



**Autores: Elkin, Ernesto Matias y Farri, Federico**

**Trabajo final de grado**

# **Pedidos, preguntas y preocupaciones: enseñar a enseñar Educación Física en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba**

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

Año: 2021

**Directora: Bologna Liprandi, Carina**



## LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Trabajo final

### **PEDIDOS, PREGUNTAS Y PREOCUPACIONES: ENSEÑAR A ENSEÑAR EDUCACIÓN FÍSICA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UNIVERSIDAD PROVINCIAL DE CÓRDOBA**

Autores

**Prof. Ernesto Matias Elkin**

**Prof. Federico Farri**

Directora

**Lic. Carina Bologna**

**2021**

## **Agradecimientos**

A Carina por su disposición, por las sugerencias, las correcciones y su generosidad fundamental para que nuestro trabajo final llegue a buen puerto. A Clara por abrir las puertas del aula, compartir sus discursos, conocimientos, espacios, tiempos, con predisposición, humildad, generosidad y solidaridad.

A nuestras familias por su incondicionalidad.

Elsa, Benjamin y Sonia por su preocupación y su apoyo.

A Constanza, Francisco y Lola por acompañarme siempre.

A Ale compañera de vida por estar en cada desafío apoyándome.

A Valeria, Marcelo, Luciano y Jeremías por apoyarme, acompañarme y motivarme denodadamente en cada momento, ideas y proyectos.

A quienes siempre estuvieron, están y estarán.

A la Universidad Pública.

## Índice General

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1. Educación Física, práctica docente y prácticas de enseñanza. Conceptos claves e investigaciones de referencia	5
1.1 Investigaciones de referencia	5
1.2 Educación Física, práctica docente y prácticas de enseñanza. ¡Error! Marcador no definido.	
1.2.1 La Educación Física. Una disciplina escolar	11
1.2.2 La práctica docente en la Práctica Docente	15
1.2.3 Las prácticas de enseñanza	21
Capítulo 2. Abordaje Metodológico	25
2.1 El ingreso al aula	26
2.2 Construyendo categorías de análisis	27
Capítulo 3. ¿Quién es nuestra docente?	29
Capítulo 4. Lo que hay que hacer para aprender en la Práctica	33
Capítulo 5. Intervenciones que incomodan. Un dispositivo para enseñar	43
5.1 Preguntas para pensar y pensar-se	43
5.2 Preguntas que incomodan	45
5.3 Enseñar a preguntar	47
5.4 Preguntas que buscan transformar	49
Capítulo 6. Las preocupaciones de la docente y los tiempos de apropiación y acreditación	52
6.1 Preocupaciones reflexivas	52
6.2 Las urgencias de la Práctica	55
Bibliografía	62
Anexos	66
Anexo 1. Registros clase N°1	67
Anexo 2. Registros clase N°2	81

Anexo 3. Registros clase N°3	108
Anexo 4. Entrevista a Clara	117
Anexo 5. Matriz	135

## **Resumen**

El siguiente informe de trabajo final de licenciatura refleja los resultados de una investigación llevada adelante en torno a los modos en que se enseña a enseñar Educación Física en un profesorado de Educación Física de Córdoba. La investigación tuvo como objetivos analizar y describir la particular manera en que una docente enseña en el ámbito de la educación superior a futuros docentes de Educación Física, e identificar las ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y el campo disciplinar que subyacen en esas formas de enseñar a enseñar Educación Física. Para ello, centramos la mirada en la propuesta de enseñanza de una profesora de la unidad curricular Práctica Docente III y residencia: Recrear las prácticas de Educación Física.

La investigación llevada adelante fue de tipo cualitativa y se utilizaron herramientas etnográficas para la construcción de la información, en especial la observación participante y la entrevista en profundidad.

En el recorrido realizado, fue posible reconocer en la práctica de enseñanza observada al menos tres dispositivos. Al primero de ellos lo hemos denominado *Lo que hay que hacer para aprender en la Práctica*, al segundo *Intervenciones que incomodan. Un dispositivo para enseñar* y, por último, *Las preocupaciones de la docente y los tiempos de apropiación y acreditación*. En la tarea de investigación se revela la complejidad de la práctica de la enseñanza cuando el interés docente es procurar la reflexión, coherencia y sentido en la efectiva concreción de las propuestas de enseñanza de estudiantes.

**Palabras clave:** Educación Física - práctica docente - formación docente - enseñanza

## **Introducción**

El presente texto es resultado del proceso de investigación realizado sobre los modos en que se enseña a enseñar Educación Física (EF) en la formación docente. El foco de indagación se colocó en las propuestas de enseñanza que se despliegan en una unidad curricular particular, la Práctica Docente y Residencia, al ser considerada un espacio de síntesis de la formación profesional. Como se sostiene desde el Instituto Nacional de Formación Docente, las casas de formación deben preparar maestros y profesores para los desafíos concretos de la enseñanza y si bien toda la propuesta curricular se orienta hacia la concreción de esa premisa, es la Práctica Docente el espacio específico “destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas” (Hisse, 2008, p. 66). La Práctica Docente como disciplina curricular es concebida como un espacio de formación que permite el acceso de los futuros profesores a escenarios reales de trabajo profesional donde se pueda apreciar y vivir la complejidad de la tarea. Asimismo, es considerada un enclave de articulación e integración de conocimientos y saberes que fueron adquiriendo los estudiantes durante la carrera.

Los escenarios profesionales en los que se efectivizan las propuestas de enseñanza diseñadas en clase de Práctica Docente y Residencia III por el estudiantado son las denominadas escuelas asociadas, las que también se constituyen en espacios de formación, en este caso es una escuela de nivel primario.

