que servía, ellos sentían el cuerpo caliente me habían dicho. Y empezamos a elongar desde abajo, las piernas, los pies. Y les pregunte si ellos creían que ... que partes convenía elongar ahora con la actividad que estábamos haciendo, algunos me dijeron todo el cuerpo y les dije bien pero hay una parte en particular que estamos usando” y todos me dijeron “la parte de arriba”. Por eso es en esa parte es que vamos a reconocer que partes entraban en juego para elongar, y cuales partes, se uso la palabra caliente ellos... entrada en calor... bueno, ellos usan ese tipo de lenguaje porque habían tenido una profe en la primaria que les hablaba mucho del tema muscular, de las lesiones, por eso sale el tema de los desgarros. Me habían contado, entonces ellos es como que tenían en claro algunas cosas y otras como que las podíamos ir operando sobre las que sabían, sacarle más jugo por ahí si se quiere. El tema del cuello, ellos no lo sabían elongar por ejemplo y les hice un par de veces el tema de, si nosotros estamos constantemente haciendo el malabar así vamos a usar el cuello y no se habían dado cuenta. Entonces estuvo bueno, nunca había hecho una elongación como la que hice ahí, porque los chicos en realidad la guiaron. Eso estuvo bastante bueno.

Entrevistador/a 1: ¿Los chicos que?

Lucas: Los chicos la guiaron, la elongación. A pesar que yo iba preguntando, es como que ellos iban... no sé ... Eh... algunos me hicieron elongar los dedos. Y cosas que en realidad uno no elonga, pero que por ahí son interesantes a la hora de hacer malabares, yo no lo había pensado. Lo que si, si lo haces solo con la mano a la manipulación te puedes torcer un dedo no sé.

Entrevistador/a 1: ¿Les hiciste hacer algo vos en particular?

Lucas: Si movilidad de cuello y ese si porque no lo conocían, y la elongación del cuello. Que lo conozco de la gimnasia a eso, así que estuvo bueno. Esa parte en particular me gusto.

Entrevistador/a 1: Te gusto. ¿Avanzamos?

Lucas: Si, si.

Escucha de clase.

Lucas: En esta parte me paso algo que no lo esperaba, para nada, para nada, para nada. El tema principal de la clase eran los malabares y después de jugar un rato con los globos

íbamos a crear nuestros propios malabares. Y yo di por supuesto que todos iban a querer hacer malabares y me paso que un grupo bastante grande me dijo que no. Que no quería, a pesar que habíamos conseguido el material yendo a comprar a cantina, había algunos que habían juntado sus propias cosas y le habían dado al otro. Me dijeron que no querían, que querían seguir haciendo con el globo el malabar, no querían construirlo, nada. Entonces eh... yo había estado pensando para la clase siguiente una combinación entre malabares y acrobacias. Habíamos estado trabajando circo y las dos clases anteriores habíamos hecho acrobacias. Entonces ya había pensado previo a la otra clase, el tema de la combinación de estas dos cosas. Estas dos disciplinas y se me ocurrió para empezar con algo simple, que los que no estén haciendo malabares construyéndolos, que puedan jugar con el globo haciendo la acrobacia. Que en realidad me resulto bastante más interesante que hicieran eso a lo que después seguíamos haciendo con malabares porque la idea era poner en práctica lo que habíamos tratado de hacer con el globo, con el malabar construido. Me pareció bastante más interesante porque en realidad en un momento dije, se me quemaron los papeles. Tuve que pensar en lo que había estado pensando para más adelante como posibilidad y fue bueno. Porque realmente fue el momento de decir ¿quién quiere hacer malabares? Y que solamente 10 chicos de 36 que son me hayan dicho que si fue como shoqueante. Porque uno tiene como expectativas en la clase, que le va a gustar lo que van a hacer y...el hecho de que el resto me dijera que no fue... bueno... ¿Qué hacemos ahora? Así que bueno fue... vamos a buscar las colchonetas que no las había sacado porque no estaba planificado y de hecho después, en el momento de mostrar, cuando los chicos de malabares mostraban lo que hicieron y los chicos de malabares y acrobacias mostraron lo que hicieron se vieron cosas bastantes interesantes en realidad. Algo que no esperaba. Las propuestas que no las guíe mucho en realidad porque en acrobacia les hice recordar que tenían que tener en cuenta lo que habíamos hablado, estuvo bastante bueno. Algo que no pensé que iba a ser así. Pero en esa clase me lleve yo un aprendizaje increíble que es esto de pensar que lo que nosotros hacemos le va a gustar al otro y no es así todo el tiempo, por más atractivo que sea para nosotros, capaz que somos diferentes al otro. Eso fue bastante fuerte para mí en esa clase.

Entrevistador/a 1: Devolvió eso.

Lucas: Si.

Escucha de clase.

Lucas: Como proyecto Institucional tienen, tenían un torneo de futbol que involucra a toda la escuela, chicos de 1° a 6° juegan al futbol. Y se general espacios de entrenamiento en las clases de EF de otros profes, entonces le dicen así “vamos a entrenar”. Entonces a pesar de ser mixtos se dividen y este grupo me venía diciendo de “¿che profe, porque no nos vamos? ¿Por qué no nos vamos nosotros?” me venía pasando en todas las clases y es como que es algo que tuve que ir mediando con los chicos, pero que a medida que la propuesta iba sucediendo a veces se olvidaban, pero a veces me pasaban estas cosas que se volvían a acordar. Bueno vamos a ver, lo vamos a trabajar, no les dije en ningún momento que no, pero trataba de hacerles entender que en realidad en la hora de Educación Física no tenía mucho que ver el futbol al tema que estábamos haciendo ahora. No en esta, pero les digo, podemos llegar a hacer futbol en un momento pero bueno ahora el tema es otro. Bueno se embolaron bastante en realidad porque ellos tenían mucho más presente este tema, que es bastante institucionalizado el futbol en esta escuela, pero bue... Es también tratar de, fui haciendo ese trabajo de hacerles entender que no, el futbol no era igual a EF, eh como que te costaba bastante, “si nosotros venimos a hacer eso no venimos a hacer otra cosa”, así que bueno. Esa tarea fue bastante complicada, ya lo tenían bastante internalizado.

Entrevistador/a 1: Porque acá estamos en la fecha de... 7 o algo así de septiembre.

Lucas: Ni me acuerdo.

Entrevistador/a 1: 7 de septiembre ¿estaban próximos a qué? al día del estudiante.

Lucas: No tenía que ver con eso, lo proyectan en la institución, como algo que tiene que ver, es de otra índole.

Escucha de clase.

Lucas: Ese, hay, este grupo, era un grupo de 4, 5 varones, que me extrañaba que... ellos participaban mucho verbalmente cuando nos juntábamos ellos como que respondían. A la hora de hacer un día se me juntaron los 4 con la compu a jugar al conter. Y fue como... “no... todo bien... pero estamos en la clase de EF tendríamos que tratar de hacer algo” “pero si nosotros lo escuchamos profe” “claro pero la clase de EF también implica que hagamos algo por lo menos” y empezaron en una situación de hacer cuando tenían que cumplir. Por ejemplo para mostrar hacían y le salía bien, pero después era como que no participaban de la clase. Y es como es algo que todavía estoy tratando de leer, me recomendaron unos materiales para leer, pero que tampoco me termina de cerrar nada, como que para mí es muy extraño. Ni si quiera molestaban, no molestaban, no molestaban, a mi me interesaba que estuvieran en la

clase de EF y estaban y me respondieron que iban a hacer mientras les pida, pero que mientras tanto no. Era como una situación, que hasta ayer que fue mi última clase, se los dije “gracias por prestar atención, pero que en realidad la clase era para ellos, les guste o no”, lo que se viera sería interesante poder compartir porque en realidad salió que la EF también ayuda, eso de parte de los chicos no, a que nos riamos, a estar con el compañero, a hacer mas amigos, bueno. “Entonces ustedes no pueden compartir con ninguno de sus compañeros y compañeras, entonces fue como re distinto a lo que pudieron hacer ustedes, desde que yo llegue a lo que hicieron otros, fíjense porque ustedes están en primer año, les queda todo y van a estar ahí sentados, fíjense”. Así que fue muy, muy raro el grupo ese, todavía me quedo esta situación de fijarme que puede ser lo que les pasaba, aunque en realidad nunca me daban tanta respuesta. A veces querían zafarla, esto del chamullo, no quiero que me chamulles, trata de decirme la posta, yo quiero que me digas la posta. “no profé lo que pasa es que... yo no lo chamullo, no me diga que yo lo chamullo”. Y le recuerdo “vos me dijiste que no me ibas a chamullar que me ibas a decir la posta ¿Qué paso?” y fue como bueno... se dio cuenta que me estaba chamullando y la verdad que no tuvo mucho mas respuestas que eso, se quedo callado.

Entrevistador/a 1: ¿Y ese grupo participa de los partidos de futbol?

Lucas: No. Tampoco, tampoco, no sé bien.

Escucha de clase.

Lucas: En esta en particular me paso, pero me sigue pasando en todas, que yo no uso reloj. Entonces me pasa que al final cuando quieren mostrar lo que hacen muestran 4, 5 grupos y no alcanzamos a que muestren todos lo que quieran mostrar. Muchas veces me reclamaban “profé no puede ser a mí nunca me toco”, entonces eh... Eso me agarra mal el tiempo, pero no me gusta estar con el reloj. Y otra cosa es, que yo siempre me olvido, había 5 chicos que se iban en cole. Las clases de EF no duraban una hora y dos horas, no la había notado cuando estaba haciendo las observaciones de la otra profé yo, que había alguno que se iban antes porque estamos muy lejos y el colectivo pasa cada una hora creo y no coincide con el horario de EF, entonces hay algunas que terminan la clase antes. Entonces como que también, había cierta movilidad rara en la hora al final, se empezaba a diluir la atención, buen todo, era como difícil sostener al final.

Entrevistador/a 1: Las dos eran... ahí era una hora treinta seis

Lucas: Menos cinco o las tres, suena el timbre del recreo y en punto pasa el colectivo. Entonces ya empiezan “¿profe qué hora es?” “acuérdense de mí”. Le pregunte a Juan si sabía algo del tema del colectivo de ellos.

Entrevistador/a 1: Lucas después de haberte escuchado, de haber revivido la clase y todo lo demás ¿hay algo de lo que te diste cuenta, en estas cosas que fuiste enunciando?

Lucas: Yo me manejo mucho con el tema del chiflido, es lo que escuche, que me molesto a mí el chiflar tanto. Eh... una vez hice una corrección a un compañero del tema del chiflido, che no son perros y me acorde de eso y me lo podría haber dicho a mí mismo. Me molesto escucharme el chiflido todo el tiempo. De hecho debe haber sido algo que lo use poco porque después empecé con todo este tema de tratar de trabajar con frentes, cosa que en los momentos que los chicos estén haciendo actividad, que nos pudiéramos estar viendo entre todos. O trabajar por ejemplo, que eso me paso después en realidad, en circuitos donde puedan localizarme en un lugar siempre, que después de hecho voy cambiando de lugares, pero en un lugar siempre para no tener que estar todo el tiempo con el silbido. Porque muchas veces siento que pierden, como se dice, se pierde el donde estoy yo, cuando quiero que nos juntemos no saben a dónde ir. Muchas veces me decían “profe chifle, no sabemos donde esta profe” “avísenos, no escuchamos nada”. Entonces ellos a pesar que me reclamaban el chiflido para que les avise y se den cuenta, no me gusto para nada escucharme eso. Y después fue re loco esto de darme cuenta el antagonismo que cree entre los chicos. Entre los chicos, entre Franco y Pablo. Justo cuando los nombraste ahí. Es que los nombro siempre, siempre, siempre. Franco es como que todo el tiempo, hasta en situaciones me ha pegado. Me empuja Franco, es como que no es violento, pero él, no sé si es expresivo la palabra, pero como que es muy mandado, el todo el tiempo es muy enérgico. Entonces es como que lo lleva también a tener problemas con los compañeros, porque los compañeros no quieren, es como que lo cargosea, los empuja. Entonces es como qua también, todo el tiempo es Franco dale vení, vamos, vamos. Porque hacia participaba de la clase.

Entrevistador/a 1: No entendí el antagonismo.

Lucas: Y Pablo por el contrario era como que lo tenían de referente, todo el tiempo. Se escucha ahí que la persona que mas opina es Pablo. Pablo, por ejemplo, fue a comprar los globos cuando ninguno tenía, entonces es como que también yo en ese sentido lo tome como un referente de la clase, de forma positiva. Entonces este antagonismo es como que me pude dar cuenta. En momento fue como que hasta dijeron, que yo dije que mal, que mal. Esto de no

echar moco y dicen “si Franco”, fue como que huevon porque en realidad, también sin decirlo ellos se dan cuenta, porque yo lo estaba diciendo todo el tiempo. Franco, Franco, Franco, Franco.

Entrevistador/a 1: ¿Y alguna otra cosa? ... ¿Cuándo vos decías que muestren, a quien les hacías mostrar?

Lucas: A todos

Entrevistador/a 1: ¿A todos?

Lucas: Si a todos. A ver les decía, primero en un primer momento quien quería mostrar y después al final de la clase, si a todos. De hecho me pasó en la evaluación de esta que había, me pasó con dos o tres de esta unidad, a pesar de haber mostrado todas las clases. Ah... había un par que nunca habían mostrado. Entonces cuando llega la evaluación que tenían que armar una presentación chiquitita, con acrobacias, con malabares o con swing, no sabían de lo que estaba hablando. No sabían lo que era una acrobacia o el tema de cosas mínimas, los cuidadores o el portor, nada, las cosas que yo había hablado y que habían dicho los chicos todo el tiempo. Y como que no habían pasado yo no me había dado cuenta que no sabían o que... entonces fu como pucha como podíamos hacer. Justo se dio la situación de que eran chicas re tímidas y entonces desde ahí empecé a tratar de prestarle más atención al tema de lo que nos pasaban y que me tenían que decir, por lo menos de las situaciones que estábamos haciendo.

Entrevistador/a 1: Vamos a ir a algunas cosas como preguntas y lo vamos a hacer entre todos quienes estamos acá. Vos al comienzo tomabas asistencia y los nombrabas ¿te acordás como los nombrabas?

Lucas: Como estaba escrito, por apellido.

Entrevistador/a 1: ¿Y después como los nombrabas a los alumnos en la clase?

Lucas: De vos, algunos de vos. Otras veces cabezón...

Entrevistador/a 1: Porque decís Pablo, Juan, Pablo.

Lucas: Algunos si por nombres y otros no.

Entrevistador/a 1: ¿Y no te parece algo raro nombrarlos por el nombre y a la hora de la asistencia por el apellido?

Lucas: Si a mí me parece re raro, lo que pasa que tenía que...

Entrevistador/a 1: ¿Por qué raro?

Lucas: Lo que pasa es que a mí se me complica por el apellido. A mis amigos, a nadie le digo por el apellido, a nadie.

Entrevistador/a 1: ¿Entonces por qué le tomas asistencia por el apellido?

Lucas: Y porque era lo que estaba escrito mas grande, en realidad. Debe haber sido por eso, no lo había puesto a pensar.

Entrevistador/a 1: Lo podes escribir más grande (risas).

Lucas: Lo que pasa es que en la planilla estaba escrito más grande Tavieres y no sé, no me acuerdo bien. Pero era como que, era realmente mucha la diferencia de cómo estaba escrito.

Entrevistador/a 1: Pero eso lo podes resolver. Vos podes escribirlo en otra planilla. Ahora ¿de dónde viene eso?

Lucas: ¿El tema de qué?

Entrevistador/a 1: De llamarlos por el apellido en la asistencia y por el nombre en la clase.

Lucas: No se... me imagino que debe tener que ver con lo militar. No sé el tema de la formalidad, el tema del usted, no sé. No me había puesto a pensar. Aparte a mi me molesta mucho cuando me hablan por el apellido

Entrevistador/a 1: ¿Y entonces? ¿Por qué tomar asistencia con el apellido si te molesta?

Lucas: Si es verdad.

Entrevistador/a 1: ¿Qué sentido tendría la asistencia, mas a allá de saber con quienes hoy nos encontramos y estamos presentes? Suena, sonaba raro por eso te lo pregunto. Por un lado el apellido y después, aunque también a uno le dijiste cabezón, no el nombre. Porque algo que vos le recamabas a alguien es que no diga sobrenombres.