En el trabajo de indagación llevado adelante, nos propusimos analizar y describir los modos en que una profesora de Práctica Docente III enseña a enseñar EF e identificar las ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y el campo disciplinar que subyacen en esas maneras de enseñar a enseñar. Para procurar alcanzar los objetivos propuestos, debimos realizar un exhaustivo trabajo con la información construida, lo cual significó, entre otras cosas, efectuar observaciones en las clases de la docente que investigamos, realizar entrevistas, confeccionar matrices y analizar los datos construidos. A partir de la tarea concretada encontramos tensiones y recurrencias que emergen en las clases, las que entendemos se constituyen en referencias interesantes a la hora de pensar las prácticas docentes.

En el capítulo uno, presentamos algunas investigaciones que han sido de nuestro interés y fueron antecedentes de lo que hemos investigado. Luego de hacer una descripción

de cada una y articular con nuestro problema de indagación, comprendimos que para poder describir los modos en que se enseña a enseñar es necesario reconstruir históricamente el campo de la EF, sus transformaciones en el transcurso del tiempo, las improntas de diversos campos de conocimiento que impactaron en su matriz disciplinar y los enfoques que hoy se hacen presentes en los patios escolares y en las casas de formación. En ese mismo apartado, consideramos necesario profundizar sobre la Práctica Docente III en tanto unidad curricular, como así también en las prácticas docentes como acción intencionada y pedagógica<sup>1</sup>. Luego conceptualizamos la enseñanza, apartado en el que profundizamos sobre sus sentidos y significados. Consideramos incluir diferentes tradiciones de enseñanza con el objetivo de establecer tanto sus diferencias, como concepciones sobre el acto de enseñar.

En el segundo capítulo desarrollamos la perspectiva teórico metodológica desde la cual realizamos nuestra investigación. Una indagación de corte cualitativo en la que utilizamos herramientas aportadas por la etnografía para construir la información, especialmente el registro etnográfico y la entrevista en profundidad.

En el capítulo tres presentamos a la docente que nos permitió el ingreso a su aula. Allí recuperamos especialmente aquello que en la entrevista ella consideró relevante para compartir en torno a algunas preguntas. Su paso por el profesorado, sus intereses, su trayectoria en instituciones educativas de distintos niveles del Sistema Educativo, su formación y especialización. Su ingreso a la docencia superior y al espacio de Práctica Docente y sus ideas con relación a la unidad curricular específica en la formación de docentes en EF.

Los capítulos que siguen refieren a aquellos temas que resultaron de la construcción de la información. De esta manera, en el capítulo cuatro que hemos llamado *Lo que hay que hacer para aprender en la Práctica*, trabajamos sobre los pedidos que la docente realiza a sus alumnos, recurrencia que emerge con fuerza en los registros de clase. Este capítulo pretende describir esas exigencias y hacerlas dialogar con los objetivos de la formación

---

<sup>1</sup> A lo largo del trabajo utilizaremos la denominación Práctica Docente (con mayúscula) para referirnos a la unidad curricular en la que llevamos adelante la investigación: Práctica Docente y Residencia III y práctica docente (con minúscula) para hacer referencia a la tarea que cotidianamente realizan los docentes en torno a la enseñanza.



docente que la profesora explicita como condición necesaria para constituirse en un docente reflexivo.

En el capítulo cinco, denominado *Intervenciones que incomodan. Un dispositivo para enseñar*, indagamos sobre las intervenciones que la docente realiza en clase. Llamó la atención el uso de la pregunta como el modo privilegiado para conversar con sus estudiantes. Buscamos comprender por qué y para qué utiliza la pregunta y aquello que genera en el estudiantado.

En el sexto capítulo *Las preocupaciones de la docente y los tiempos de apropiación y acreditación*, identificamos los diferentes intereses que se juegan en la clase. Por un lado, los de la docente quien solicita y busca la reflexión sobre lo que les sucede a los estudiantes en la experiencia de práctica y por otro, los tiempos que apremian tanto para resolver la clase como para la apropiación del enfoque solicitado por la cátedra.

En el último capítulo, destinado a las conclusiones del trabajo, intentamos sintetizar los resultados de la investigación. Allí privilegiamos aquellos hallazgos que responden a nuestra pregunta de investigación y los objetivos propuestos al inicio de la tarea realizada.

Consideramos que la riqueza de la investigación radica en la posibilidad de documentar, dar visibilidad, revisar, y revalorizar los saberes que los docentes construyen cotidianamente en su tarea de enseñar, particularmente en el ámbito de la Práctica Docente III y su importancia en la formación de futuros profesionales. Así mismo, buscamos que esta investigación se constituya en un aporte académico tanto para estudiantes como para docentes, que invite a reflexionar sobre los modos en que se enseña a enseñar EF en una casa de formación plausibles de revisión y/ o transformación.

## **Capítulo 1. Educación Física, práctica docente y prácticas de enseñanza. Conceptos claves e investigaciones de referencia**

En el proceso para describir los modos en que una docente enseña en la Práctica Docente en una casa de formación superior, resultó central detenernos en tres cuestiones como lo son la EF, la formación docente y las prácticas de enseñanza. La tarea de exploración inició con la búsqueda y lectura de investigaciones vinculadas con nuestro problema de indagación. Los trabajos encontrados permitieron resignificar las conceptualizaciones ya construidas, ajustar la metodología propuesta de modo más pertinente al objeto y comprender de mejor manera el fenómeno estudiado. En el proceso de búsqueda, hemos encontrado investigaciones tanto del ámbito local, nacional e internacional que a continuación comentaremos.

### **1.1 Investigaciones de referencia**

En el ámbito local, Testa se propuso ingresar a la “cotidianidad de las propuestas pedagógicas compartidas por docentes y estudiantes, para develar los modos en que se configuran las relaciones entre los sujetos intervinientes” (2017, p.9). Su trabajo titulado “Las prácticas de Enseñanza en los Institutos de Formación Docente: "Interjuegos y sentidos expresados en y de las clases de Práctica Docente II, del Instituto Provincial de Educación Física, Córdoba", se enmarca en un análisis con enfoque socio-antropológico, basado en dos estudios de caso y con lógica de investigación cualitativa. Su investigación, realizada en la misma institución en la que desarrollamos la nuestra, da inicio a una serie de trabajos que ponen foco en la enseñanza en la propia casa de formación y que, desde perspectivas etnográficas, pretenden recuperar los saberes docentes que se despliegan en el aula.

Entre los objetivos que tuvo su investigación nos interesa resaltar aquel ligado “en la estructura de actividad de las clases de Práctica Docente II, los modos de interacción y sentidos que expresan docentes y estudiantes en el IPEF” (p.11). Podemos ver aquí que, tanto la investigación de Testa como la nuestra, exploran y ponen foco en los modos de interacciones entre la docente y estudiantes. Otro de los objetivos que nos importa destacar del trabajo de Testa, es el de “describir y analizar las formas particulares de diálogo entre docentes y estudiantes”. Su objetivo nos invitó a pensar que si bien nuestro foco fue la

enseñanza, era importante recuperar la voz de los estudiantes a partir de los diálogos que se entablaron con la docente.

Otra investigación que fue central para avanzar en nuestro tema es la de Achaval & Lasala (2019), denominada “Enseñar a enseñar Educación Física en la práctica docente, conversar imponer dar y pedir sentidos”, ya que comparte con nuestro trabajo la pregunta de indagación inicial, el espacio de Práctica Docente III, el instituto de formación y el planteo metodológico, por lo cual creemos pertinente tomarla como antecedente para nuestra investigación.

La investigación de Achaval & Lasala (2019) interroga sobre cómo se enseña, los sentidos de la enseñanza y lo que sucede hacia el interior, tanto de la casa de formación como en el espacio de Práctica Docente. Los investigadores plantean interrogantes referidos a la propuesta de su referente empírico ¿Pensar una propuesta desde una perspectiva crítica sin forzar? ¿Forzar a ser críticos? Se preguntan por lo que sucede al interior de los espacios de formación y por otras formas de enseñar a enseñar EF que se ofrecen en el profesorado de Educación Física (PEF). También se interrogan con respecto a la posibilidad de los estudiantes de transitar otros espacios de práctica con las características encontradas en la docente a la cual observaron. Estas preguntas nos cuestionaron y permitieron ampliar nuestros interrogantes al momento de mirar la propuesta de nuestra docente.

En la misma línea, Bologna, Romero, Fava y Fontanela (2019) realizaron una investigación en la que focalizaron en “la transmisión del oficio docente en un profesorado de Educación Física (PEF) particularmente en cuatro unidades curriculares correspondientes a la formación específica: Atletismo, Juego y Recreación, Gimnasia I y Prácticas Acuáticas I”. El trabajo denominado “Formación docente en Educación Física: ¿Cómo se transmite el oficio de las clases de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas?”, se inscribe dentro de un diseño metodológico con lógica cualitativa y en el paradigma interpretativo, utiliza dos técnicas de recolección de datos: la entrevista en profundidad y la observación participante. Podemos ver que propusieron indagar la transmisión del oficio, en unidades pertenecientes al campo de la Formación Específica, mientras que nosotros indagamos en el campo de la Práctica Docente, más precisamente en la asignatura Práctica Docente III y Residencia. Entre otras cuestiones, se interesaron en

reconocer los modos en que se ofrecen esos saberes y las ideas sobre la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento específico sobre la Educación Física.

Otro trabajo que nos ayudó a buscar respuestas a los interrogantes que nos planteamos en nuestra investigación es el de Bertolino y Yafar (2014) titulado “Entre diseños y práctica: Acerca de las Didácticas General y Específica en la Formación Docente”. La ponencia pretende dar cuenta de algunas consideraciones acerca del proceso de cambio curricular en el Instituto de formación docente de Córdoba transcurridos cinco años desde su implementación.

Las autoras plantean una hipótesis respecto a la relación entre la Didáctica General, Didáctica de la Educación Física y la Práctica Docente

se da fundamentalmente en el terreno del discurso, en el sentido de realizar aportes teóricos que permiten reconocer el papel protagónico de los docentes a la hora de diseñar sus propuestas de intervención, considerar las particularidades tanto del contexto como de los sujetos a los que se dirige la propuesta, alentar la revisión crítica de las mismas, poner en tensión la apuesta ética-política que refuerzan. (p.8)

Y alertan con respecto a que no alcanzaría a “traducirse en propuestas de intervención en la línea de aquello que se sostiene teóricamente ” (p.8). Explican que si bien el discurso crítico es parte de los Diseños Curriculares desde los `90, el impacto de estas teorías en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes es escaso y recuperan la palabra de Amuchástegui y otros (2007) “la fuerza de las experiencias en las que se construyen modelos de acción, no puede ser desarticulada sin provocar una nueva experiencia que las modifique con igual intensidad” (p.9)

En el ámbito nacional encontramos la investigación de Jennifer Guevara (2016), “¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, en la que estudia el proceso de transmisión del oficio en la formación superior de docentes de nivel inicial. Si bien su preocupación se centra en las problemáticas de la enseñanza en el nivel inicial, la investigación contribuye a instalar ciertas complejidades, aportes y discusiones que pueden compararse con las prácticas docentes en la formación de PEF. Consideramos algunas preguntas de esta investigación similares a las nuestras ¿Qué saberes del oficio se transmiten en el Campo de Formación de las Prácticas Docentes? ¿Cuáles son los modos de

formar a los que echan mano las formadoras para asegurar la transmisión? Estas preguntas fueron disparadoras a la hora de construir nuestro objeto de investigación. Además resulta interesante cómo su planteo pone en valor aquellos aspectos, modos, formas, situaciones, que ocurren en el marco de la enseñanza de la Práctica Docente. Sin embargo y a diferencia de Guevara, que optó metodológicamente por trabajar especialmente con entrevistas a docentes, nosotros elegimos seguir sólo a una docente y privilegiar los registros etnográficos, buscando profundidad más que extensión en la muestra.