Lucas: Claaaro, es verdad, es verdad. Cuando escuche ahí el cabezón fue como... capaz que sea una muletilla negativa. Yo trabajo mucho en recreación y trabajo con gente que no lo conozco el nombre, entonces todo el tiempo es como "che cabezón" "che flaco". Esas situaciones que inevitablemente, ahora que lo pienso, lo llevo a la clase que en realidad es como más personalizado o debería ser así. Pero no, si, es verdad

Entrevistador/a 1: Mas allá de un criterio moralista, es como para ponerse a pensar, escucharse ¿no? Porque el criterio moralista pareciera estar atravesado en la clase. No sé si te pudiste escuchar.

Lucas: Si, si, todo el tiempo.

Entrevistador/a 1: Constantemente ahí hay una cosa de que.... porque si yo no planteo esto, si ustedes no hacen esto otro.

Lucas: Si, si, si. No lo... no lo... a ver...

Entrevistador/a 1: Digo ¿Cuánto de la clase se te va en eso? Para pensar en las propias contradicciones es las que uno entra.

Lucas: Si, si. Si, seguro, lo que pasa es que...

Entrevistador/a 1: Estaría bueno que te registres después toda vez que te detenés para plantearles alguna cuestión que tiene que ver con que si ustedes no escuchan, entonces yo les tengo que decir esto, entonces para que vienen, o si porque esto, bueno como “la EF es como cualquier otra clase” “es la misma lógica” “no tenemos que estar acostumbrados a zafar”.

Entrevistador/a 2: ¿Por qué vos decís todas esas cosas?

Lucas: ¿Todas esas cosas?

Entrevistador/a 2: En ese sentido.

Lucas: En este sentido de zafar porque en realidad ya veníamos con esta situación, era la primera clase si no me equivoco. Esta situación de...

Entrevistador/a 2: No, discúlpame voy a reformular mi pregunta. Yo noto que estas muy preocupado de trabajar desde los valores.

Lucas: Puede ser.

Entrevistador/a 2: Bien. ¿Por qué a vos te preocupa eso? ¿Por qué vos querés instalar eso en la clase, digamos?

Lucas: En realidad no sé si lo hago de forma consciente. En realidad no lo había pensado nunca.

Entrevistador/a 2: Después tengo otra pregunta en relación a eso que vos nombras de chiflido, en lo que es a la comunicación. ¿Por qué vos decidís decir las cosas que decís y usar los términos que utilizas cuando preguntas y cuando sugerís?

Lucas: ¿Por qué decido?

Entrevistador/a 2: ¿Por qué utilizas ese lenguaje? ¿Vos sos consciente del lenguaje que utilizas?

Lucas: Ayer me di cuenta. Me di cuenta porque yo hablo. Lo que pasa es que es una situación que me pasa en el cotidiano. Hablo y no me doy cuenta que muchas veces el otro no me está entendiendo lo que quiero decir. Por más que yo piense que está bastante claro. A

veces siento que hasta esta claro de más y me molesta, esto en el cotidiano, y me molesta tener que volver a explicarlo. O hasta pienso yo que reducir la palabra a otro nivel, menos complejo, pero no sé, en el cotidiano me pasa.

Entrevistador/a 2: Eso tiene que ver para vos con la enseñanza esto que estás diciendo “reducir la palabra a otro nivel”

Lucas: Si, lo hemos tratado en clases. No pensar que otro no va a entender lo que nosotros podemos llegar a decir o a abordar, no podemos pensar que el otro no sabe nada, pero si por ahí tratar de... El tema este de la transposición. Por ahí decodificarlo para que los chicos lo puedan llegar a entender, porque nosotros somos en algún momento, si requiere especialistas y tenemos que entender este tipo de cosas y tenemos que manejar. Pero entiendo que una clase de EF o con niños chiquitos, por ejemplo a mi no me gusta nada de hablarles a chicos chiquitos, pero si a esta edad para mí fue un desafío re grande. Yo pienso que a ellos, y se los he dicho muchas veces, adultos como personas que me van a entender lo que yo les vengo a hablar, pero bueno evidentemente hay un desfase que lo entendí ayer.

Entrevistador/a 2: ¿Y hay una concepción de adulto? ¿Vos tenés una concepción de adulto del estudiante de secundaria?

Entrevistador/a 1: ¿Por qué primer año?

Lucas: ¿De secundaria?

Entrevistador/a 2: Si

Lucas: Y los entiendo como que son responsables de las cosas que hacen. Los entiendo como chicos que entiendan que las cosas que vayan a hacer tienen una consecuencia, se que lo entienden eso ellos. Porque puedo hablar con ellos y me pueden responder y bueno, eso me hace entender a mí que ellos pueden darse cuenta de ellos mismos, poder dialogar ya. En cambio un niño más chico, no se por ahí, por la condición, no se puede llegar a dar cuenta de una situación. Si, pero no tengo, se que, a ver en lo social una vuelta de rosca mas se le puede llegar a dar a los chicos, pero a esta edad no sé si, no entenderlos como adultos. Con responsabilidades propias de cualquier persona adulta.

Entrevistador/a 1: Porque también se filtran a algunas palabras, hecha moco, chamullar. Digo...

Entrevistador/a 2: Yo te quiero hacer una aclaración, no te estamos tomando lección, te estamos haciendo hablar, quiero aclarar eso.

Lucas: No, si, si.

Entrevistador/a 1: Por eso eran también elegidos estudiantes que estén muy acostumbrados para poder entrar en este dialogo de par.

Entrevistador/a 2: Te vas a dar cuenta de cosas que nosotros estamos buscando

Lucas: Lo que pasa es que estoy acostumbrado a hacer esto pero a los gritos con Gabriela. No te preocupes.

(Risas)

Lucas: Me gusta mucho esta situación porque me están haciendo pensar en situaciones que realmente no había pensado.

Entrevistador/a 1: Porque en la clase hay mucha pregunta, que vos haces. Es más algunas preguntas como “a ver venimos ¿quien le salió?” “¿a quién no le salió?” y después inmediatamente se pasa a otra cosa. Entonces la pregunta sería ¿para que preguntar esas cosas? Y otras preguntas que parecieran problematizar una situación. Distintos órdenes de preguntas y algunas que vos decís bueno, terminas respondiéndolas. ¿Esto de donde lo sacas? ¿De dónde lo traes? Esto de preguntar, y preguntas de distintos orden. Preguntas que problematizan y las respondes, preguntas que ¿A quién le salió a quien no le salió?, preguntas al fin. ¿Para qué vienen hoy acá? Si van a estar hablando. Preguntas de diverso orden.

Lucas: No, en realidad. El tema de preguntar, más que nada para hacer conscientes. Si bien, es verdad que a veces no hubo nada con las respuestas, soy muy volado en ciertas situaciones es como que sigo, sigo. En muchas situaciones si pregunto y trato de puntualizar la situación. Si no les sale ¿Por qué no te sale? O ¿Qué pensás vos que podrías haber hecho para que te salga? La pregunta en particular eh... la empecé a generar desde el año pasado. No, nunca había trabajado con preguntas. Me gusta esto de que haya un dialogo. De que la persona, entre el cuerpo y si se quiere un extraño o un externo que te pueda llegar a preguntar sobre lo que estás haciendo. Me di cuenta de que...

Entrevistador/a 1: ¿El año pasado decías?

Lucas: Si, el año pasado. Que aparte me modifico hasta forma de trabajo que yo soy técnico de básquet me modifico un montón en el laburo, el tratar de hacer que el otro, saber que le pasa, que le está pasando mientras está haciendo o después que termino de hacer algo. Me pareció interesante.

Entrevistador/a 1: Y el año pasado ¿Qué paso?

Lucas: Desde la Práctica Docente, la cátedra en realidad, porque, esto es muy subjetivo, pero yo sentí que recién el año pasado yo empecé a hacer práctica docente, a transcurrirla en la carrera.

Entrevistador/a 1: ¿Hablas de Práctica Docente III?

Lucas: Claro, porque en realidad es como que la I y la II fueron bastantes flacas. Como quien la II no tuvimos profes, situaciones que pasan en realidad pero no ayudaron mucho a pensar o a repensar siquiera en la Institución, en el sujeto, ni en nosotros mismos como enseñantes, nada. En ese sentido se que la inflexión paso en tercer año. ¿Qué otra cosa era?

Entrevistador/a 1: Eso, que tenía que ver con las preguntas y de donde venían este valor a la pregunta, más allá del distinto orden o categoría de la pregunta. Porque no siempre son preguntas que problematicen, también hay preguntas que se hacen y que quedan ahí o preguntas que...

Entrevistador/a 2: ¿Podes reconocer en lo que escuchaste que algún momento hay una persona que intentaba cumplir con algún mandato o intentando satisfacer ciertas expectativas de otro o haciendo cosas que otro iban a verlas como que estaban bien?

Lucas: No, pero no, porque en realidad siempre soy así... Soy bastante pesado en la clases, yo me encuentro, el tema de tratemos de hacer bien las cosas chicos. Soy, evidentemente soy bastante moralista si se quiere porque también así me lo exijo a mí y a mis compañeros. Soy muy pesado en general.

Entrevistador/a 2: Insistente.

Lucas: El que me tiene que bancar soy pesado. Porque también hay que bancar. En se sentido si me reconozco como de autosatisfacerme será, desde un punto vista erótico, autosatisfacerme.

Entrevistador/a 2: Ahora que lo decís, al margen de esto, si esta eso ¿no? “yo necesito que...”, lo has dicho.

Lucas: Ah... si, me doy cuenta aparte.

Entrevistador/a 2: “Yo quiero que me...”

Lucas: Y después me corrijo en muchas, “no, necesitamos...”, trato de remarcarlo pero porque también lo entiendo así. El tema de este de, me había auto anotado de dar la clase, de yo quiero ir, yo, yo. Trato de entenderlo desde otra mirada también. Que la clase acontezca y que podemos hacerla suceder entre todos. Eh... pero bueno también, son cosas que e ido trabajando en estos dos años de Práctica Docente.

Entrevistador/a 1: Claro. Por eso le ponemos valor a esto de escucharnos, porque por ahí uno se escucha y se nos pasa de largo muchas cosas que uno va repitiendo y a veces no. Si no hay otro o la propia voz a la distancia (risas).

Entrevistador/a 2: Me llama la atención que no hayas dicho nada sobre algo que él dijo. ¿Entrevistador/a 3? Los varones.

Entrevistador/a 1: Por eso yo le pregunte en un momento quienes mostraban, porque note que a ver los varones, y como él dijo que a todos hacia pasar, bien en una de esas.

Lucas: No es que de hecho igual “a ver los varones” era para este grupo de varones que estaba sentado. El “a ver los varones” no era ni siquiera a ver muéstrenme, si no era a ver que estamos haciendo, a ver qué está pasando.

Entrevistador/a 1: Es que si siempre nombraste varones, solamente a dos hermanitas de dijiste “las hermanas allá del fondo”, pero siempre eran los varones.

Entrevistador/a 3: Y en una parte dijo chicas atentas.

Lucas: Claaaro. Lo que pasa es que es re loco todavía se siente mucho el separarse. Bueno es primer año, todavía no se conocen mucho, pero seguían separando entre grupos de varones y chicas.

Entrevistador/a 1: ¿Y con eso no haces nada en la propuesta?

Lucas: ¿Cómo?

Entrevistador/a 1: Porque vos decís “todavía se siguen separando” y vos ahí ¿podrías hacer algo?

Lucas: mmm si. Trate una clase, una clase trate, de decirle que si o si tenían que pasar, está mal quizá, pero hago mucho experimento para ver qué pasa, el tema de que bueno tiene que haber tres mujeres y tres varones. Y no paso, no pasó y era como una especie de consigna y bueno no los voy a andar obligando a que se sientan incómodos.

Entrevistador/a 1: Bueno entonces nunca va suceder nada y ese es el habitus, está instalado. Y si no ponen en valor. Son mixtos los grupos, pareciera que es una política institucional. Ahora si la clase es mixta pero cada uno va con su grupo entonces algo habrá que hacer ahí y si lo ves con más razón. Ahora no se puede cambiar solo con decir “porque si ustedes no juntan ra ra ra” ¿viste? (risas). Es como cuando los padres retan.

Lucas: Si, si.

Entrevistador/a 2: El sermón.

Entrevistador/a 1: El sermón (risas) porque podríamos ponerle a todas estas intervenciones moralistas los sermones de la clase (risas).

Entrevistador/a 2: Discurso exclamativo también, o de exclamación como inculcación de...

Entrevistador/a 1: Que difícil que por esa vía algo se resuelva de una manera contundente, hay que buscar estrategias no son únicas, no hay modos únicos. Eso o lo otro. Y haber vos acá dijiste que trabaste malabares. Los modos de resolver la clase, el contenido, todo esto. Las intervenciones vos también que hiciste, todo esto ¿de dónde traes todos estos saberes?

Lucas: No, los fui construyendo en estos años del IPEF. No conocía propuestas, por ejemplo circense no conocía dentro de la escuela. De hecho es algo que todavía sigo estudiando porque me interesa. Lo mismo que por ejemplo la murga, que este año no lo puede trabajar se me hizo cortito. Eh... pero son cosas, que buen me interesaron a mí en lo personal. Las pude vivenciar acá adentro. Pero entiendo que también son bastante controversiales en lo que se entiende a un contenido de EF si se quiere. Por más que uno quiera tratar de orientarlo, se que las subjetividades y el imaginario con respecto referido a la EF no hace ninguna alusión por ejemplo al circo o al acro. Ahora si se empezó a meter un poco más el acrosport, pero yo no lo trabajo como acrosport me gusta trabajarlo con todo lo que tiene que ver con la presentación del circo, los sentidos del circo. Pero bueno lo entiendo también como algo cultural. Viví el circo criollo entonces también desde ese sentido ha sido muy fuerte también porque me empezó a interesar bastante como algo propio también de la cultura argentina y es una locura que no lo haya conocido antes también. Entonces siento como que está muy bueno por ahí también poder, tratar o pretender enseñar algo que tiene un valor, subjetivo no, pero un valor que es increíble.

Entrevistador/a 1: ¿Por qué subjetivo?

Lucas: Porque sí, porque es lo mismo que me paso con esto. Yo puedo entender que hagan algo que a mí me parece súper interesante y en realidad relevante si se quiere, pero para otra persona...

Entrevistador/a 1: Pero también está el futbol que ellos te proponen ¿Pero eso no será subjetivo también?

Lucas: Seguro, seguro. Pero ahí hay, si se quiere, disciplina que están, de vuelta, dentro del imaginario como más sostenidas.

Entrevistador/a 1: Porque vos decías que es controversial lo circense ¿Qué de controversial tiene?

Lucas: Y muchos me dijeron, la primer clase que fui a dar, los nenes mismos me dijeron no profe esto no se hace en EF. Entonces fue como, tratar de abordar ahí temas de ¿Por qué no? Entonces ¿que entendemos por EF? Por eso ahí, ahí en el audio, sale esto de “ya hemos tratado esto” “lo hemos hablado” “no es un entrenamiento esto de la EF”, entonces es como que, bueno uno.

Entrevistador/a 1: Por un lado entrenamiento y por el otro tirar la pelota y zafar.

Lucas: Claro

Entrevistador/a 2: Lucas y esto de... ¿Vos tenés algún conocimiento que te permita un poco de, echar un poco de luz a esto que estás diciendo? ¿Cómo que es un planteo tuyo subjetivo y es una especie de negociación entre lo que vos preferís lo que prefieren los otros?

Lucas: ¿El contenido?

Entrevistador/a 2: Si

Lucas: Eh... Chan. He trabajado bastante sobre el contenido este año en realidad ¿vos me hablas de este contenido específico?

Entrevistador/a 2: Si como lo estas poniendo vos en tela de juicio ¿si vos conoces algo que permita...?

Lucas: Si, si. Es que de hecho he podido, he toda la bibliografía a la que he podido recurrir. En ese sentido, bibliografía. Soy ayudante de Juego y Recreación y también lo que he podido aprender ahí en Juego en Recreación.

Entrevistador/a 2: Discúlpame. O sea para tratar de resolver esta discusión ¿decís que si es posible que el ingreso de este contenido en la escuela vos recurrís a la bibliografía sobre circo? ¿Buscas los fundamentos ahí?

Lucas: Claro, pero también, además he leído porque me di cuenta. El año pasado también di circo en la primaria y me di cuenta que tenía muchos elementos de la gimnasia, entonces también empecé a leer libros de gimnasia. Entonces es como que... y más todavía me ayuda a entender eso de que tiene que ver.

Entrevistador/a 2: ¿Y los diseños curriculares?

Lucas: Bueno si, puede ser.

Entrevistador/a 2: No para, para ¿qué significa bueno?

Lucas: Que lo di por sentado, en realidad...

Entrevistador/a 1: ¿Y entonces que de subjetivo y controversial tendría?