Por su parte, Elisa Lucarelli (2006) en su artículo “Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas”, aborda la problemática de la formación de docentes universitarios básicamente desde tres dimensiones. La dimensión que nos interesa resaltar es sobre los saberes que se consideran necesarios para desarrollar las prácticas de la enseñanza y sus análisis en la Universidad.

En el planteo, Lucarelli hace alusión a que

Si bien es indiscutible la preeminencia que tiene el dominio de los contenidos sustantivos del área profesional como requisito para el buen desempeño del docente, hoy día tiene cada vez mayor relevancia la presencia de contenidos relacionados con las prácticas de enseñanza (2006, p.275).

A diferencia de Lucarelli, quien hace foco en el estudio de docentes sin formación pedagógica haciendo alusión a que "el docente universitario se reconoce a sí mismo por su profesión de origen y se identifica con el título otorgado por la unidad académica donde se graduó" (p.276), nosotros decidimos seguir a un *docente experto* en los términos de Terigi (2013), quien afirma que un docente de Práctica y Residencia es un “docente especializado en la formación inicial y, en particular, involucrado con la clase de asuntos que entraña la resolución de problemas propios de la práctica docente” (p.12). Expertos porque en sus intervenciones pedagógicas transmiten saberes producidos en otros campos, siendo los encargados de la transmisión cultural.

También dentro del ámbito nacional, encontramos el artículo de Galak y Simoy en Crisorio (2015) en el que proponen pensar "la construcción de un oficio y la legitimación de sus prácticas y saberes a lo largo del siglo XX, a través de la lente que ofrece pensar los antecedentes, la conformación y la confirmación de la EF universitaria platense” (p.125). Los investigadores realizan un recorrido por los distintos diseños curriculares del

profesorado en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) entre 1953 y 1984 y finalizan el artículo presentando interpretaciones del actual plan de estudios de EF en la UNLP. Aquí podemos observar un interés compartido sobre el análisis de los diseños curriculares en ciertos momentos históricos, con sus particularidades, propuestas y las diferentes identidades desde las que se justificaba la enseñanza de EF en el ámbito escolar, por consiguiente la enseñanza de la EF en institutos de formación superior. Comentan que la formación en EF, como carrera universitaria, se crea en 1953 con los profesorados de la UNLP y la de Universidad Nacional de Tucumán. Reconocen que la institución tucumana se encontraba impregnada de la mixtura ecléctica que dominó el campo académico la primera mitad del siglo XX, reproducía el discurso militarista y cívico- pedagógico. Expresan que esto generó que la carrera tuviera un perfil fisionomista, tal como lo grafica el hecho de haber sido incluida dentro del área médica de la universidad tucumana. Indican que es diferente el caso de la EF universitaria en La Plata. Muestra de ello es que fue construida como espacio curricular dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se inscribió a la EF como disciplina social y humana reivindicando su carácter pedagógico.

Recuperamos del trabajo de Galak y Simoy (2015) algunas preguntas que interpelan el nuestro

¿Qué implica para la disciplina el gesto sobrerreflexivo de investigar sus propias prácticas, saberes y discursos? ¿Cómo se construye una formación teórica- metodológica para un campo que históricamente ha transmitido modos de hacer técnicos? ¿Qué bases epistémicas sostienen una formación de este tipo y qué significa entonces una práctica en este sentido? (2015, p.136).

Si bien las preguntas recuperadas de Galak y Simoy (2015) interrogan de modo general y abstracto al campo disciplinar, también permitieron configurar nuestro interrogante, en la búsqueda por describir los modos en que se transmite hoy el oficio docente en el campo específico. Nuestra investigación intentó acercarse a dar respuestas locales y provisorias, a los cuestionamientos planteados por los autores.

En el ámbito internacional, encontramos a González y Fensterseifer (2009) quienes nos invitaron a reflexionar en nuestra investigación sobre la formación inicial en el área de EF. Los investigadores brasileiros plantean algunas limitaciones que obturan el desarrollo de

prácticas innovadoras, y ofrecen pistas acerca de cómo lograr propuestas de intervención de calidad en la EF escolar.

En línea con los hallazgos en nuestro trabajo de investigación, Gonzalez y Festenseifer expresan la necesidad de revisar, reflexionar y deconstruir el imaginario que los alumnos de la formación traen consigo. Este imaginario es comprendido por los autores como un tipo de enseñanza intuitiva e imitativa que puede funcionar como un “mecanismo reproductor de prácticas que se desean y que necesitan ser cambiadas” (2009, p.194).

Otro concepto que nos aportan los autores recién citados, es el de prescripción pedagógica-didáctica por negación. En el que entienden que se invierte mucho tiempo curricular en expresar lo que no es correcto y lo que no está bien hacer en la clase de EF. Sin embargo, lo que se propone no siempre está claro. Los autores expresan también que muchas veces los formadores de una misma casa de estudios difieren en sus proyectos de EF y expresan su posición.

(...) el estudiante debe ser desafiado a construir una propuesta orientadora que le ayude a posicionarse de forma propositiva y coherente en relación al porqué, qué, cuándo, cómo enseñar su asignatura. Sabiendo que no es un mandato de la “verdadera EF” o una receta para aplicar, sino que es un proyecto de intervención ético-normativo y técnico-científico, que mudará cuando buenas razones sean incorporadas en el proceso (2009, p.198).

Entendemos que esta investigación aporta a la nuestra preocupaciones similares en el ámbito de la enseñanza superior, orientadas a la transmisión del oficio y sus dificultades en cuanto a las disputas sobre el qué, cómo, cuándo enseñar los contenidos de la EF.

En síntesis podemos observar cómo las problemáticas ligadas a la enseñanza en la formación docente se constituyen en objeto de indagación de interés tanto en el ámbito local como en el nacional e internacional. Las investigaciones, además de coincidir en la perspectiva de abordaje metodológico, coinciden en producir conocimiento en y sobre ámbitos de educación superior, teniendo en cuenta las particularidades en cada casa de formación.

## **1.2 Educación Física, práctica docente y prácticas de enseñanza.**

En este capítulo presentamos tres conceptos centrales que permitieron construir el objeto de investigación en torno a los modos en que se enseña a enseñar EF. En primer lugar, conceptualizaremos la EF como campo de conocimiento y disciplinar. Para ello realizaremos un recorrido que permita comprender los sentidos que la EF ha cobrado a lo largo de la historia. Luego, hemos decidido historizar y conceptualizar desde los diseños curriculares la asignatura Práctica Docente III y Residencia. Finalmente, profundizaremos en dos conceptos claves para esta indagación, como son la práctica docente y la enseñanza.

### *1.2.1 La Educación Física. Una disciplina escolar*

Como expresamos en la introducción al capítulo, es relevante analizar el campo disciplinar desde una perspectiva histórica, para dar visibilidad a los diversos enfoques que conviven al interior del campo y que si bien emergen en un contexto socio histórico determinado, hoy siguen presentes en los centros de formación.

La EF se origina como una forma de ejercitación científica del cuerpo ligada al nacimiento de la ciencia moderna. Bracht (1996) reconoce un primer momento en el que la influencia de las ciencias biológicas son un fuerte impulso para el desarrollo de la EF vinculada estrechamente a la institución militar, que incide en las formas de disciplinar y vigilar los cuerpos.

La EF como asignatura o disciplina escolar, surge en nuestro país con la Ley de Educación Común 1420 del año 1884, en la que aparece prescripta para la educación primaria. Varios años después, con la Reforma de 1898, es incluida en la educación secundaria (Aisenstein, 2006).

La autora nos aporta que en un comienzo no se podía identificar en la EF saberes específicos, sino que “sería una asignatura sin conocimientos a transmitir pero con la potencialidad de promover diferentes facultades, habilidades y cualidades” (2006, p.44). Entre las justificaciones para el ingreso de la EF a la escuela, se le reconoce que aporta a la educación integral “(entendida como intelectual, física y moral) dentro de la cual adquiere legitimidad la educación corporal o física y manual.” (2006, p.20)

Aisenstein (2006) agrega



La concreción de un espacio curricular explícitamente definido para la educación corporal puede ser justificado entonces en el marco de las concepciones pedagógicas de la época que entienden que la educación de la voluntad y el carácter se consigue de forma más eficiente a partir de la acción sobre el cuerpo más que por el intelecto. (Aisenstein, 2006 p.20).

Otros argumentos que se utilizan para justificarla en la escuela, son los que lo ligan a la salud, indicando que el único objeto de un sistema de ejercitación física en la escuela, “debe ser la conservación de la salud y el desarrollo armónico del organismo” (Aisenstein, 2006, p.51) “entendida como funcionamiento regular y armonioso de las partes y órganos del cuerpo. Durante la infancia y la adolescencia resulta oportuna ante la imperiosa necesidad de lograr el equilibrio y la regulación de la energía en el trabajo escolar” (Aisenstein, 2006, p.44).

Al respecto, Aisenstein (2006) sostiene que

La Educación Física queda definida y delimitada como asignatura escolar cuando se conforma el código disciplinar. Se entiende por código disciplinar a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina (p. 28).

La autora expresa que al momento de la conformación del código disciplinar en la Argentina la lucha por dar legitimidad a la asignatura EF se produce entre tres ámbitos diferentes. El primer campo que identifica la autora, es el campo de las actividades físicas y deportivas, espacio en el que están presentes militares y deportistas de procedencia extranjera generalmente pertenecientes a una elite dirigente. Luego reconoce el campo de las ciencias biológicas, sociales y de la salud, donde el discurso de los médicos higienistas es el hegemónico pero también están presentes científicos, nuevos profesionales y filósofos, teniendo todos estos actores una visión evolucionista y positivista del conocimiento. Por último, el campo pedagógico formado por “los pedagogos y los maestros constructores, y portadores del discurso pedagógico” (Saraví Riviere, 1986, 1998; Aisenstein, 1999; Bertoni, 2001, en Aisenstein 2006, p.28) quienes delimitan y ordenan los discursos sobre la EF producidos en otros ámbitos.

Iniciada la década del `40 Aisenstein reconoce un momento de quiebre expresado en las luchas dentro del campo de la cultura física, período en el que ingresa el deporte como contenido ofrecido por la asignatura. La autora afirma que hay “un programa de Educación Física que ubica en primer plano al juego y las habilidades deportivas, y coloca como base la competencia” (2006, p.40). Señala además, un cambio en el modo de pensar la educación del cuerpo. En sintonía con esto, Bracht (1996) expresa que no hay cambios de paradigma y que el campo sigue teniendo una concepción empírico-analítica. Aisenstein aporta además que se mantiene una “función normativa regulativa” (2006, p.40).

Durante las décadas de los ‘60 y ‘70 se observa un gran impulso de la perspectiva *tecnicista*, de base neoconductista, que inundó la literatura pedagógica y las instituciones formadoras (Davini, 2015). La autora explica que “esta concepción reduce la enseñanza a una mera cuestión de técnicas, con baja (o nula) consideración de las realidades interpersonales, sociales, culturales y políticas” (2008, p.10). Aclara que a pesar de los cambios de tradiciones, “no fue abandonada la concepción de la formación en las prácticas como campo de aplicación, sea de los métodos, sea de las disciplinas, sea de las técnicas” (2008, p.6). Bracht (1996) comenta que posteriormente con la entrada de la Sociología y la Antropología ingresan otras concepciones al campo de la EF y una visión socio-cultural. Davini (2008) explica que con esta visión la enseñanza es considerada como

un fenómeno social y cultural que requiere ser pensado desde una escala más amplia que el aula misma. Ello implica un proceso de transmisión cultural a través de la mediación social activa en múltiples flujos de intercambio con el ambiente, con las herramientas culturales, con el grupo o el equipo, con quienes enseñan, en una sinergia de relaciones recíprocas” (p.63)

En línea con lo expuesto por Davini, Yafar (2012) expresa que la enseñanza es también una práctica social debido a que “responde a necesidades, funciones y determinaciones” que se encuentran más allá de las intenciones individuales como parte de la “estructura de instituciones sociales entre las cuales se desempeña” (p.2). También aporta su opinión con respecto a la teoría crítica entendiendo que articula e integra otras perspectivas además de incorporar criterios ideológicos e históricos y expresos una visión participativa y colaborativa del conocimiento cuyo objetivo es transformar la acción.