Lucas: Como que...

Entrevistador/a 1: Como que estas legitimando que están en los libros, que se vincula a la gimnasia, que están en los diseños curriculares, que los has aprendido aquí en la formación docente. Entonces que de controversial y subjetivo podría tener esto si...

Entrevistador/a 2: Está legitimado.

Lucas: Claro, lo que pasa es que... emmm.... A ver... ¿Cómo lo...? El hecho que a mí me lo puedan cuestionar los chicos, que me parece súper valido, estudiantes me suena, me hace ruido. Y el hecho de que me suena, me hace ruido. Y el hecho de que también, estamos trabajando, por mala suerte no tuve Epistemología este año, estamos viendo así muy cortito. Estamos viendo el tema de la obligación, en realidad es como que el mismo objeto de estudio como que es el problema. A mí me hace ruido que, por ejemplo, acá haya profesores de distintas especificidades si se quiere que tengan un pensamiento divergente sobre, justamente este contenido. Y que, por ejemplo, generen una controversia. Pero que por este otro lado, profes que si se quiere no aluden a las prácticas tradicionales dan espacio a que suceda esa crítica, dando fundamentos. O sea bueno, esta buena la critica que hacen de que el Circo esto lo otro pero... como que tienen un fundamento muy fuerte. De este lado para mí es muy fuerte y eso a mí me genera una controversia disciplinar, no sé como...

Entrevistador/a 1: Esta bueno a vos te genera.

Lucas: Claro es que es algo que, por eso te digo que a mí me lo vengán a decir los chicos a mí me hace ruido, entonces por eso. Por eso subjetivo a mí me genera esto. Igual las practicas que hacen cada uno.

Entrevistador/a 1: Está bien.

Entrevistador/a 2: Para ampliar un poco la pregunta de Marcela por ejemplo usando vos estás haciendo el trabajo con los globos, los golpes, las recepciones, los movimientos que pueden hacer en la trayectoria ¿Qué conocimientos vos recuperar para hacer posible la enseñanza de esas habilidades?

Lucas: Si tengo que nombrar te nombro toda la carrera. Hago alusión a Juego, Juego Motor, a Didáctica, a Sujeto, contextualizar el contenido, o sea a todo.

Entrevistador/a 2: Por favor, hace el esfuerzo.

Lucas: ¿Algo específico de las materias o...?

Entrevistador/a 2: No, con que vos nombres las materias yo.

Lucas: Bueno eso, Juego Motor, Sujeto, eh...Juego y Recreación, Didáctica, Didáctica de la EF, eh... Problemática Socio Antropológica, eh.... Psicología, eh... Fundamentos Biológicos, eh... me tendría que seguir acordando. Eh... si eso sería como lo mas para mi, buen Pedagogía siempre, más que nada por esto, por la charla que tuvimos de entender al sujeto. Pero si esas serían, más o menos las materias que me han ayudado a mí a entender lo que quiero dar, lo que pretendo enseñar.

Entrevistador/a 1: Que son más bien de 1ro y 2do año.

Lucas: Sujeto es de 3ro.

Entrevistador/a 1: De 3ro. ¿Y hay algo que adviertas que has naturalizado? Por lo que has escuchado y a lo mejor pudiste desnaturalizar ahora (se ríe).

Lucas: ¿Qué he naturalizado?... No. Capaz que tenga naturalizaciones que no las pude ver, que no las he trabajado porque no las he sabido ver hasta ahora. Pero... capaz de esto... del tema de la pregunta de esperar una respuesta. Todavía me desinfla esperar una respuesta y que no suceda, eso... Pero bueno sigo preguntando, soy bastante optimista en ese sentido.

Entrevistador/a 1: Esta bueno ver que el valor no está solo por la pregunta si por qué se pregunta, o como se pregunta.

Lucas: si, si, eso... sigo.

Entrevistador/a 1: En la búsqueda (risas). En la búsqueda de la pregunta. Si no estuviese analizando todo esto y solo por una cuestión audio perceptiva la clase tuvo mucho, mucho ruido, y al final hubo un espacio de silencio. Cómo transcurrir todo ese tiempo con ese nivel de sonido y varias veces como dijiste “escuchen” “escuchen” “escuchen” y con objetos que también emitían sonido, o los chiflidos. ¿Qué pasara? O ¿a tus compañeros también les pasa esto de que hay altísimos niveles de sonido en la clase y que pasa con el silencio?

Lucas: Es que en realidad...

Entrevistador/a 1: ¿Qué pasa con el silencio en la clase de EF? Porque esto también va a la pregunta de bancarse un rato, hay que llenar todo no es posibilidad de que haya un momento (se ríe).

Lucas: No en realidad no tengo problema con el ruido, es natural, no sé al menos que haya bastante ruido.

Entrevistador/a 1: Si ¿es natural?

Lucas: Si. Puedo pensarlo como que se van a estar riendo, van a estar hablando, porque las personas hacemos eso hasta cuando estamos estudiando. Cuando estamos

trabajando, estamos concentrados en algo, estamos haciendo eso. Pero si trabajo también, o trato de proponer pautas en donde nos podamos escuchar. Hay momentos en los que nos tenemos que escuchar, y en realidad ese momento en los que estamos hablando todos juntos, hice un par de alusiones ahí “todos juntos no, levantemos las mano” y nos habilitamos porque no... Pero en realidad, por lo general, es más me sentiría extraño en un lugar en que hubieran 36 chicos y bueno hubiera ruido. De vuelta, trabajo en Recreación y es como que también, capaz que naturalizado.

Entrevistador/a 1: El volumen constante, porque también es constante la intervención “escuchen” “escuchen”, digo porque si pones en dialogo este enunciado y este volumen que esta envolviendo constantemente la clase, pero bueno no es al único, es lo que estamos advirtiéndole que también esta naturalizado el “escuchen” “escuchen”. Es una de las palabras que más se ha repetido (se ríe) en todos los grupos, también será porque algo está pasando con... porque una cosa es que haya sonido y tengas risas y buen.

Entrevistador/a 2: Claro a mí se me ocurrió preguntar ¿Por qué habría de escucharte tanto? Digo para que...

Lucas: Es que en realidad me rompe esa estructura de que escúchenme o escúchense, por ejemplo. O el che acá está diciendo algo importante, pero como que en realidad es como generar una importancia de lo que está pasando en la clase también parte de mi propuesta, pero también de parte de los chicos por las ganas que tenían de estar en la clase también. Trato de generar situaciones. Por ejemplo con estos 5 varones, pero nunca logre modificar nada, más que me hagan caso. O sea caso, que demuestren cuando tengan que demostrar y ya esta o sea.

Entrevistador/a 1: Claro, porque si propones tareas para hacer, varias cosas para resolver ¿no habría que parar a cada rato no? A la clase. No habría que pararla a cada rato con esa situación ¿no? Porque te lleva bastante tiempo el “escuchen”.

Lucas: Si, si, si.

Entrevistador/a 1: Bueno es como para ir poniéndolo en dialogo y a lo mejor esto de escucharse (se ríe) es lo que estamos trabajando. Vos Entrevistador/a 3 querías preguntarle algo, porque vos lo has visto también en la clase.

Entrevistador/a 3: Eh... si... yo de lo que escuchaba recién que vi que nombraste la gimnasia un par de veces. Gimnasia en primaria, gimnasia también, ¿vos haces gimnasia?

Lucas: Me gusta. No hago gimnasia, pero la disfrute bastante cuando la hice acá.

Entrevistador/a 3: ¿Cómo contenido acá la gimnasia del IPEF?

Lucas: Eh no, Gimnasia en EF y la verdad que me ha gustado bastante. Por más que sea re tradicional la encuentro re interesante.

Entrevistador/a 1: No ¿Por qué tradicional?

Lucas: Yo la veo re tradicional y todavía, tuve una situación muy fuerte de tratar de enseñarla o tratar de abordarla en, ahora en mi segunda unidad, y estuve no se cuanto, cuatro cinco días mientras armaba la unidad, muy loco. Porque pensaba en situaciones para poder abordar ciertos temas y no caer en la demostración, no caer en no sé. Era, fue muy difícil, fue muy difícil tratar de no trabajarla en lo tradicional. En yo hago así, se tiene que hacer así, las manos van acá.

Entrevistador/a 1: ¿Y así la aprendiste acá?

Lucas: Así aprendí acá

Entrevistador/a 1: ¿Y en la escuela?

Lucas: Y en la escuela también, en la escuela también.

Entrevistador/a 1: ¿Qué podríamos decir que se pega el contenido a una modalidad de enseñanza?

Lucas: Claro.

Entrevistador/a 1: Según esto.

Lucas: Y en realidad yo entiendo, o siento que entiendo las cosas de otra manera, entonces no me gusta pensar que esa sería la única forma de enseñar.

Entrevistador/a 1: Claro, porque pareciera, pareciera, que entre el contenido y las modalidades de enseñanza hay una relación tan directa que, por eso pareciera que enseñar Circo o Malabares se pega a otra modalidad de enseñanza que, a otras bondades de la enseñanza.

Entrevistador/a 3: Pero no siempre.

Entrevistador/a 1: Pero no siempre y que pasa también con otros deportes. A ver que le estamos poniendo al contenido como calificativo de tradicional.

Entrevistador/a 2: Me imagino como enseñaban los padres a sus hijos Circo, muy conductista.

Lucas: Eso de te iba a decir, de hecho, los primeros Circos eran... salían militares a enseñarles a personas.

Entrevistador/a 1: ¿Qué pasa con los niños chicos? El Circo Chino es el rigor

Entrevistador/a 2: El rigor.

Lucas: Por eso es Circo Criollo lo que trabajo.

Entrevistador/a 1: Claro... ah... (Risas). Pero bueno es que uno también tiene que empezar a preguntarle al contenido y no dejarlo pegado a las tradiciones. También cuestiones de género, también algo de movimiento expresivo, por ejemplo. Probablemente sea tradicional no trabajarlo, bueno, esta bueno para pensar las tradiciones, tomando el calificativo de tradicional que vos estas poniendo, las controversias. ¿Dónde están las tradiciones, las controversias, las rupturas, las preguntas? Te vamos a dejar libre y agradecerte.

Lucas: No es que me hayan tenido sujeto.

### **Anexo 3: Entrevista a Matías**

Escucha de clase.

Matías: Si no yo no me siento sé, y si hay algo que sé es que las cosas nunca salen como vos las planeas exactamente. Y bueno... pero me cuesta, clase a clase intento. Las dos únicas dos veces que me sentí tranquilo la vez pasada que fue la última que fue un cierre con la merienda y la anterior que sabía que era la última clase como la oficial, me sentía como tranquilo en cierta forma que era como inusual, porque era una clase normal, digamos, por mas que era la última era una clase normal, no era la última, la ultima. Y si hay algo que noto es que en aquellas clases en que donde no me grabo el plan el de clase, porque en general, sobretodo supongo que por el miedo esta a no controlar la clase porque antes me leí el plan de clase una vez, dos veces, tres veces cuatro veces, hasta pensaba en que cara iba a poner, no se supongo que son los nervios pre clase y cuando menos tenia grabado el plan de clases, cuando solo sabia a que contenido quería llegar, bien claro, digamos sin grabarme las intervenciones básicamente era cuando estaba un poco más tranquilo, cuando mejor me salían las clases. Las clases con las que más a gusto me he sentido. Igual me cuesta salirme del grabarme la clase, de tener todo organizado y que nada se me escape que no pasen cosas inesperadas, por más que bueno que es imposible.

Entrevistador/a 1: Pero bueno, esta bueno, sobre todo cuando uno se reconoce en lo que le pasa.

Marías: Si hay algo que yo no me daba cuenta es que, y me lo empezó a hacer notar la Cande, digamos particularmente. Es que yo muchas veces soy muy redundante. O sea redundo, vuelvo a decir lo mismo. Dije una cosa, paso un tiempo la vuelvo a decir, esto de nos juntamos acá, no perdón eso no. Hace una semana y media que no nos vemos, lo dije y si, si siguieron hablando siguieron hablando y después volví a decirlo hace una semana y media que no nos vemos, y ya se los dije y ya me escucharon, nada. Como que sé que soy redundante el tema es porque. Con esto de las triangulaciones, muchas veces me daba cuenta que era redundante y que yo como de cierta forma sentía temor, se lo conté a la profesora adscripta, a la parte en la que se realiza de parte de ejecución por así decirlo. No la parte de intervenciones y dialogo, si no la parte de ejecución. Que quizá es una sensación mía, porque hablando con gente me decía no pero no se nota. Como que yo sentía que inconscientemente o viendo mis intervenciones con el registro que me hacía mi compañera, que yo de alguna manera demoraba esa parte y como que le daba más atención a la parte de dialogo, de

intervenciones, como así decirlo a la cuestión teórica. No sé si es porque yo en otro momento decía que me sentía más cómodo dentro del aula, supongo que por esto de tener cierto control o autoridad en el aula que quizá en el espacio abierto del patio los chicos se dispersan, las chicas se pueden ir y yo no tengo forma de lograr que me presten atención o que me estén mirando. Que era todo un tema si participar de la clase tienen que ver con que me estén mirando o no, era algo que yo me preguntaba. Si el control y la atención eran lo mismo. Y bueno eran varias cosas que tengo que resolver todavía. Y bueno esto de la redundancia era como que, no sé yo leyéndolo un poco me daba cuenta que esto de pedirle sentarle era una manera de tener control, quizá demorar la ejecución y quedarme más en la parte teórica. Algo que me hizo notar o que le dijo para que yo me preguntara era el tema del desprestigio al movimiento en comparación con la teoría, buen algo que me dijo que me preguntara y que viéndolo quizá voy a ver algo de verdad ahí. Ya pensando en mi familia, vengo de una familia que es muy teórica, muy estudiosa. El tema del movimiento, la ejecución, no diría que es una pérdida de tiempo, pero es como que siempre fue desvalorizada con respecto a la teoría digamos, el conocimiento más teórico.

Escucha de clase.

Matías: En primer lugar eran dos o tres chicas y el resto estaba en otra y cuando le pregunto a esta chica Viole o Violeta eh... estaba en otra, y bue ahí ella me dice que “no estaba distraída con esto que se yo”. Y entonces como yo intento volver a explicarlo, pero eso es como que me pasaba siempre, es como que... eso es algo que no es que me llamaba la atención, pero a veces me hacía sentir como que yo daba las clases un poco al vicio. Porque yo decía, les estoy dando un contenido y hay dos o tres que me responden y están en ese juego conmigo de responderlo y hay una mitad o más de la mitad dispersas pensando o hablando entre ellas. El tema de que si están participando o no están participando, digamos si es al vicio que yo les este explicando esto, si al final las que me prestan atención son dos o tres y las otras o no me están respondiendo o, ya sé que eso no quiere decir que estén prestándome atención o que no estén formando parte de la clase, pero..., digamos. Me parece tan importante que se lo lleven o que sean conscientes de este aprendizaje eh... que... es como que por un lado me cansaba porque era volver a repetirle todo de nuevo a un grupo de chicas que estaban en otra y que eso yo decía no sé si vale la pena. Siempre pensando en ellas se los volvía a decir, pero a veces yo pensaba no sé si vale la pena que se los vuelva a decir o les vuelva a explicar todo esto, si no se si realmente les interesa, porque si no me están prestando

atención. Entonces Viole... Viole y hasta “¿qué pasa?” ¿Escuchaste? ¿Estás de acuerdo? Ese estás de acuerdo era para ver cómo reaccionaba y eso no me pasaba solamente con ella. Con gran parte le preguntaba a alguna que este en otra. El tema es, lo que yo me preguntaba, es si yo tengo que lograr que todas ellas estén interesadas, si ellas deberían estar interesadas porque digamos... no sé como un dilema en... Digamos para mi es valioso lo que yo les vengo a traer y a veces no sentía que fuera así para ellas, digamos. ¿Cómo hacer que sea algo valioso para ellas? Y no tener que entrar en este juego de que me presten atención, o lograr que estén atentas. Si no que ellas solas estén atentas porque realmente les interesa. Por más que... si me pongo a pensar... que se yo... es un día que están con la cabeza en otra cosa que es más importante, que es más significativo para ellas, y yo les estoy exigiendo otra cosa. En realidad quien soy yo para decir que es más importante que otra cosa.

Entrevistador/a 1: ¿Es tu preocupación?

Matías: Eh... si... que no todas estuvieran en la clase. Como que a veces había, algo nos dijo una vez Cande hablando de Jackson, que muchas veces estar presentes no quiere decir que estén presentes. Digamos que estar presente físicamente, no quiere decir que estén presentes con la cabeza puesta en la clase. Entonces, quizá, yo sentía que presentes en la clase estaban tres, cuatro, por los menos en las intervenciones.

Entrevistador/a 1: ¿Cuántas son?

Matías: Son veinte. Veinte alumnas. He... como que... digamos en la parte práctica era como diferente. En las intervenciones era una cosa, pero cuando ejecutábamos juego, actividades, práctica, era diferente. Como que ellas muchas veces me pedían hacer algo, moverse. Y yo a veces las demoraba con esto, con que se yo, y ellas en realidad querían hacer actividad y es como que yo no valoraba todo lo que podían aprender en la ejecución, en la actividad, simplemente en el hacer. Si no que para mí, digamos, tenían que escuchar, y era la única forma. Suena feo ahora que lo digo. Pero yo sentía que si yo no sé los decía, si no se los decía verbalmente no les iba a quedar. Y quizá podían aprender eso y mucho mas ejecutando un juego... o que se yo... Justamente parándome desde la perspectiva crítica que nos pide la Cande digamos... bueno este ejercicio de rever mi práctica y ser critico conmigo mismo es la base digamos... he... Lamento que ya se hayan terminado las prácticas.

Entrevistador/a 1: Ah... ¿Por qué?

Matías: Y porque digamos que constantemente vas descubriendo cosas que te gustaría volver a probar... o a... digamos... no se... he... no sé si en el fondo logre todo lo que quería

digamos. Como que me quedan cosas pendientes de probar. No te sentís totalmente libres en las prácticas para hacer lo que quieras. Por más que yo tuve un buen contexto, tenía una profe que nos dejaba hacer prácticamente lo que quisiéramos. Pero que también hay ciertos límites que le cuesta a uno pasar, que yo... mi historia, los miedos, como que no te dejan cruzar la línea y probar ciertas cosas nuevas que quizá pueden ser muy productivas, muy buenas para ellas, o quizá ... ponele nunca hice este ejercicio, quizá si lo hubiese hecho antes escuchar mi clase. Por más que los registros los veía, no es lo mismo. Quizá si hubiese hecho antes este ejercicio podría, no sé si darme cuenta o podría haber cambiado algunas cosas. Bueno si cambiar cosas significa darte cuenta también.

Entrevistador/a 1: Viste que estamos... la vida continua...

Matías: No sí. El día de mañana cuando este en un curso y tenga más libertad incluso, capaz que... pueda.

Escucha de clase.

Matías: Empezó, digamos cuando me encontré con ellas ya empezó la clase.

Entrevistador/a 1: Y lo dijiste a los...

Matías: Si a los 10 minutos de haber empezado la clase capaz, de haberme encontrado con ellas. La clase no empieza ni a las 10:30 que es la hora, ni cuando yo digo empieza la clase. Empieza cuando te encontrás supongo, cuando empezás... no se... a comunicar... en realidad ya cuando te encontrás con ellas, ya debe empezar la clase.

Entrevistador/a 1: Bueno, esta bueno para que sigas pensado porque habrás blanqueado "vamos a empezar la clase". Vamos a ver qué paso cuando ahí empezó.

Escucha de clase.

Matías: Para elongar, porque ellas me pedían elongar. No era bueno que elongaran estando frías digamos, sin haberse movido un poco por lo menos.

Escucha de clase.

Matías: Como que no se animaban. Como que yo veía que hacían esto pero no se animan a soltarse. Eh... como que querían mover el brazo y... ¿Cómo puedo hacer para mover? Como que cuando lo escucho no le encuentro sentido.

Entrevistador/a 1: ¿A que no le encontras sentido? ¿A la pregunta que les haces?

Matías: A lo que yo dije. Claro... ¿Cómo podemos hacer para mover? Si no hay una situación... como que es en la nada. ¿Cómo hacemos para mover?, ¿Para mover qué? ¿En qué momento? Digamos ¿Cómo? Eh... ¿Qué cosa es lo que hay que empezar a mover? Alguien

que no estaba mirando en ese momento, o estaba mirando a otro lado, no tiene idea de lo que yo dije, a que me refería con “Empezamos a mover”.

Escucha de clase.

Matías: Escuchen... eh... no digo... bue, algo que yo notaba en las intervenciones , perdón en los registros, sale o por lo menos yo leía en los registros que siempre hablo yo, que nunca les doy la palabra a ellas. Eh... y acá... o por lo menos escuchando eh... de vez en cuando las escucho, les pregunto, les pido su opinión, les... pero digamos... Yo tenía la idea de que nunca les daba la palabra y en realidad si. Me cuesta que no hablen de lo que estamos haciendo sobre el contenido de la unidad, de la clase, digamos. Eh... pero si hablan digamos. Yo leyendo los registros pensaba que siempre hablo yo y nada más que yo, y no las escucho nunca les pregunto, y no me gusta digamos. No sería digamos lo que yo estoy buscando digamos, que ellas opinen, que critiquen, que también aporten, que sean las protagonistas ellas y no yo digamos. Eh... bueno... sigamos... quería decir algo mas pero me olvide.

Entrevistador/a 1: Esta bien, pero te escuchaste que decís “Escuchen”.

Matías: Eso. “Escuchen” “escuchen”... como que...

Entrevistador/a 1: Por lo menos ahí...

Matías: Si, pero ya lo dije varias veces a lo largo de la clase. Y algo que siempre está escrito en los registros es “escuchen”. La palabra “escuchen” la digo... pero... debe ser la palabra que mas dije en todos los registros. No se... la verdad que todavía pienso porque digo “escuchen” todo el tiempo y no sé si es la manera en que yo intento captar la atención de ellas...

Escucha de clase.

Matías: La explicación es bastante completa, fácil. Yo siempre pensé que cuando no salen las actividades es porque yo no las explique bien y en este caso digamos que explico una actividad yo creo que se entiende. Incluso digamos si, yo ya pase por ese momento, pero si yo no hubiese pasado por ese momento se entiende. ¿Vos la entendiste a la actividad? Porque quizás alguien que no la haya presenciado... pero se entiende. Y yo siempre pensé que no, me enrollaba bastante pensando que daba demasiado vuelta, que la actividad no se entendía, que... y ahora que me escucho... porque eso en los registros no sale, como explique la actividad. Todo esto que esta acá en los registros no sale.

Entrevistador/a 1: Ahí retrocedí para escucharlo de nuevo.

Matías: Ese momento sucedió antes que se había repetido en clases anteriores que no está anotado en los registros el tema de la trampa. Siempre hacían trampa y siempre me venían a pedir justicia a mí. “Profe está haciendo trampa ella”, y en definitiva los dos equipos hacían trampa. En este juego me paso. Cuando yo decía alto se seguían tirando pelotas y después se quejaban. Y esa chica Ana se enojaba tanto porque perdía culpa de las trampas que al final de la clase casi se larga a llorar, no sé si habrá quedado grabada o no esa parte, porque fue después que yo la vi como que indignada casi llorando y yo “¿Qué pasa Ana? ¿Qué paso?” “Nada que ellas hacen trampa... ahora festejan que ganaron pero hacen trampa”. Y bueno en esa clase fue que hubo varias transgresiones, digamos de las reglas de juego, y hubo como esto que me paso con esta chica que se llamaba Ana, que yo no podía creer que estuviera mal, a punto de llorar por el juego eh... no sabía que responder. O sea las clases anteriores cuando pasaba algo así les decía “es un juego, es un juego”. Pero yo nunca pensé que significaba tanto para ella el juego. El ganar o el perder, el hacer trampa, que fuera tan significativo para ella, hasta el punto de casi largarse a llorar. Eh... la respuesta la encontré en lo que vi de mi compañera cuando le paso lo mismo. Cuando yo vi a mi compañera practicante cuando estuvo en una situación que era similar a la mía, ella simplemente lo único que les dijo fue “bien ahora como esperan que sepa quien fue quien gano si las dos hicieron trampa”. Entonces el problema pasó a ser un problema de ellas y ya no hubo pedidos de justicia al profe. Si ustedes quieren que juguemos con estas reglas no se pueden transgredir y si ellas son conscientes de eso, porque en la clase siguiente me volvió a pasar, y ahí fue que hice lo que hizo mi compañera, de alguna manera les pase el problema a ellas. Les dije “bueno yo ahora no puedo decidir quién de ustedes va a ganar” “quien de ustedes gano”, perdón, porque los dos equipos hicieron trampa. Y ellas en vez de enojarse y se continuar peleándose entre ellas, dieron “bueno, bueno, nosotras ahora nos vamos a controlar”. ¿Qué paso? En la siguiente ronda volvieron a hacer trampa las dos. Les volví a decir “no puedo decir quién gano”, pero ya no estaban enojadas, se reían, sabían que dependía de ellas el hecho de hacer trampa o no, o por lo menos esa sensación me daba a mí. Y al ser ellas las encargadas, digamos, las que tienen el problema asumen el problema, y si siguen con el problema es un problema de ellas, digamos. Pero ya no me pidieron más a mí “profe ellas hacen trampa”. Si no que se controlaron entre ellas, y al hacer trampa entre ellas, como que era trampa y no hay que quejarse con el profe porque es... si no nosotros no lo hacemos como que es... Y ahí hubo un cambio también, como que yo note que al hacer eso yo no era el que resolvía todos

los problemas, yo no era el que tenía respuesta a todo. Si no que eh... eran más bien ellas las que tenían que resolver esto digamos. Eh... fue como que lo les pase la palabra a ellas y yo me quede en el molde, a un costado viendo como lo resolvían. Dijeron “bueno si... nosotros nos controlamos” se controlaron e hicieron trampa, pero digamos como que ellas si sumieron el juego digamos y yo ya no digamos, simplemente yo... y para mí fue mucho mejor que si yo hubiera dicho o le hubiera dado la respuesta “no chicas no hay que hacer trampa por esto por esto por lo otro” simplemente les dije “miren yo así no puedo decir quién gana, si ustedes quieren saber quién gana no hagan trampa, digamos”.

Entrevistador/a 1: Mas que el discurso moralista, responsabilizarlas.

Matías: Si y plantearles un problema. Miren ustedes quieren saber quién gana pero si siguen haciendo trapa nunca van a saber quién gana porque el juego tiene estas reglas.

Entrevistador/a 1: Habrá que hacer lo mismo con el “escuchen”.

Matías: También.

Entrevistador/a 1: Digo porque ahora te estás escuchando y eso paso. Poder tener visibilidad. Bueno vamos a seguir porque mira todo lo que falta.

Matías: Le decía: “Ana vení vamos a continuar la clase”. “No profe”.

Entrevistador/a 1: ¿Ana es la chica que vos dijiste que casi se larga a llorar?

Matías: Si. Al final de la clase casi se larga llorar por el tema de las trampas y... me decía: “No profe”. Y era siempre la excusa, si ella no quería participar en la clase le dolía algo, o la panza o el pie, cosa que yo no pudiera obligarla digamos.

Escucha de clase.

Matías: Para resolver la situación.

Entrevistador/a 1: ¿Ellas crearon el juego?

Matías: No. A las reglas las puse yo.

Escucha de clase.

Matías: Era un juego de bata y campo. No sé porque dije softball. Capaz que lo asocio tanto al juego de bata y campo al softball que... clase de softball... no si, si.

Escucha de clase.

Matías: Y como que después me puse a pegar lo carteles que eran parte del campo del juego, como que digamos... y desarme todo lo que había desarmado antes, digamos como que fue un... digamos como que me organice mal en ese momento. ¿Para qué arme los equipos primero si todavía no estaba armado el campo? Incluso después de haber armado los equipos

las puse a armar el campo y ya no se, ni ellas se acordaban cual era el equipo que había armado al principio. Como que fue... buen ahí si tuve un problema de organización. No sabía cómo, no es que no sabía, lo complique al vicio, innecesariamente. ¿Por qué? Ya vamos a ver.

Escucha de clase.

Matías: Es una alumna que me han dicho, en realidad nunca me dijeron que en particular tenía problemas de sociabilización, pero la profe me dijo que había dos alumnas que estaban muy desintegradas al grupo y tenían problemas. Y esta era una de las alumnas, no sé si era una de ellas o no, pero para mí sí. Porque no hablaba en toda la clase, siempre estaba como ajena, no compartía con ninguna, siempre estaba sola. Eh... incluso el último día tampoco quiso participar, se quedo afuera sola.

Entrevistador/a 1: ¿Y jugo? ¿Jugaba?

Matías: Eh... sí... cuando teníamos que hacer la actividad si participaba callada y como muy tímida. Como que no se animaba, hasta que yo le decía: “dale dale” y terminaba jugando. Nunca me dijeron que era puntualmente ella, pero para mí... yo siempre consideraba que estaba muy sola y callaba. Si no hablaba con ninguna de las otras chicas.

Escucha de clase.

Matías: Eh... digamos, si hay algo que fui dándome cuenta a lo largo de las prácticas es que el juego no lo comprenden hasta que lo vivencian digamos. Cuando lo vivencian no solo entienden como es la dinámica del juego, sino que además empiezan a descubrir maneras de cómo digamos, pasar... no diría de pasar mejor el juego, sería como de...eh... empiezan a ver las tácticas se podría decir. Para sacar provecho del juego... eh... para poder... eh... Naa eso. Pero digamos, como que yo digamos, intentaba que ya con lo que yo les decía comprendieran el juego. Y es mas a una la reto porque no está escuchando. Ella me decía: “no entiendo el juego” y porque no me está escuchando. Y capaz que si me escuchara y no lo entendería hasta que no pasara por la experiencia motriz quizás no, no. Y yo siempre, siempre creí a lo largo de mi carrera que yo podía explicar un juego y que se supiera sin transitarlo. Y ahora me doy cuenta que me equivoque. Y que no tiene nada de malo. Yo siempre pensé que era malo, que estaba explicando mal el juego si no se entendía con la explicación sola. Y ahora yo me doy cuenta que no tiene nada de malo para entender, si justamente eso es la Educación Física, ni solo eso, pero en parte sí. El movimiento, la ejecución, la experimentación corporal en parte es lo que se dio sentido a la Educación Física, o fue la impronta propia de la Educación Física. Y yo intento separarla de, intento separar esto de la

teoría y la práctica. Y que la teoría sea suficiente, y no es suficiente. Muchas veces, quizá los chicos pueden, digo quizá no pueden ni poner en palabras todo lo que sintieron, con decirlo... es decir yo no puedo decir lo que siento, lo que vivo, lo que experimento con palabras solamente, quizá. Que hubiera pasado si yo eh... después te una clase, de esta clase, les hubiera pedido que lo dibujaran o de otra forma eh... quizá, que se yo. Me doy cuenta que yo siempre pensé que con la palabra se puede todo y no...

Entrevistador/a 1: Y a veces no.

Escucha de clase.

Matías: Digamos, yo recién, pusimos una regla nueva que era poder quedarse en las bases. Y ellas ya querían quemarla directamente, en vez de llevar la pelota a home. Y no sé porque no les dije que sí. Buen sí... si quieren ponemos esa regla también, pero... no se a mí en el momento me da miedo que se les fuera a enquilombar todo, de golpe dos reglas era como mucho, me parecía. Y... quizá no. ¿Por qué no pobre? Quizá si veía que la cosa no iba quitaba (chasquea los dedos) una de las reglas de nuevo y ya está. Pero no, no me anime, supongo que... o sea no me anime a poner dos reglas en vez de una. Y ellas me lo pedían.

Entrevistador/a 1: Se dieron cuenta.

Escucha de clase.

Matías: En ese momento ella decía: "me duele el pie profe". Ella agarra el bate y está a punto de batear y empieza "me duele el pie, me duele el pie". No le dolía el pie. Entonces yo le digo: "¿Me estás diciendo en serio?". Y ella me dice: "sí ja, ja ". Como que se ríe, como diciendo eh... no. O sea no me duele el pie, pero no tengo ganas de batear porque me da vergüenza. Entonces "estas obligada a batear" le dije. Porque si no vas a batear nunca. Porque si no bateaba, en ningún momento iba a experimentar lo que era ser un bateador.

Entrevistador/a 1: ¿Y bateó?

Matías: Y bateo y jugo, y después paso otras clases.

Entrevistador/a 1: Parece ser por momentos cuando les vas encontrando la vuelta viene bien decirles "estas obligada".