En la década del '80 y junto a la apertura democrática en Latinoamérica, ingresaron nuevas discusiones en el campo de la EF, perspectivas más complejas que la sitúan como una disciplina escolar que debe ofrecer objetos de la cultura corporal, y construir sus discursos colocando el foco en la práctica de la enseñanza de esta disciplina específica. Bracht (1996) entiende a la EF como una práctica pedagógica que tematiza elementos de la esfera de la cultura corporal y del movimiento. Al respecto, manifiesta que en el ámbito de la EF es necesario construir un teorizar que tome como objeto la acción pedagógica. Aisenstein (2006) explica que en la actualidad son los medios masivos de comunicación y el consumo quienes moldean los cuerpos y las subjetividades y plantea la necesidad de abordar una mirada prospectiva para la escuela y la EF.

Desde el Estado, también se define, sitúa y limita a la EF. El Ministerio de Educación de la Nación, a través del documento denominado Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para los PEF precisan a la EF como una disciplina pedagógica relacionada a las prácticas corporales que

tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social (2009, p.16).

El desarrollo teórico realizado hasta aquí, nos permite reconocer como cada momento histórico plantea luchas y disputas por la definición sobre aquello que merece y debe ser enseñado en las escuelas, lo cual se traduce y queda expresado en los diseños curriculares para la formación. Hemos visto además, en el recorrido histórico de la asignatura, que las disputas y tensiones dentro del campo fueron modificando aquellos contenidos, modos y objetivos por los cuales fundamentar la enseñanza de la EF en el sistema educativo formal. A modo de síntesis, podemos observar que las distintas concepciones que argumentaron la EF escolar, lo hicieron desde diferentes posturas, comenzando por las ciencias biológicas justificando a la EF como una forma de ejercitación del cuerpo; luego el ingreso de una mirada deportivista pone en el centro de la EF a juegos y habilidades deportivas en la década del '40; posteriormente, en la década del '70, tuvo

gran impulso la perspectiva tecnicista de base neo-conductista, que pone énfasis en la enseñanza de aspectos técnicos de los movimientos y ejercicios que debían tanto realizar como aprender los estudiantes. Hacia fines de los `70 y los años `80, el ingreso de los discursos críticos y específicamente de la antropología y la sociología al campo de la EF aportaron a la construcción de una perspectiva sociocultural que comenzó a vincular a la disciplina específica con la enseñanza de los saberes y conocimientos construidos y presentes en la cultura de lo corporal y el movimiento.

En síntesis, a lo largo de este apartado, mostramos cómo se origina la EF y las justificaciones para su ingreso como asignatura escolar, vinculado en sus comienzos a la salud y a la institución militar. Los contenidos, los métodos de enseñanza, fueron modificándose a lo largo del tiempo a medida que fueron interviniendo en el campo diferentes ciencias y paradigmas.

En el siguiente apartado profundizaremos en torno a la asignatura Práctica Docente III y Residencia, y las prácticas docentes, deteniéndonos en las leyes nacionales y documentos como el currículo del PEF, sus objetivos y sus conceptualizaciones.

### *1.2.2 La práctica docente en la Práctica Docente*

Al comenzar el capítulo, expresamos que nuestro trabajo de investigación se desarrolló en un profesorado de EF y en torno a una unidad curricular de la formación docente: La Práctica Docente y Residencia III, definida por el diseño curricular de la provincia de Córdoba (2009) como el espacio de formación que aproxima a los estudiantes al campo de intervención en un contexto real de acción. Este apartado tiene como intención, en un primer momento, historizar sobre la asignatura Práctica Docente.; para luego definir conceptualmente la Práctica Docente -en mayúsculas-, y por último, diferenciar esa Práctica Docente -en mayúsculas- de las prácticas docentes -en minúsculas-.

En el marco de la Ley de Educación Nacional, el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2009, crea el último Diseño Curricular para la Formación Docente de Educación Física, donde establece que “la formación docente 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” (p.9).

En el diseño curricular se definen y prescriben las unidades curriculares que deben formar parte del plan de estudios de la formación de los futuros docentes del Sistema Educativo en toda la nación. Allí se organizan las unidades curriculares a partir de tres campos, el de la Formación pedagógica (donde se encuentran las unidades curriculares que son generales y están presentes en todos los profesorados), el de la Formación específica (conformado por las unidades curriculares propias de cada profesorado) y el campo de la Práctica Docente (con espacios curriculares ligados a la intervención y ejercicio profesional docente). Respecto al último campo, establece que el trayecto formativo deberá promover “una aproximación al campo de intervención profesional docente y al conjunto de las tareas que en él se desarrollan” (p.13). Particularmente y respecto a la unidad curricular “Práctica docente III y residencia: Recrear las prácticas de Educación Física”, el documento curricular refiere a su especificidad y prescribe que debe “atender a la formación docente a través de la práctica de residencia” (p.58), entendiéndose por residencia al “período de profundización e integración del recorrido formativo que vehiculiza un nexo significativo con las prácticas profesionales” (p.58). En dicha unidad curricular se deberá proponer

la formación de un profesor que, asumiendo una actitud investigativa, no solo actúe sino que además sea capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones y genere cursos alternativos de acción a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales (p. 59).