Matías: "Estas obligada a pasar" o.... ponele... es que, digamos, hay momentos en los que vos tenés que escucharlas y hay momento en los que no es el momento de negociar. Hay cosas que no se si negocian, o quizá depende el contexto, el momento, la actividad que estas por dar. Eh.... haber.... De golpe una de las chicas abandono el juego, porque estaba enojada con el tema de las trampas, Ana, Y yo le dije: "Ana vení para acá, volvé a la clase" y me decía

que no “Ana no te estoy preguntando si querés volver o no”. Quizá si ella hubiera dejado la clase porque estaba aburrída, no le hubiera dicho nada. Le hubiera dicho bueno no querés jugar, bueno listo sentate. Pero si era por un tema de trampa, que era algo que venía pasando y que para mí era importante que se hablara porque si no iban a seguir pasando este tipo de cosas. Eh... no la iba a dejar que se fuera y no dijera como se sentía no dijera como esta. Entonces le dije: “Ana no te estoy preguntado si querés volver o si no querés volver”. Eh...

Escucha de clase.

Matías: Eh... digamos que ellas tuvieran los tres lanzamientos donde no se podía quedar en las bases era porque al otro equipo les había pasado lo mismo. Entonces ya la otra vez, ya me había pasado que cambie las reglas cuando el otro equipo estaba pasando y al otro equipo no le cambie las reglas, no fui justo con ese equipo y se dieron cuenta. Entonces dije nunca más. Si el anterior equipo lanzaron tres con esas reglas, ahora van a lanzar tres con esas reglas, después van a avanzar las reglas. Eh... que se yo, al principio pensé ni se van a dar cuenta y se dieron cuenta me lo re recriminaron y dije nunca más, porque no estaría siendo justo con ellas.

Escucha de clase.

Matías: Que ni escuche lo que me pregunto esa chica. Dije: “la carrera vale 100 puntos, dale”. No sé como que querían que jueguen y más si vos ves que están contentas que están jugando, que están participando. Digamos eh... es como una sensación rara digamos, hay momentos en los que vos te das cuenta que ellas están muy enganchadas, muy metidas, eh... y no sé como es. Porque a veces vos decís, por lo general cuando están así están sonriendo. Entonces vos asocias que cuando ellas sonríen están participando o están aprendiendo un montón. Y quizá solamente se están divirtiendo, pero digamos, en esos momentos donde vos las ves enganchadas, felices, eh... digamos es como muy difícil. Yo siempre asocie que el estar aprendiendo o el aprendizaje es sinónimo de felicidad, que vos aprendes y estas feliz. Y a veces, muchas veces los mayores aprendizajes son con dolor, digamos. Y... pero a mí personalmente verlas felices y verlas sonreír como que me importa mucho mas de que si están aprendiendo o no están aprendiendo un contenido. Eh... y no sé si está bien, eh... porque a veces, digamos ¿de qué le sirve estar feliz momento si no están aprendiendo nada? O no se... es como que es un dilema que no se si priorizar que ellas se diviertan... obviamente si puedo hacer que ellas estén aprendiendo y divirtiéndose, como yo pienso que estaban haciéndolo, es lo mejor, pero no se. Siempre tuve ese dilema, no se tal vez

vos no las ves sonriendo pero si están aprendiendo. Me pasa por ejemplo cuando yo, al principio sobre todo, daba intervenciones larguísimas y explicaba esto, explicaba lo otro y las veía con una cara de tuje. Sabía que en ese momento estaban aburridas porque a veces, incluso te lo decían, profe hagamos algo ya. Eh.... Pero yo decía: “bueno pero están aprendiendo”, les estoy hablando, les estoy dando toda esta teoría, están aprendiendo. ¿Cómo no se dan cuenta? ¿Cómo no lo valoran? Y en realidad quizá aprendiesen mas riéndose, divirtiéndose mientras participan de un juego como esto que sentadas escuchándome y sin prestar atención porque no no. Digamos que todo me lleva a eso. Cada vez me estoy dando más cuenta que el pasar, el experimentar algo, es mucho más valioso de lo que yo pensaba, digamos. Y sobre todo más desde que escucho la clase.

Entrevistador/a 1: ¿Ahora, en este momento en el que escuchas la clase decís?

Matías: mm, mm (mientras balancea su cabeza de arriba hacia abajo).

Escucha de clase.

Matías: Las del campo de quejaban de que la pelota se iba muy lejos. Pero entonces yo les decía que ellas después iban a ir a batear: “Si ustedes quieren que pongamos una regla que no se puede ir la pelota... después les va tocar a ustedes estar en esa situación”. No sé si les conviene poner una regla y ahí “no no, porque después nos va a tocar a nosotros”.

Entrevistador/a 1: Se continúo.

Matías: Se continúo.

Escucha de clase.

Matías: “Me voy a baño profe” “bueno dale”. ¡Y se fueron cuatro! O tres, tres, no sé. Y digo pero porque ser van. El equipo que estaba bateando que tenía que batear, se fueron. No pueden hacer o...nunca me dijeron que... al final no les dije nada o creo que les dije “che no pueden irse así nomas”. Bueno sigamos a ver como sigue.

Escucha de clase.

Matías: Eso es porque me desesperaba que siempre me respondiera una sola alumna. Hay una alumna Agustina, creo, que siempre me respondía todo y me lo respondía rapidísimo, como demostrándome que sabía. Respondía y respondía bien, bárbaro, pero no le daba oportunidad al resto ni de decir ni mu. Y resto, creo que a esta altura de las clases, de las prácticas, se sentaban y se ponían a charlar entre ellas, miraban a otro lado, mientras ella me respondía todo. Eh... y bueno era la única que me respondía, no quiere decir que... las otras... siempre me quedaba pensando si las otras me entendían o no, porque siempre me

respondía. Y pensando me di cuenta (suena un teléfono) eh... perdón mi hermana. Pensando he... digamos... yo lo que pensaba es que si estas otras chicas no aprendían nada y solamente aprendía esta que me respondía, entonces yo ahí me estaba parando igual que cuando decía que la experiencia motriz no se comparaba con todo lo que era el aprendizaje teórico...eh... y bueno digamos no, no encontré la manera de que las otras hablaran, a su vez no creo que las otras no hayan aprendido nada digamos. Eh....

Entrevistador/a 1: Esta bien, solo para que te escuches. Vos decís “no me respondían” solamente una ¿cómo hacer?, a lo mejor si uno le pregunta a alguien en particular (suena el teléfono de Matías). Atendela.

Entrevistador/a 1: Con su nombre acotado. Acá digo era que “me” respondieran, no me... digo estaba puesto en Cele, Viole no se Ro, Ana.

Matías: Lo que pasa es que no sabía los nombres de todas.

Entrevistador/a 1: Bueno, les preguntas.

Matías: Podría haber...

Entrevistador/a 1: Al menos de ellas las nombraste bastante. Claro, cuando vos decís esta siempre focalizado en uno. “me respondieron” no es que “respondían” ¿Qué pasa si a veces les llamas por el nombre?

Matías: ¿Qué hubiera pasado? ... sí.

Entrevistador/a 1: No sabemos. Pero a lo mejor, digo cuando uno advierte que esto ocurre.

Matías: Una estrategia digamos.

Escucha de clase.

Entrevistador/a 1: Como pregunta es que después de haberte escuchado, de estas aclaraciones. ¿De qué te has dado cuenta?

Matías: Bueno eh, por una lado es lo que vengo diciendo de eh... que yo siempre fui una persona que digamos, entendía o creía firmemente que para que alguien aprendiera algo digamos, era por medio de la palabra digamos. Por decirlo de alguna forma digamos, vía verbal. Digamos que si alguien no lo podía poner en palabras no ooo, no lo iban aprender digamos, si yo no lo podía poner en palabras. Pero me pasa digamos es algo que, que en todos los ámbitos de la clase. Tanto a la hora de preguntar, de pedir explicaciones de parte de ellas, que ellas me respondieran verbalmente, tanto a lo hora de dar instrucciones, de explicar un juego todo era verbalmente si... digamos... bueno todo eso que conté antes. Si no podía

explicar un juego y que se entendiera verbalmente no... no lo iban a entender nunca digamos. Y en realidad algo que, escuchándome y a lo largo de la práctica, que quizá ellas pueden aprender de la experiencia, de participar, de pasar, de pasar. El paso por la experiencia conlleva también una serie de aprendizajes ese es el...la experiencia la pone en situaciones donde deben resolver problemas y... bueno... fruto de esas resoluciones se generan nuevos aprendizajes.

Eh... con respecto a que vi de nuevo en mí, es por un lado que yo pensé que no las escuchaba tanto y ,escucho ahora, se que hablan. El tema es que digamos, les doy la palabra, pero muchas veces yo no sé si realmente escucho lo que dicen o hago oídos sordos, con tal de que las cosas sean como yo pretendo digamos. Que el plan sea el plan original, y cuando digamos, les doy la palabra, pero cuando ellas hablan yo intento acomodar todo para que siga el plan con lo que yo tenía en mente. No se desvié de lo que yo tenía pensado eh... no es que yo no las escuche. Bueno me suena raro porque a veces yo digo que ellas están y nos las escucho, pero yo las escucho y no les doy caso, ellas podrían estar pensando lo mismo que yo. El profe nos escucha pero en realidad no nos está escuchando. Y... esta, pero no nos escucha cuando le hablamos. Eh... que sí, que si las escucho, nada más que me cuesta salirme de lo que yo tengo pensado, planeado y eh... nada. Pensé que la palabra la tenía siempre yo y ellas la tienen ¿pero realmente la tienen? Esa es la pregunta.

Entrevistador/a 1: ¿Y por qué esto sería, lo priorizarías? ¿Por qué esto para vos es tan significativo? ¿De dónde traes este conocimiento, esta idea o...? para tomar estas decisiones, porque lo que uno prioriza, en la clase.

Matías: Bueno yo creo que digamos. Porque yo creo que es importante que ellas tengan la palabra puedan hablar, son cosas que yo he construido a lo largo de mi carrera una idea de profesor y de educación que fue construyendo a lo largo de la carrera el cual es docente no es una persona, o el profesor no es una persona que autoritaria, que dice lo se tiene que hacer, que tiene explicación para todo. O por lo menos a lo que quiero llegar digamos, un profesor que no tiene siempre la respuesta a todo, que también aprende, que tampoco es un profesor de piedra que a veces se puede equivocar y que el conocimiento puede construirlo en tanto... el conocimiento no lo trae el profesor y se los da a los chicos, si no que se construye en la misma clase digamos. Eh... que el profesor también puede aprender de sus alumnos y bueno, que esos alumnos valen, son personas que tienen sentimientos, que tienen otras cosas

por fuera de su tiempo en tu clase y que también te pueden traer otras cosa por más que sean más chicos.

Entrevistador/a 1: ¿Y esto consideras que ha sido un conocimiento fuerte que vos aprendiste durante la carrera?

Matías: Si totalmente. Igual no solamente durante la carrera. Yo creo que hay cosas que a lo largo de mi vida también me han ayudado y que para mi han sido fundamentales y que se han complementado con mi carrera, digamos. Eh... que se yo, tengo una familia que me ha criado siempre respetando a los otros, pensando en los otros antes que en uno mismo. Si hay algo que me ha quedado muy marcado es pensar en el otro antes que vos mismos, por más que a veces suene... bueno es algo que yo no me puedo extirpar. Es algo con lo que me he criado toda mi vida y... y... a veces incluso no es bueno para mí. A veces yo he perdido por pensar en el otro antes que en mí quizá. Y eso a su vez, yo he encontrado mucha relaciones, con esta perspectiva crítica que nos hacen transitar, bueno Cande es como que nos obliga a transitar perspectiva crítica, eh... la cual tiene una idea digamos, tiene una idea de que la persona digamos, que cada persona es valiosa en sí misma , tiene una historia, nace en un contexto, vive en un mundo digamos, donde puede tener las oportunidades, o por lo menos eso creo yo, debe tener las oportunidades de elegir su propio camino. Debe transitar por todas las experiencias posibles que lo hagan ser una persona que piense, que critique la situación en la que se encuentra, que pueda decidir el camino al que quiera llegar. Y eso se logra haciendo o intentando lograr que estas personas reflexionen, para mí la clave está en esto, en poder reflexionar, en poder darle la oportunidad para que ellos hablen, porque si yo le digo a una persona “hace esto” “hace esto” y toda su vida se la pasa haciendo eso. Cuando llegue el día de mañana esa persona lo único que va a saber es cumplir órdenes, eh.... Y yo en realidad no quiero que hagan eso. Yo quiero que sean personas que piensen, que sean creativas, que sean digamos bueno eh suena tal vez un poco trillado, pero que sean los protagonistas de su vida digamos. Por más que suene lindo, yo en el papel de profesor me cuesta un horror lograr eso y por mas que se lo que quiero no es fácil llevarlo a cabo, digamos.

Entrevistador/a 1: Y encontraste una estrategia para que sea el otro protagonista. Al menos dijiste que te diste cuenta ¿Te acordás? Cuando le derivaste a ellas que lo resuelvan.

Matías: Claro eso fue...

Entrevistador/a 1: Sobre la trampa ¿Te acordás?

Matías: Eh... si. Haciendo ellas, dándoles la palabra a ellas digamos. Yo corriéndome... no es corriéndome pero dígnoslo, intentando que el problema lo resuelvan ellas, que piensen, por más de que siguieron haciendo trampa digamos, eh... se dieron cuenta que era una cuestión de ellas digamos, eh...

Entrevistador/a 1: ¿Todo esto que pones en valor Matías? Bueno que vos decís por un lado por la perspectiva que en práctica casi que te obliga Cande como perspectiva crítica a transitar esta idea.

Matías: Es raro porque yo siempre, para mí... por más que la Cande no me hubiera obligado, eh... digamos a mí siempre me llamo la atención esta perspectiva que valorizan, humanizan mucho al alumno digamos, y van mucho con mi idea, las otras personas son personas también. Y yo no sé todo. Y yo también me he equivocado en mi vida y yo también como profesor seguramente me voy a equivocar un montón de veces, pero digamos si... yo no puedo no considerarlas seres humanos, no no... Yo me acuerdo mucho la tabla raza, no hay forma de concebir al otro como una cosa, como un objeto. Son seres humanos que sienten al igual que yo. Tiene mucho que ver con la empatía, yo no puedo correrme del lugar de él. Eh... si yo estuviera en la situación en la que están mis alumnas eh... quizá a veces no me doy cuenta que yo también puedo hablar, que yo también .... Eso me voy a dar cuenta cuando alguien me dé la palabra, cuando me deje hablar, cuando alguien me diga si tenés razón. Eh... Y yo quiero que ellas logren eso. Entonces lo mínimo que puedo hacer es darle la palabra. Admitir que si yo me equivoco y ellas tienen razón, tienen razón eh... digamos. Eso no quiere decir ni que ellas sean peor ni que yo sea mejor, simplemente.... Y bueno... me fui de lo de la perspectiva.

Siempre me llamo la atención pero nunca supe cómo lograrlo. Este año, que la verdad que he tenido mucho tiempo para leer, para... tengo que admitirlo que la verdad me centre mucho en esta materia, por suerte. Eh... he logrado como que, de alguna manera, sacar ciertas herramientas, como vos dijiste, y a su vez eh... nada. También el apoyo de la profesora, de la Cande me ha servido mucho y es una persona que te hace reflexionar mucho, te hace las preguntas incómodas que te dejan pensando. Digamos este año he logrado, quizá, orientarme un poco más hacia este ideal de profe que tiene esta perspectiva, que es al que quiero llegar.

Entrevistador/a 1: Con un interés muy particular tendríamos de que nos cuentes ¿Qué saberes te son significativos en lo que has aprendido aquí en el profesorado, que para vos, son para recuperar en tu práctica?

Matías: Bueno...

Entrevistador/a 1: Porque algunas cosas dijiste como que globalmente que esto es lo que has construido a lo largo de... esto de un profesor que sea crítico, aunque en particular lo focalizas en la práctica docente este año. Pero que es lo que has construido como la idea de profesor a lo largo de toda tu carrera y también decís traes algo de toda tu historia familiar respecto a esta mirada del otro. Bueno ¿Qué otros? que vos puedes considerar como saberes que han sido significativos para resolver tu práctica docente.

Matías: Si...

Entrevistador/a 1: Que has escogido para resolver tu práctica.

Matías: Si tal cual. A lo largo del IPEF como que tenés distintas miradas. Eh... vamos como de los mas macro a lo mas micro digamos. De lo mas macro las materias pedagógicas eh... siempre me han llamado la atención, esto como que puede tener un poco de relación con lo esto de que el saber teórico para mí fue como primordial, pero eh.... Bueno las materias teóricas siempre fueron como, no sé si mi fuerte, pero siempre las he disfrutado digamos. A lo largo de la carrera siempre me han abierto mucho la cabeza. Eh... me han hecho pensar cosas que no me imaginaba, eh.... Yendo a las materias puntuales... eh... hay algunas como que son que me han marcado más. Didáctica general, todos los textos, yo siempre tuve problemas para acordarme autores puntuales, pero... los textos... que me tocaron a mí, por lo menos el dossier que tuve yo de Didáctica General me sirvió mucho. Textos como el del aula como nicho ecológico, eh... las cartas de Paulo Freire, mas como persona tal vez, pero también, el texto de Sarmiento a los Simpsons, eh... el de... había un texto clave que era el de... Frankenstein....