Si bien en la actualidad el Campo de la Práctica Docente se encuentra presente a lo largo de toda la formación con una unidad curricular (con alta carga horaria), desde que se ingresa y en cada año de la carrera hasta finalizarla, históricamente podemos observar otras lógicas en los planes de estudio anteriores. A lo largo del tiempo, los espacios de Práctica Docente, tuvieron cambios en su denominación, carga horaria y presencia en el plan de estudios, inclusive estando ausente en algunos años de la carrera.

En los planes de estudios de 1906 – 1911 y de 1912 – 1914, la formación era de dos años y la unidad curricular destinada a las prácticas educativas era llamada “Práctica de la enseñanza”, con 1 hora semanal, sólo en el segundo año. Con el siguiente plan de estudios de 1925 - 1938, el ciclo de formación pasa a ser de tres años y recién en segundo año y tercer año se desarrollaba la asignatura “Comando de clases prácticas”, con 3 horas semanales en cada año (Cena, 2010).

En la década del '40 la asignatura pasa a denominarse “Práctica pedagógica”, con 2 horas cátedra semanales en segundo y tercer año. Esto cambia en el diseño de 1946-1948 donde se incluye en primer año la asignatura “Didáctica y crítica pedagógica”, que permanecen en segundo y tercer año. A partir de 1949 vuelve a estar sólo en segundo y tercer año. En el plan de estudios del año 1961, en horario extraescolar, debían completar 6 horas semanales de prácticas en establecimientos primarios, secundarios y especiales, realizados en segundo y tercer año (Cena, 2010).

A partir del plan de estudios gestado en 1967, se incluye la asignatura “Práctica de la enseñanza” en los tres años de cursado, con 8 horas cátedra semanales. Vemos aquí un cambio importante en la inclusión de una asignatura con más carga horaria y ahora con presencia en todos los años de cursado. Pero luego en el siguiente plan de estudios de 1970, vuelve a estar sólo en segundo y tercer año, con 8 hs cátedras semanales, llamándose “Didáctica especial y práctica de la enseñanza”. En el cambio de plan del año 1976, sigue teniendo el mismo formato tanto en horas cátedra como en su denominación (Cena, 2010).

A partir de 1981 el plan de estudio pasa a tener cuatro años de formación. La asignatura “Didáctica especial y práctica de la enseñanza” pasa a estar nuevamente en los dos últimos años de formación, con 6 hs cátedra en cada año. En el siguiente plan de estudios, del año 2001, por primera vez aparece la asignatura con el nombre que tiene en la actualidad, y en los cuatro años de formación. Esta denominación es consecutiva a los años en los que se cursa, “Práctica Docente I” en primer año, “Práctica Docente II” en segundo año, “Práctica Docente III” en tercer año y “Práctica Docente IV” en cuarto año. En todos los años tuvo 3 hs cátedra semanales, excepto en el último que aumentaba a 5 hs cátedra semanales. Cabe destacar que en el diseño curricular del año 2009, en el cual está inscripta nuestra investigación, la denominación es “Práctica Docente III y Residencia: Recrear las prácticas de Educación Física” y cuenta con 8 hs cátedra semanales (Cena, 2010).

Hemos podido observar cómo en los distintos planes de estudios de la formación docente las asignaturas referidas a la Práctica Docente varían tanto en la cantidad de años como en la carga horaria. Se pone en evidencia de esta manera, aquellas materias que son consideradas relevantes y cuales tienen una posición secundaria respecto de éstas que son consideradas nodales.

En la actualidad distintos autores resaltan la importancia de estos espacios de formación como aquellos que permiten una base para el desarrollo profesional de los estudiantes, considerándolos ejes centrales que permiten la articulación de la teoría y la práctica. Al respecto plantea Alliaud (2011).

formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión (p.13).

Vinculado a lo anterior, Cena (2010) manifiesta que la práctica docente es un eje de la Formación que

gesta la necesidad y complejidad de establecer acuerdos con otros Espacios Curriculares, evitando instalar la práctica en una visión instrumentista. La preocupación por favorecer los acercamientos entre teoría y práctica se expresa conjuntamente con la búsqueda de participar en la formación de un profesional docente con competencias para actuar en un contexto cambiante y diverso. (p. 201-202).

Edelstein (2015), comenta que el espacio alcanzó lugares de importancia y más prestigio al afirmar

el campo de la práctica, es decir, las unidades curriculares destinadas al trabajo en relación a prácticas educativas en sentido amplio, y particularmente, a las prácticas docentes y de la enseñanza, han logrado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación.” (párr. 4).

El recorrido histórico, nos permite observar la importancia que se le fue atribuyendo a la Práctica Docente y las implicancias políticas, ideológicas pedagógicas y didácticas que se expresaron en cada plan de estudio.

A partir del repaso histórico por el espacio curricular, interesa introducirnos en la conceptualización sobre la tarea que cotidianamente se desarrolla en el marco de la Práctica Docente: la práctica docente. Una práctica que se despliega en el espacio del aula, lugar donde la clase acontece y que escribimos con minúscula, para diferenciarla de la Práctica Docente en tanto unidad curricular, con mayúsculas.

Para Lemke (1997) la clase puede definirse como “una actividad social. Tiene un modelo de organización, una estructura.” (p.18). Agrega además que “es una construcción social humana y para que comience las personas involucradas tienen que hacer algo para que se inicie, llevar a cabo un tipo de acción tras otro y hacer que éstas concluyan.” (p.18). En referencia a esto explica que una clase no se puede iniciar sólo con el esfuerzo del docente, sino que se necesita indudablemente de la cooperación de los estudiantes.

Con respecto a las prácticas docentes que acontecen en clase, Achilli (2008) sostiene que pueden entenderse en un doble sentido “Por un lado, como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo. Por el otro, como la apropiación del mismo oficio magisterial, de cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar” (p.23). Agrega que la práctica docente “alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizajes” (p.23). Además explica que son “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor y determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (p.23).