Entrevistador/a 1: Frankenstein Educador.

Matías: Ese también. Bueno Didáctica General, los textos de evaluación siempre me han quedado pendientes, porque fue al final de la materia, no sé si es que los pase muy rápido, bueno los tengo y es como que siempre me han quedado pendientes. La evaluación digamos, esta entendida como la ultima parte del proceso digamos, y en realidad la evaluación es constante, pero la acreditación es al final digamos. Bueno el tema de la evaluación acreditación, por más que lo tengo claro de la perspectiva crítica eh... necesito, sé que tengo que darle ahí, sé que me ha quedado pendiente. Eh.... Bueno Didáctica de la Educación Física había varios textos donde nos mostraban diferentes ejemplos sobre eh... como armar una clase parada desde... eh.... Me acuerdo la tática vs la técnica, eh... había otro que era... hace

poco lo leí encima... era de la misma índole... racionalidad practica versus racionalidad teórica ¿era? Ese también... eh... hay otro texto de Didáctica de la Educación Física que me dio el marco de lo que era la perspectiva crítica, que era sobre curriculum. Que al final es como que te va tirando las diferentes líneas y buen yo me aferre ahí para entender cuando la Cande nos hablaba de perspectiva crítica a que se refería. ¿Qué otras materias así importantes? Eh... Juego Motor fue una materia que la pase... o sea ¿si la curse junto con vos? (me habla a mí, Vero). Bueno para mí Juego Motor yo siento... yo siento que ni la curse... la recupere este año, lo releí del dossier que tenia del IPEF, creo que la hicimos los últimos tres meses una cosa así, porque no teníamos profesor y si me hubiera gustado mucho porque digamos, es una materia que te da muchas herramientas para la practica en concreta, el famoso... juego modificado... el juego abierto vs el cerrado... son muchas herramientas para la clase en concreto. Eso me hubiera gustado tener una experiencia más profunda con esa materia. Eh... ¿Qué otra materia? Eh... Las prácticas a partir de... recuerdo muy poco de las Práctica I y II. Este año agarre un Dossier de Práctica II y tiene mucho que ver con la Institución, que es cuando empezas a conocer las Instituciones. Pero como que me sirvieron mucho mas la Práctica III y IV. Tienen que ver más con... con... Bueno Práctica III con la clase en si, con formación de la clase, unidad didáctica. Y en la Práctica IV yo note que empezas a ver como líneas para encarar... buen... como que en la Práctica III armas la clase y en la Práctica IV como que la clase la podes armar desde distintas posturas, depende como entiendas vos o desde donde te queres parar. Eh... eh... y después esta materia Práctica IV. Epistemología me dio como el... la mirada histórica del campo de la EF, y no solo me quede con la EF si no que intente trasladar la idea de historia en todos los ámbitos y como esa historia marca una impronta en cada historia en el sujeto, eh.... Después otras materias, en general estos pensando que son todas materias teóricas. Estoy pensando que hay profesores que me han quedado también. No se si hay que decirlos o no.

Entrevistador/a 1: Como vos quieras...

Matías: Bueno que me han... sobre todo son profesores que tienen una cosa en particular, que te hacen reflexionar, que no siempre saben todo. Eso para mí es clave, que el profesor no sepa todo y que a su vez dialogue con uno y que no se ponga en la postura del saber. Si no en la postura del dialogo. El dialogo es clave. Los profesores que me han ofrecido la oportunidad de dialogo, son los profesores con los que más he aprendido. Eh... la

Cande, Julia, Mariela , eh... son como algunos profes, la profe que tuve en práctica III... Noelia... eh... no me acuerdo el nombre...

Entrevistador/a 1: Milagros

Matías: Milagros. Son personas que en algún momento me cedieron la palabra. Y eso fue... ahí es cuando yo noto que se han dado mis mejores aprendizajes o que han sacado lo mejor de mí. Cuando he tenido la oportunidad de hablar, expresarme y estoy pensando. Seguramente tengo más textos.

Entrevistador/a 1: Esta bien.

Matías: Filosofía fue una materia que me gusto mucho, en la que reflexiono mucho.

Entrevistador/a 1: Muchas veces uno recupera aquello que tiene más presente. Porque a la hora de dar clase uno recupero también lo que tiene más presente.

Matías: Quizá también, porque digamos, en los últimos dos años he visto materias teóricas nada mas, y teóricas en relación a la práctica misma digamos. Entonces quizá por eso ahora me vienen más. Y yo creo que a la hora de pensar mis practicas he recuperado mas esos conocimientos que otros, que se yo.

Entrevistador/a 1: Bien, ahora. A lo mejor te pudiste dar cuenta de alguna naturalización que aconteció en la clase. Al menos de lo que te ibas escuchando. Vos dijiste, cuando digo “escuchando” también con el sentido de que vos te escuchaste decir varias veces “escuchen”, por ejemplo.

Matías: Buen, el “escuchen”, la famosa naturalización de el profesor tiene la palabra digamos, y no se sale de ahí y siempre lo que tiene para decir el profe es importante. Y me he escuchado decir cosas que quizás no eran importantes. Dije una palabra en ingles que no tenia, no sé ni para que la dije. Quizá eso es una naturalización porque a lo largo de mi vida siempre me han dicho que lo que tiene para decir el profesor es importante.

Entrevistador/a 1: Porque ahí esta bueno para que lo relaciones, porque vos lo rescatas de los profes cuando te invitan al dialogo desde otra perspectiva, sin embargo nos pasan estas cosas. Por eso fue también con el sentido que te puedas escuchar las cosas que uno tiene naturalizadas que bueno de pronto parecen paradójicas con lo que uno va pensando como ideal, como lo que fuere. Pero hasta que uno no le da visibilidad medio difícil desarmar esas naturalizaciones.

Yo te voy a decir algunas que me parecieron por tus reiteraciones. En general viste que tu grupo es de chicas, sin embargo siempre o en la mayoría de las intervenciones cuando las llamas hablas desde el masculino.

Matías: Si me acuerdo de una vez que dije, una que fue muy claro que dije, eh... hable de él y en realidad era una chica y ahí me di cuenta entonces ahí dije eh... la

Entrevistador/a 1: Después te vamos a dar la grabación para que vos veas estas cosas porque también nos ocurre de generalizar desde el masculino cuando el grupo es mixto. Hay varias.

Matías: Eso no me percate.

Entrevistador/a 1: Te las voy a dejar para que después te las anotes vos. Y otra... puede ser que haya una moda de hablar Ro, eh... Viole.

Matías: Acotado

Entrevistador/a 1: Acotado y nunca las llamas por el apellido, porque puede ser que en otros casos se llame por el apellido. ¿Vos tomas asistencia?

Matías: No. Y el apellido siempre sonó para mí como con una connotación, por más que a mí no me molesta que me llamen ...(dice su apellido) , siempre sonó, donde vos te distancias del otro y... por más que... yo nunca pensé en mis clases como un docente que marca una distancia entre el alumno y el, por más que es necesario algunas veces y tenido autoridad que les he dicho “ no te estoy preguntado , te estoy diciendo” , donde marco una distancia, donde yo tengo el poder y ...ellas tienen que hacer lo que yo diga, eh...

Entrevistador/a 1: Vos tenés la autoridad, porque también hay que asumirse como autoridad.

Matías: Es algo que siempre...

Entrevistador/a 1: Uno esta de adulto allí. No está como par. Esta como un adulto y hay veces que habrá cosas que serán negociables y otras que no. Como vos dijiste “tenés que jugar, no estoy preguntando”

Matías: Si “estas obligada”

Entrevistador/a 1: “Estas obligada a batear” y hay veces que.... Estamos escuchando bastante estas connotaciones como que hay un versus. Marcar un límite o no marcar limite porque tenemos que ser todos iguales y en realidad ahí hay igualdad de derechos, somos todos sujetos y hay respeto por el otro, pero eso no significa que no hay que asumir autoridad.

Porque el docente es un responsable de la clase ¿Si? Y algunas otras cosas como que vos marcabas como objetivo sumar puntos.

Matías: Si. Siempre eran juegos de versus... ah...

Entrevistador/a 1: Vos dijiste que notaste que una alumna es muy competitiva, sin embargo en tu propuesta...

Matías: Es competitiva mi propuesta.

Entrevistador/a 1: Después fijate. Transcurrieron al menos, en algún lado lo había anotado, pero en 15 minutos hubo dos minutos de juego. Que esos dos minutos eran menos, cuando vos empezabas 10, 9, 8, eh... para dejar mayor cantidad de pelotas en el otro campo.

Matías: Despejando bombas.

Entrevistador/a 1: Despejando bombas... además... esos juegos y esos nombres... esos nombres de los juegos empezamos a interrogarlos... Porque despejando pelotas... o algo... Bueno.... Sin embargo le ponías como objetivo un objetivo que tendían a la competencia. Siempre vamos a jugar con nuestras contradicciones porque es inevitable. Pero para que vos veas a donde ponías el objetivo de meter la mayor cantidad de pelotas en el otro campo y hay que sumar más puntos, entonces el objetivo estaba muy centrado allí. Y es interesante que vos te das cuenta, que a veces tiene que pasar por la experiencia la cosa, más que uno tiene que explicar, pero que distinto explicar cuando paso por la experiencia, a explicar cuando nunca se hizo la cosa. Es un interesante darte cuenta, que no dijiste cuando te pregunte de que te diste cuenta, si no que lo dijiste cuando ibas interviniendo sobre la grabación. Tiene un valor enorme porque es real, la palabra es muy valiosa ahora tienen que tener un sustento de haber pasado por una experiencia. Porque en la clase se fueron dos minutos nomas de juego en ese y en otro estuvieron mucho mas participes, jugaron, pasaron, intervinieron, volvían, mucha más acción. Y como será que las chicas ahí te dicen aprendimos a correr y a gritar. Es un significante muy hermoso (risas) para que lo trabajes en tu autoanálisis de la clase, es un significante hermoso. Hermoso en el sentido de que pasa ahí también en esa cosa espontanea de las chicas. Y vos te diste cuenta de cómo estamos tan atrapaos en contenidos moralistas

Matías: Si.

Entrevistador/a 1: Y bueno es rico para repensarlo. Vos decías que disfrutabas más de la clase donde no tenias tanto “escuchen” hasta vos disfrutabas.

Matías: Si, si.

Entrevistador/a 1: ¡Vamos! ¡Vamos! ¡si! (risas)

Matías: Si... yo jugué el último día.

Entrevistador/a 1: ¿Y entonces? Viste que lindo que es la experiencia cuando uno lo disfruta. Como habría que ofrecer experiencias que después podamos hablar en común desde esa experiencia porque cuando...cuando uno está metido. Bueno pero es riquísimo, porque vos tenes una impronta a escucharte que es, como profe, inconmensurable. Cuando se están riendo también pueden estar aprendiendo, a veces no, pero el ser feliz tiene un valor. Pero bueno, subraye varias veces esto del jugador, jugador, el jugador.

Matías: Son personas no jugadores quizá.

Entrevistador/a 1: No esta idea de la jugadora en todo caso

Matías: Ahhhhhhh. La jugadora.

Entrevistador/a 1: Claaaa.... La jugadora.

Matías: Claro cuando daba las instrucciones decía el jugador de este equipo.

Entrevistador/a 1: Y algunas preguntas que vos haces te las respondes vos y no tienen la respuesta las chicas.

Entrevistador/a 3: El alumno, también hablas del alumno.

Entrevistador/a 2: El alumno, si.

(Suena el teléfono. El entrevistado habla con su madre)

Entrevistador/a 1: Te diste cuenta de derivar al grupo. Hablaba de ganar o perder. Y esto...

Matías: Como encarar digamos... yo sentía a lo largo de la práctica que con la competencia había más interés. De parte ellas...

Entrevistador/a 1: ¿Y es así?

Matías: Lo que pasa es que siempre hice competencia, entonces no se que hubiese pasado si no hubiese hecho competencia. Que hubiera pasado si la competencia era contra uno mismo, en vez de contra el otro equipo, contra otras personas.

Entrevistador/a 1: ¿Y el resolver colectivamente algo? Digo el juego cooperativo u otras propuestas que tengan que ver. Claro ahí aparece el mito. Digo, lo voy a subrayar desde ese lugar, porque es una naturalización. Porque después el discurso moralista se condice con otra idea, pareciera.

Matías: Es mas son contradictorios.

Entrevistador/a 1: Claro.

Matías: Yo hablo que no hay que pelear, que no hay que rivalizar y toda mi práctica se basa en eso.

Entrevistador/a 1: Y... festejan que ganaron, vos aclaras “ahí están festejando porque ganaron” y la idea de la justicia, la trampa, pero claro a veces en trampa en la propia idea de competencia y ganar y perder. Quizá nos ponga en la situación de profe de empezar a pensar otras estrategias donde no tenga centralidad esto.

Matías: Y que les estoy transmitiendo...

Entrevistador/a 1: Para que lo sigas pensando y ver qué pasa. Y a veces hacer preguntas como por ejemplo ¿Cómo podemos hacer para movernos? Y hay veces que hay que dar herramientas. Porque crear de no tener recursos es muy difícil. A lo mejor esto que vos proponías, “ahora damos dos vueltas”.

Matías: Si si si.

Entrevistador/a 1: Y a veces tenemos el speech de cómo podemos... y ellas a lo mejor no tenían nada. Habrá que dar algunas herramientas.

Matías: Si si si en algún momento les hubiera dicho que se puede hacer para entrar en calor, se puede hacer esto, se puede hacer esto otro que se yo.

Entrevistador/a 1: Y cuál era el enlace que eso tenía con lo que acontecía después de meter muchas pelotas en el otro campo. (Risas). Claro porque te llevaste más de 20 minutos explicando para jugar dos.

Matías: Si es verdad.

Entrevistador/a 1: Y después si... jugaron y modificaron reglas y... todo esto... que es... tampoco es que toda la clase tienen que sacar la lengua afuera, agotarse ¿no? Si no...

Matías: Es como que está muy marcada esa diferencia digamos.

Entrevistador/a 1: Aja, ver. Por eso cuando uno ve su propia clase, verlo en distintas claves. Bueno en realidad esto es para seguir pensando, no se agota hoy. Porque a lo mejor hoy nos agotamos de tanto escucharnos y de tanto hablar. Digo a lo mejor, porque vos decís ya esta, ya me voy, ya me voy. (Risas). Ya te dejamos ir.

Matías: Lo que pasa es que...

Entrevistador/a 1: Te llama tu mamá y está muy bien, ella tiene que ir a clases y yo tengo que hacer otra cosa. Bueno la idea es esa de seguir pensando.

Matías: Porque no se agota nunca.

Entrevistador/a 1: Ni en esto, ni en esta experiencia de hoy. Pero vos a esta experiencia de hoy vos la consideras... ¿Tiene algún sentido?

Matías: ¿Para mí? Bueno antes de venir no tenía idea, no podría haberle puesto un sentido. Ahora me doy cuenta que si digamos. En el sentido que se eh.... Fue como otra forma de mirarse o de mirar lo que uno pensaba de que ya había visto, bueno hay mucho mas para ver todavía de lo que uno piensa digamos. Yo con los registros miraba esto y pensé que ahí se terminaba y dije quizá voy a ir y voy a hablar de lo mismo que vengo haciendo en las triangulaciones. Y acá me di cuenta de otras cosas que se me pasaban por alto. Otra de las cosas que me di cuenta era que en los registros se anotaba lo que yo decía, pero no lo que decían ellas y obviamente no se alcanza a escribir todo lo que uno dice. Por un lado eso, por el otro reflexionar sobre digamos, reflexionar sobre lo que estas escuchando digamos. Muchas veces vos, cuando yo leo el registro leo y después digo me quedo esta idea general, me quedo esta otra. En cambio poder ir parando y poder ir diciendo escucha que dije acá o... eh... bueno es mucho más rico. Sé que, que se yo, cuando haces las prácticas no podes gravarte y desgravarte porque podes estar dos años, pero hacerlo una o dos veces, por más que queden grabadas nomas son muy valiosas. Sobre todo para seguirse conociendo y compararme quien soy ahora y quien quiero ser digamos. En este caso como profesor.

Entrevistador/a 1: Bueno esperamos que te hayas sentido cómodo.

Matías: Eso si la verdad que muy cómodo.

Entrevistador/a 1: ¿Si?

Matías: Si.

Entrevistador/a 1: Porque dijiste que estabas nervioso.

Matías: Y bueno porque nunca sabes si vas a estar en una situación en la que te sentís juzgado. Por más de que suponía que no me iban a jugar, te pones nervioso igual. Estas exponiéndote ante personas digamos. Pero la verdad que me sentí muy cómodo y no me sentí juzgado en lo más mínimo. Así que gracias.

Entrevistador/a 1 y 3: Gracias a vos.

Entrevistador/a 1: Gracias por el aporte. Bueno después te vamos a convocar.

#### **Anexo 4: Observación de clase a Víctor**

Llegan las chicas a clase. El Docente Orientador se sienta en banco y observa la clase. Una vez que llegan todas las alumnas Víctor se acerca toma asistencia y les habla. Víctor se encuentra parado y las chicas también, ellas están ubicadas frente a él, paradas una al lado de la otra en línea. Después Se juntan de a dos o tres en pequeños grupos y realizan movimientos articulares. Luego trotan de un extremo al otro del patio, van desde una línea de final de cancha hacía la otra. Realizan sentadilla y estocadas de un extremo al otro el patio. Se van a tomar agua.

Se reúnen y se disponen una al lado de la otra y queda Víctor de frente a ellas. Realizan el juego del quemado, 7 vs 7, quedan alumnas fuera del juego, que se sientan y miran el juego.

Víctor se va a una esquina del patio y con una planilla va llamando por el apellido a tres alumnas, si alguna de ellas estaba jugando al quemado inmediatamente ingresa una de las alumnas que se encontraba por fuera observando el juego. Las alumnas a las que llama Víctor realizan de una un par de sentadillas, estocadas y diferentes movimientos articulares (no todas realizan el mismo).

El Docente Orientador se me acerca y me dice “Los chicos han hecho un excelente proceso. Las chicas responden por su buenas propuestas y su buen actuar”. Después vuelve a su silla y va llamando a diferentes alumnas, lo que tienen en común estas señoritas es que usan calza y gran mayoría esta de jogging.

Cuando Víctor termina de llamar a todas las alumnas se acerca al juego del quemado e incorpora a las que estaban afuera al juego. Quedan en números de jugadores desiguales entre los equipo y se suma él al juego. Se observa a todas sus alumnas entretenidas y atentas al juego. Víctor suma una pelota al quemado.

Toca el timbre. Nadie se va. Se juntan en una esquina del patio, mientras el mismo se va llenando de chicos que salen al recreo. Víctor va indicando que musculo estirar y muestra cómo hacerlo. Las alumnas realizan lo mismo que él.

Finaliza la clase.

## **Anexo 5: Observación a clase de Lucas**

Llegan los chicos/as a clase. Lucas toma asistencia sentado en una silla y los alumnos/as se encuentran algunos parados/as, otros sentados/as en el piso, en disposición de semicírculo. La clase es en el salón de usos múltiples. El Docente Orientador se sienta en una silla a observar la clase.

Finaliza de tomar lista y se va con los chicos a una esquina del SUM, opuesta en la que estaba tomando lista. Todos los/as alumnos/as tienen un globo desinflado en un mano. Lucas les habla. Inflan el globo y lo atan. Todos/as comienzan a jugar de manera libre con su globo. Lucas los llama, se sientan en círculo con el globo entre sus piernas levantan sus manos. Algunos/as siguen jugando con su globo. Se para y se va al centro del círculo y les habla. Hay cinco alumnos que siguen dando vueltas por el SUM jugando con su globo.

Los/as alumnos/as se disponen libremente por el SUM y comienzan a jugar con su globo. Lucas va proponiendo diferentes formas jugadas mientras se va moviendo por el SUM y se acerca a diferentes alumnos/as.

Lucas pega un chiflido y llama a sus alumnos/as. Vuelven a la esquina del SUM y se sientan en círculo. Lucas les habla. Comienzan a elongar diferentes músculos que van proponiendo los mismos estudiantes.

Los estudiantes se ponen en pareja y juegan con el globo, descubriendo diferentes maneras de pasárselo. Lucas chifla y los llama, se disponen en semicírculo. Elige a tres parejas para que pasen al frente del semicírculo y muestren los pases que descubrieron. Las tres parejas eran de varones.

El estudiantado se separa en tres grupos. Tres varones van a buscar colchonetas. Un grupo se pone con las indicaciones de Lucas a hacer pelotitas de malabares con globos. El otro está dibujando y/o escribiendo en una hoja. Y el tercer grupo realiza diferentes acrobacias. Lucas va de pasando por los diferentes grupos y dialoga con los alumnos/as.

El primer grupo al terminar con la construcción de las pelotitas comienza a realizar las mismas formas jugadas que propuso Lucas al principio de la clase con el globo.

Lucas llama a los alumnos/as y se juntan a un círculo. Van pasando diferentes estudiantes y muestran lo que estuvieron haciendo durante la clase. Algunos estudiantes se acercan a Lucas le dicen algo al oído, recogen su mochila y se van.

Lucas se para y viene hacia al borde del SUM, donde me encuentro yo, y les pide a los estudiantes que le ayuden a recoger los elementos y a juntar la basura que quedo.

Finaliza la clase.

### **Anexo 6: Observación a clase de Matías**

Van llegando las chicas y se van ubicando alrededor de Matías en semicírculo, algunas se sientan otras están paradas. El Docente Orientador se sienta en una esquina del patio. Matías toma lista.

Las alumnas corren unas vueltas alrededor del patio, mientras realizan movilidad de hombros. Luego se ponen a elongar con las indicaciones de Matías. Matías presenta un juego y él divide el grupo en dos equipos. El objetivo del juego es quedarse con la menos cantidad de pelotas posibles. Unas chicas se enojan porque dicen que algunas compañeras hacen trampa y se sientan. Matías para el juego, se acerca y habla con ellas, y después con todo el grupo.

Matías llama a sus alumnas a una esquina del patio. Luego de dar indicaciones, arma nuevamente dos grupos, diferentes a los de antes, son 6vs 6. Las chicas van armando un cuadrado en el patio, cuentan 16 pasos entre cada vértice, donde colocan un aro.

Se vuelven a juntar todos en una esquina y Matías muestra un palo de goma espuma y una pelota de vóley. Presenta un juego de Bata y Campo. Se observa a las alumnas entusiasmadas con el juego y a Matías también. Las chicas realizan dos bateos y cambian al campo. Entre cambios Matías les habla. El se encuentra al lado de la alumna que batea y siempre les dice algo. Alienta a todas las chicas.

Comienzan entre todos a recoger los elementos. Se sientan en un círculo. Matías dialoga con sus estudiantes.

Finaliza la clase. Se acerca la compañera de Práctica Docente y Residencia de Matías y me dice “la profe (refiriéndose al docente orientador) nunca esta, siempre se va, hoy se quedo seguro porque estas vos”.

## Anexo 7: Matriz de datos

	Víctor	Lucas	Matías
Saberes que se enseñan	<p>El contenido de la clase tenía por un lado lo que estamos trabajando es, la unidad didáctica es juego de campo dividido, por una lado ese contenido, y el otro contenido la parte de gimnasia era lo que es articulación. Entonces está dividida en dos temas y en dos contenidos.</p> <p>No en realidad al hablar de la parte de la entrada en calor que era la de gimnasia descubrimos que había dos contenidos, o sea el profe nos marco de que estábamos tratando dos cosas distintas, nos dijo "acá un contenido de gimnasia y otro de natación o de partido.</p> <p>Al tener dos contenidos y al presentar la planificación tenía que haber dos contenidos y la unidad didáctica también.</p> <p>Nos manejábamos con dos contenidos.</p> <p>Eh... no, no lo articule en realidad. Porque lo último que pregunte fue que musculo trabajaron con el tema del quemado y no dije con que articulación trabajaron, no lo vincule. Tomé como separado, preparación para, preparación entrada en calor para jugar.</p>	<p>El tema principal de la clase eran los malabares y después de jugar un rato con los globos íbamos a crear nuestros propios malabares.</p> <p>Yo había estado pensando para la clase siguiente una combinación entre malabares y acrobacias. Habíamos estado trabajando circo y las dos clases anteriores habíamos hecho acrobacias. Entonces ya había pensado previo a la otra clase, el tema de la combinación de estas dos cosas. Estas dos disciplinas y se me ocurrió para empezar con algo simple, que los que no estén haciendo malabares construyéndolos, que puedan jugar con el globo haciendo la acrobacia.</p> <p>Viví el circo criollo entonces también desde ese sentido ha sido muy fuerte también porque me empezó a interesar bastante como algo propio también de la cultura Argentina.</p> <p>Siento como que está muy bueno por ahí también poder, tratar o pretender enseñar algo que tiene un valor, subjetivo no, pero un valor que es increíble.</p> <p>Es circo criollo lo que trabajo.</p>	<p>No te sentís totalmente libres en las prácticas para hacer lo que quieras. Por más que yo tuve un buen contexto, tenía una profe que nos dejaba hacer prácticamente lo que quisiéramos. Pero que también hay ciertos límites que le cuesta a uno pasar, que yo... mi historia, los miedos, como que no te dejan cruzar la línea y probar ciertas cosas nuevas que quizá pueden ser muy productivas, muy buenas para ellas.</p> <p>Era un juego de bata y campo. No sé porque dije softball, capaz que lo asocio tanto al juego de bata y campo al softball que... clase de softball... no si, si.</p>
Saberes sobre la enseñanza	<p>El uso de mando directo para el orden de la clase, porque por ahí retomo algunos conceptos que hemos trabajado antes, pero permanentemente estoy diciendo lo que vamos hacer y como lo vamos a hacer pero,</p>	<p>tome una modalidad que la propuso la profe titular, que era el tema de tener una carpeta de EF (...) me gusta trabajar con la tarea, más cuando se piden materiales.</p> <p>Durante todas las clases trate de pedir tarea, tarea,</p>	<p>Me cuesta salirme del grabarme la clase, de tener todo organizado y que nada se me escape que no pasen cosas inesperadas, por más que bueno que es imposible, como que yo sentía que inconscientemente o viendo mis intervenciones con el</p>

	<p>ahora que lo escucho me doy cuenta, pero la prioridad es que no se, de mantener el orden de la clase. O sea, no es un militarismo, pero que no se desorden que de entrada empecemos a trabajar para no perder tiempo.</p> <p>pero si el mando directo fue del hecho del orden. Tengo (...) la costumbre de presentar lo que vamos a hacer. Siempre aviso lo que vamos a hacer para que entiendan lo que van a hacer y después hacerlo.</p> <p>les voy avisando lo que vamos a hacer y que después lo hagan. Después al último siempre hay una reflexión.</p> <p>Directamente entran las cuatro y yo les digo que hagan la técnica de sentadilla.</p> <p>los indicadores eran la articulación, los movimientos, otro indicador era la sentadilla y otro indicador era la estocada. Por ahí combino con otra, con una asignación de tarea, para que lo hagan, para que trabajen entre ellas, pero es como que mi prioridad es que la clase no se descontrola que lleve, si una de las características es que sea dinámica, que no se pierda. Es como que siempre trato de llevar, que no se pierda el tiempo, que es una hora y que entre que tomas lista y... se pasa el tiempo y a mí me gusta la práctica, si se está dando practica me gusta que jueguen. Entonces por ahí trato de llevarlos con ese mando directo para que no perdamos</p>	<p>tarea, aunque sea chiquitita. (...) Pero no logre en ningún momento que se cumplan las tareas.</p> <p>siempre tuve esta situación con este tipo de actividades.</p> <p>Me pasa también cuando trabajo con gimnasia, me es difícil, todavía, poder... mmm no decirles la respuesta, tratar de preguntarles sin decirles la respuesta. Muchas veces las preguntas que hago esta la respuesta explícitamente (...) pienso que estas situaciones son recurrentes, trato de trabajarlas. Pero me cuesta mucho salir de esta situación de tendrías que hacer eso en vez de che fijate si en esta situación podrías llegar a modificar esto otro, pero sin decírselo, es como... me cuesta bastante. (...) como que empecé a generar la situación de pistas. Tratar de tirarle como pistas para que puedan a llegar a lo que yo pretendo que entienda, pero buen me ha costado bastante. En esta situación es bastante claro y yo lo había visto en la grabación. Es como que rayos, pero bueno, lo sigo trabando a eso.</p> <p>Se me quemaron los papeles. Tuve que pensar en lo que había estado pensando para más adelante como posibilidad y fue bueno.</p> <p>Uno tiene como expectativas en la clase, que le va a gustar lo que van a hacer y...el hecho de que el resto me dijera que no fue... bueno... ¿qué hacemos ahora?</p> <p>en esa clase me lleve yo</p>	<p>registro que me hacía mi compañera, que yo de alguna manera demoraba esa parte y como que le daba más atención a la parte de dialogo, de intervenciones, como así decirlo a la cuestión teórica. No sé si es porque yo en otro momento decía que me sentía más cómodo dentro del aula, supongo que por esto de tener cierto control o autoridad en el aula que quizá en el espacio abierto del patio los chicos se dispersan, las chicas se pueden ir y yo no tengo forma de lograr que me presten atención o que me estén mirando. Que era todo un tema si participar de la clase tienen que ver con que me estén mirando o no, era algo que yo me preguntaba. Si el control y la atención eran lo mismo.</p> <p>Si hay algo que fui dándome cuenta a lo largo de las prácticas es que el juego no lo comprenden hasta que lo vivencian digamos. Cuando lo vivencian no solo entienden como es la dinámica del juego, sino que además empiezan a descubrir maneras de cómo digamos, pasar... no diría de pasar mejor el juego, sería como de...eh... empiezan a ver las tácticas se podría decir.</p> <p>a mí personalmente verlas felices y verlas sonreír como que me importa mucho mas de que si están aprendiendo o no están aprendiendo un contenido. eh... y no sé si está bien, eh... porque a veces, digamos ¿de qué le sirve estar feliz momento si no están aprendiendo nada? o no se... es como que es un dilema que no se si priorizar que ellas se diviertan... obviamente si puedo hacer que ellas estén aprendiendo y divirtiéndose, como yo</p>
--	---	---	---

	<p>tiempo y mucho menos si están motivadas para jugar.  Directamente vamos a jugar y evitar tanta pregunta.  Me llamo mucho la atención lo del mando directo.  El mando directo, no es que lo vea como malo, por ahí para mantener el orden me funciona, no veo que las chicas tampoco estén indignadas en la clase, al contrario me funciona. Me funciona la corrección de la técnica.  hemos trabajado los puentes y cuando vos das la voz de mando en la actividad después puedes corregir y es precisa la corrección. Es como que no me sirven los otros, por decir por ejemplo el descubrimiento guiado.  Es técnico, me gusta explicarlo así para que se entienda bien (...) como que me es más práctico, más directo para la corrección sobre todo de la postura.  Utilizo demasiado el mando directo, no sé si está bien o está mal, pero es el primero que me sale a la hora de la corrección es ese, el mando directo.  Es como que lo negativo del mando directo, que permanentemente estoy diciendo que tienen que hacer.  cuando lo utilizo generalmente la clase me sale en orden, no se me desordena la clase, no se me desordena ninguna en el año (...) tuve lío de que se me fueron, que esto, que no me escucharon, pero de esa manera el orden lo tuve y ha sido dinámica la actividad de una a la</p>	<p>un aprendizaje increíble que es esto de pensar que lo que nosotros hacemos le va a gustar al otro y no es así todo el tiempo, por más atractivo que sea para nosotros, capaz que somos diferentes al otro.  no pensar que otro no va a entender lo que nosotros podemos llegar a decir o a abordar, no podemos pensar que el otro no sabe nada.  por ahí decodificarlo para que los chicos lo puedan llegar a entender, porque nosotros somos en algún momento, si requiere especialistas y tenemos que entender este tipo de cosas y tenemos que manejar.  yo pienso que a ellos, y se los he dicho muchas veces, adultos como personas que me van a entender lo que yo les vengo a hablar, pero bueno evidentemente hay un desfase que lo entendí ayer.  el tema de preguntar, más que nada para hacer conscientes.  En muchas situaciones si pregunto y trato de puntualizar la situación.  Me gusta esto de que haya un diálogo.  Trato de entenderlo desde otra mirada también, que la clase acontezca y que podemos hacerla suceder entre todos.  Capaz que tenga naturalizaciones que no las pude ver, que no las he trabajado porque no las he sabido ver hasta ahora.  la pregunta, de esperar una respuesta. Todavía me desinfla esperar una respuesta y que no suceda.  Trato de generar</p>	<p>pienso que estaban haciéndolo, es lo mejor, pero no se siempre tuve ese dilema.  Cada vez me estoy dando más cuenta que el pasar, el experimentar algo, es mucho más valioso de lo que yo pensaba, digamos.  Yo siempre fui una persona que digamos, entendía o creía firmemente que para que alguien aprendiera algo digamos, era por medio de la palabra digamos.  Pero me pasa digamos es algo que, que en todos los ámbitos de la clase. Tanto a la hora de preguntar, de pedir explicaciones de parte de ellas, que ellas me respondieran verbalmente, tanto a la hora de dar instrucciones, de explicar un juego todo era verbalmente.  Escuchándome y a lo largo de la práctica, quizá ellas pueden aprender de la experiencia, de participar, de pasar. El paso por la experiencia conlleva también una serie de aprendizajes ese es el...la experiencia la pone en situaciones donde deben resolver problemas y bueno, fruto de esas resoluciones se generan nuevos aprendizajes.  el tema es que digamos, les doy la palabra, pero muchas veces yo no sé si realmente escucho lo que dicen o hago oídos sordos, con tal de que las cosas sean como yo pretendo digamos. Que el plan sea el plan original, y cuando digamos, les doy la palabra, pero cuando ellas hablan yo intento acomodar todo para que siga el plan con lo que yo tenía en mente. No se desvié de lo que yo tenía pensado eh... no es que yo no las escuche.  me cuesta salirme de lo que yo tengo pensado, planeado  Yo creo que es importante</p>
--	--	--	--

	<p>otra. No lo veo ni bueno ni malo, simplemente como que no hay que hacer abuso, es como que me doy cuenta que lo uso permanentemente, estoy muy encajonado sobre eso y estos limitando las actividades, aunque a veces hacen tareas, pero me di cuenta, por ejemplo en el lanzamiento y eso, les estoy limitando la posibilidad de juego (...) ahora que lo pienso en este momento no en la práctica, juntarlos y decir "che bueno... ¿tengo alguien allá? ¿qué puedo hacer?", o sea darles la opción de que lo piensen, como que voy muy tajante. Entonces por ahí lo veo y lo digo y no lo pienso. Eso lo veo como un error. Si lo tengo que fundamentar, no lo dejo pensar al chico. Salvo que sea para reflexionar algo, si no que estén en actividad. Recién ahora me empiezo a dar cuenta con la grabación de cómo meto el mando directo y como esto y lo otro. Si no, no lo pienso, eso es cierto.</p>	<p>situaciones (...) Tuve una situación muy fuerte de tratar de enseñarla o tratar de abordarla en, ahora en mi segunda unidad, y estuve no se cuanto, cuatro cinco días mientras armaba la unidad, muy loco. Porque pensaba en situaciones para poder abordar ciertos temas y no caer en la demostración, no caer en no sé. Era, fue muy difícil, fue muy difícil tratar de no trabajarla en lo tradicional. En yo hago así, se tiene que hacer así, las manos van acá. Y en realidad yo entiendo, o siento que entiendo las cosas de otra manera, entonces no me gusta pensar que esa sería la única forma de enseñar.</p>	<p>que ellas tengan la palabra puedan hablar, son cosas que yo he construido a lo largo de mi carrera una idea de profesor y de educación que fue construyendo a lo largo de la carrera el cual es docente no es una persona, o el profesor no es una persona que autoritaria, que dice lo se tiene que hacer, que tiene explicación para todo. O por lo menos a lo que quiero llegar digamos, un profesor que no tiene siempre la respuesta a todo, que también aprende, que tampoco es un profesor de piedra que a veces se puede equivocar y que el conocimiento puede construirlo en tanto... el conocimiento no lo trae el profesor y se los da a los chicos, si no que se construye en la misma clase digamos. perspectiva crítica, eh... la cual tiene una idea digamos, tiene una idea de que la persona digamos, que cada persona es valiosa en sí misma, tiene una historia, nace en un contexto, vive en un mundo digamos, donde puede tener las oportunidades, o por lo menos eso creo yo, debe tener las oportunidades de elegir su propio camino. Debe transitar por todas las experiencias posibles que lo hagan ser una persona que piense, que critique la situación en la que se encuentra, que pueda decidir el camino al que quiera llegar. y eso se logra haciendo o intentando lograr que estas personas reflexionen, para mí la clave está en esto, en poder reflexionar, en poder darle la oportunidad para que ellos hablen. yo quiero que sean personas que piensen, que sean creativas, que sean digamos</p>
--	---	--	---

			<p>bueno eh suena tal vez un poco trillado, pero que sean los protagonistas de su vida digamos. Por más que suene lindo, yo en el papel de profesor me cuesta un horror lograr eso y por mas que se lo que quiero no es fácil llevarlo a cabo, digamos. lo mínimo que puedo hacer es darle la palabra. Admitir que si yo me equivoco y ellas tienen razón, tienen razón eh... digamos. Eso para mí es clave, que el profesor no sepa todo y que a su vez dialogue con uno y que no se ponga en la postura del saber. Si no en la postura del dialogo. El dialogo es clave. Los profesores que me han ofrecido la oportunidad de dialogo, son los profesores con los que más he aprendido.</p>
<p>Saberes de la experiencia</p>	<p>estoy muy acostumbrado a los ejercicios posturales, también porque trabajo en eso, entonces por ahí, me cuesta mucho salir. Cuando trabajo con gente grande, lo primero que marco son los temas posturales y lo marco directamente, en ningún momento le digo otro tipo de consignas que no sean directas. siempre lo marco directamente entonces me cuesta mucho sacar esa estructura de trabajo que tengo en una clase... salir de eso. con dimitri, y otro curso de funcional que fue en el centro. todo el deporte en sí, pero entrenamiento siempre. rugby, futbol. tuve la oportunidad de ir al congreso que hubo en punta del este de EF. trabajos de core que nosotros trabajamos</p>	<p>estaba pensando justo en esa clase la sensación que me quedo después de la clase. Por el tema de trabajar con los globos, a que hizo acordarme también cuando trabajé con muchos elementos de gimnasia en primaria y no me había acordado. Yo trabajo mucho en recreación y trabajo con gente que no lo conozco el nombre, entonces todo el tiempo es como “che cabezón” “che flaco”. Soy ayudante de juego y recreación. no en realidad no tengo problema con el ruido, es natural, no sé al menos que haya bastante ruido. puedo pensarlo como que se van a estar riendo, van a estar hablando, porque las personas hacemos eso hasta cuando estamos estudiando. pero en realidad, por lo general, es más me sentiría extraño en un lugar en que hubieran 36</p>	<p>el tema del desprestigio al movimiento en comparación con la teoría, buen algo que me dijo que me preguntara y que viéndolo quizá voy a ver algo de verdad ahí. Ya pensando en mi familia, vengo de una familia que es muy teórica, muy estudiosa. El tema del movimiento, la ejecución, no diría que es una pérdida de tiempo, pero es como que siempre fue desvalorizada con respecto a la teoría digamos, el conocimiento más teórico. como que ellas muchas veces me pedían hacer algo, moverse. Y yo a veces las demoraba (...) es como que yo no valoraba todo lo que podían aprender en la ejecución, en la actividad, simplemente en el hacer (...) para mí, digamos, tenían que escuchar, y era la única forma. Yo sentía que si yo no sé los decía, si no se los decía verbalmente no les iba a quedar. y yo siempre, siempre creí a</p>

	<p>mucho más avanzados y eso como que me llego. Y habiendo trabajado en rugby todos. en fútbol también... tenés que ir para atrás, tenés que ir a otros lados, entonces puede ser que se te arraigue de otros lados lo que vos traes. Suponte yo trabajo en el gimnasio, y a veces estoy en alguna clase o algo, me es difícil salir de eso. y al final ¿qué me pasa? vos me hablas de algo de fútbol de acá, y no, lo que yo traigo de fútbol viene de otro lado, porque trabaje en un deporte, porque lo jugué.</p>	<p>chicos y bueno no hubiera ruido. De vuelta, trabajo en recreación y es como que también, capaz que naturalizado. En Gimnasia en EF.</p>	<p>lo largo de mi carrera que yo podía explicar un juego y que se supiera sin transitarlo. Y ahora me doy cuenta que me equivoque... No solamente durante la carrera. Yo creo que hay cosas que a lo largo de mi vida también me han ayudado y que para mi han sido fundamentales y que se han complementado con mi carrera. Tengo una familia que me ha criado siempre respetando a los otros, pensando en los otros antes que en uno mismo. Si hay algo que me ha quedado muy marcado es pensar en el otro antes que vos mismos, por más que a veces suene... bueno es algo que yo no me puedo extirpar. Es algo con lo que me he criado toda mi vida y... y... a veces incluso no es bueno para mí. A veces yo he perdido por pensar en el otro antes que en mí quizá. la famosa naturalización de el profesor tiene la palabra digamos, y no se sale de ahí y siempre lo que tiene para decir el profe es importante. y me he escuchado decir cosas que quizás no eran importantes. Quizá eso es una naturalización porque a lo largo de mi vida siempre me han dicho que lo que tiene para decir el profesor es importante.</p>
<p>Saberes de la formación docente</p>	<p>Me gusta mucho la fisiología, de hecho tuve con Botello, me encanto esa materia, después me interese mucho por adaptada que estoy terminando ahora, hice el curso de funcional de Dimitri. Cuando conocí la materia con Dimitri, no es que lo lleve a Dimitri... no, no... porque cada uno tiene sus cosas, pero de él lo que investigo, me</p>	<p>lo conozco de la gimnasia a eso. La pregunta en particular eh... la empecé a generar desde el año pasado. Si, el año pasado, que aparte me modifiko hasta forma de trabajo que yo soy técnico de básquet me modifiko un montón en el laburo, el tratar de hacer que el otro, saber que le pasa, que le está pasando mientras está haciendo o después que</p>	<p>Cande hablando de Jackson. la Cande. Cande. la Cande el apoyo de la profesora, de la Cande me ha servido mucho y es una persona que te hace reflexionar mucho, te hace las preguntas incomodas que te dejan pensando. digamos este año he logrado, quizá, orientarme un poco más hacia este ideal de profe que tiene esta perspectiva, que es</p>

	<p>llamo muchísimo la atención y al profundizarlo puedes contactarlo con un montón de cosas. lo de la vista periférica lo vengo estudiando, lo vi, lo analice con Dimitri con otro tipo de actividades y en alto rendimiento como se está viendo hoy por hoy. De Juego Motor con Rolo lo vi en juego motor. Si Juego Motor. Te soy sincero el último año, ahora en estas prácticas que tuve. Porque las otras prácticas que tuve fueron la verdad muy pobres. en este año lo pude aprovechar mas. empezamos a ver varios aspectos con respecto a la evaluación, a los diagnósticos. Dejo de ser algo tan formal para ser algo mucho más interesante para sacar cosas productivas. digamos. de acá del Ipef fue el último año. de la Práctica Docente. entonces es como si me preguntas cualquier cosa de la práctica que vimos este año, es como que esta el fundamento de lo que trabajamos, puede estar bien o puede estar mal. O sea por esto por lo otro, porque lo relacionamos con esto. O sea empezamos a sacar cosas que en otros años ni. Realmente íbamos a dar practica pero sin, con muy poco conceptos de cosas. eso es un punto no muy bueno para la institución, pero bueno en el último año, gracias a dios, lo tuvimos. Creo que sería mucho más rico el trabajar la práctica de otra forma.</p>	<p>termino de hacer algo. desde la Práctica Docente, la cátedra en realidad, porque, esto es muy subjetivo, pero yo sentí que recién el año pasado yo empecé a hacer Práctica Docente, a transcurrirla en la carrera. La I y la II fueron bastantes flacas. Como que la II no tuvimos profes, situaciones que pasan en realidad pero no ayudaron mucho a pensar o a repensar siquiera en la institución, en el sujeto, ni en nosotros mismos como enseñantes, nada. en ese sentido se que la inflexión paso en tercer año. son cosas que e ido trabajando en estos dos años de Práctica Docente. no, los fui construyendo en estos años del Ipef. no conocía propuestas, por ejemplo circense no conocía dentro de la escuela. de hecho es algo que todavía sigo estudiando porque me interesa. lo mismo que por ejemplo la murga pero son cosas, que buen me interesaron a mí en lo personal. las pude vivenciar acá adentro. Pero entiendo que también son bastante controversiales en lo que se entiende a un contenido de EF si se quiere. También lo que he podido aprender ahí en juego en recreación. el año pasado también di circo en la primaria y me di cuenta que tenía muchos elementos de la gimnasia, entonces también empecé a leer</p>	<p>al que quiero llegar. A lo largo del Ipef como que tenés distintas miradas. De lo mas macro las materias pedagógicas eh... siempre me han llamado la atención, esto como que puede tener un poco de relación con lo esto de que el saber teórico para mí fue como primordial, bueno las materias teóricas siempre fueron como, no sé si mi fuerte, pero siempre las he disfrutado a lo largo de la carrera siempre me han abierto mucho la cabeza. eh... me han hecho pensar cosas que no me imaginaba. Didáctica General me sirvió mucho. Textos como el del aula como nicho ecológico, eh... las cartas de Paulo Freire, Sarmiento a los simpsons. Frankenstein... Didáctica de la EF (...) la tatica vs la técnica,(...) racionalidad practica vesus racionalidad teórica (...) hay otro texto que me dio el marco de lo que era la perspectiva crítica, que era sobre curriculum. la Cande Juego Motor bueno para mi juego motor yo siento... yo siento que ni la curse... la recupere este año, lo releí del dossier que tenia del ipef, creo que la hicimos los últimos tres meses una cosa así, porque no teníamos profesor y si me hubiera gustado mucho porque digamos, es una materia que te da muchas herramientas para la practica concreta (...) me hubiera gustado tener una experiencia más profunda con esa materia recuerdo muy poco de las Prácticas I y II, me sirvieron mucho mas las Prácticas III y IV. Práctica III con la clase en</p>
--	---	---	---

	<p>Primero que falta práctica, sin duda, lo vemos muy arriba y falta, hay un montón de cosas, no de la práctica docente, la practica en general de los deportes motriz, es muy poca [redacted] más práctica motriz con sentido, [redacted] pero hay algunas materias, que las tengo bien separadas así, que realmente no importa que vos sepas jugar al básquet, por ejemplo. Pero empezás a trabajar de una manera o con distintas tareas que te ayudan a formular una clase, por ejemplo. Como Juego Motor, te ayuda a pensar y...che esto esta bueno, lo vivencie de alguna manera. [redacted] imaginación es en algunos lo puedes hacer y hay prácticas que si te lo dan y otras prácticas que ves solo las cosas justas y necesarias. Están y de esto no sacas nada. Lo único que ves es un reglamento. [redacted] Creo que eso esta naturalizado, que todos los deportes, excepción algunos, tuvimos básquet y hockey, hockey buenísimo, hándbol que nada que ver, los demás caen siempre en lo mismo.</p>	<p>libros de gimnasia [redacted] si tengo que nombrar te nombro toda la carrera. hago alusión a juego, juego motor, a didáctica, a sujeto, contextualizar el contenido, o sea a todo. [redacted] Juego Motor, Sujeto, eh...Juego y recreación, Didáctica, Didáctica de la EF, Problemática Socio antropológica, Psicología, Fundamentos biológicos, Pedagogía</p>	<p>si, con formación de la clase, unidad didáctica. Práctica IV yo note que empezas a ver como líneas para encarar (...) como que la clase la puedes armar desde distintas posturas, depende como entiendas vos o desde donde te quieres parar. [redacted] Epistemología me dio como el... la mirada histórica del campo de la EF. [redacted] Estoy pensando que hay profesores que me han quedado también. [redacted] bueno que me han... sobre todo son profesores que tienen una cosa en particular, que te hacen reflexionar, que no siempre saben todo. [redacted] la Cande, Julia, Mariela , eh... son como algunos profes, la profe que tuve en Práctica III... Noelia... [redacted] Son personas que en algún momento me cedieron la palabra y eso fue... ahí es cuando yo noto que se han dado mis mejores aprendizajes o que han sacado lo mejor de mí. cuando he tenido la oportunidad de hablar, expresarme. [redacted] Filosofía fue una materia que me gusto mucho, en la que reflexiono mucho. [redacted] Quizá también, porque digamos, en los últimos dos años he visto materias teóricas nada mas, y teóricas en relación a la práctica misma digamos. Entonces quizá por eso ahora me vienen más. y yo creo que a la hora de pensar mis practicas he recuperado mas esos conocimientos que otros, que se yo. [redacted]</p>
--	--	---	--