Terigi (2002), coloca una interesante idea al sostener que la docencia enseña un saber que no produce y esto tiene implicancias sobre la relación de los docentes con el saber. Expresa que la docencia produce un tipo de saber específico: el de la transmisión. Afirma que este saber no es reconocido por los docentes, y “debido a ello, tiende a permanecer in-formulado” (p.12). Entiende que “no es reconocido por los mismos actores, los docentes. Pero tampoco por quienes, en la distribución de funciones y autoridades que se ha consolidado en el mundo educativo, ocupan el lugar de los expertos en el conocimiento pedagógico” (p.12). Uno de los casos más notorios de esta falta de reconocimiento son los profesores de Práctica Docente. La sistematización del saber pedagógico no aparece como una tarea a realizar por parte de la mayor parte de los docentes.

Resulta pertinente resaltar algunos conceptos y preguntas que propone Frigerio (2012), en lo que refiere a la formación de docentes y relacionado al quehacer de las prácticas docentes. Sostiene que “si formar docentes está estrechamente relacionado con los saberes y su transmisión, también lo está con los des-aprendizajes y hasta con lo que debe



ser ignorado en el sentido de des-naturalizado” (p.93). Agrega que “abordar la formación de los educadores es pensar la problemática de la transmisión y reflexionar acerca de saberes a aprehender y aprender, como a propósito de aquellos que deben ser desaprendidos para ser ignorados” (p.91). La autora expone una pregunta que es pertinente traer a colación: “¿Qué debe saber un educador? existen saberes a aprender, también algunos que deben ser ignorados como aquellos prejuicios que impiden el encuentro con el otro; porque son ocultadores y por ello mismo operan al modo de `saberes obturantes” (Frigerio, 2012, p.90).

En otro registro teórico, Bernstein (1977) vincula la transmisión de saberes, con las relaciones de clases, el macro poder y los micro procesos escolares. Al respecto, plantea dos maneras de transmisión educativa. Por un lado, refiere a las *pedagogías visibles*, ligadas a una forma más tradicional de entender las prácticas pedagógicas donde lo que se espera del estudiante y lo que se espera que él realice está expresado de manera explícita. Por otro lado, refiere a la existencia de las *pedagogías invisibles*, y las relaciona con formas innovadoras de comprender la enseñanza. Sobre ellas refiere a que, sólo son invisibles para el estudiante y que, en caso de compartir cierto capital cultural con el maestro, será capaz de reconocer y responder a lo que le requieren. Agrega que las pedagogías invisibles son más democráticas sólo en apariencia, porque fomentan y reproducen desigualdades de la misma manera, o incluso mayor intensidad que las pedagogías visibles.

En línea con Bernstein, interesó en el trabajo de investigación que aquí presentamos, no perder de vista las pedagogías invisibles, una categoría poderosa que iluminó otros modos de enseñar a enseñar EF en clase de Práctica.

En el recorrido del apartado hemos mostrado cómo la Práctica Docente se constituyó históricamente en una asignatura subsidiaria en la Formación Docente y de aplicación de conocimientos para transformarse en un espacio de síntesis y articulación central, con presencia en los planes de estudios en todos los años del recorrido formativo y con alta carga horaria. El cambio refleja el pasaje de concepciones didácticas tecnicistas hacia perspectivas en las que la actuación docente en contextos reales de acción es la oportunidad para provocar aprendizajes más complejos, especialmente en los últimos diseños curriculares. Al comenzar el capítulo, expresamos que un punto central en nuestro trabajo es la Práctica Docente -en mayúsculas-, entendida como el espacio de formación

que aproxima a los estudiantes al campo de intervención, y también a las prácticas docentes -en minúsculas-, las que muestran aquellas cuestiones que suceden dentro del ámbito de las prácticas de enseñanza. Realizamos además, un recorrido por las distintas leyes tanto nacionales como provinciales que dan marco a este espacio curricular, así como también por los diseños curriculares que establecen objetivos y funciones en la casa de formación a la que remite nuestro trabajo y a las conceptualizaciones teóricas que refieren a la necesidad de dar centralidad a la Práctica Docente en las propuestas de formación.

### 1.2.3 *Las prácticas de enseñanza*

Las primeras aproximaciones al concepto de enseñanza invitan a relacionar tres elementos; la acción de enseñar, un contenido a enseñar y por último, el sujeto al cual se pretende enseñar. La enseñanza puede definirse como "un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona (...) un intento deliberado y relativamente sistemático de transmitir un conocimiento" (Basabe y Cols, 2007, p.125).

Al respecto Antelo afirma que enseñar es

Por un lado, lo más conocido: dar, transmitir, instruir, repartir conocimiento o información. Por otro lado, la enseñanza como provisión de guías para obrar en lo sucesivo. En tercer lugar la idea del ejemplo, lo ejemplar, lo que debe ser seguido o imitado. Y por último la tarea de indicar, mostrar, señalar, exponer dejar aparecer y hacer ver (2011, p.22).

Basabe (2007) sostiene que el acto de enseñar es una acción intencional y en la misma línea Davini (2008) expresa que "la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios"(p. 19). A su vez, Jackson (2002) avanza en el planteo sobre la enseñanza reconociendo dos tradiciones en educación en apariencia opuestas pero, según su modo de ver, complementarias como lo son la tradición mimética y la tradición transformadora. Sostiene que la tradición mimética transmite conocimientos fácticos y metodológicos de una persona a otra por medio de un proceso básicamente imitativo, donde el método tiene un papel central.

Nos interesa resaltar la tradición transformadora, en la cual se considera buena enseñanza a la que logra transformar a quien la recibe, aunque Jackson nos advierte que no existe ninguna fórmula para lograr ese objetivo. En esta tradición se recurre a la discusión,

a la demostración y la argumentación (Jackson, 2002). Dicha tradición intenta un cambio cualitativo de la persona. Por su parte, Antelo (2011) refiere a la enseñanza como el “reparto sistemático de planes de conducta que permiten que las crías se orienten en la vida”. El autor va más allá cuando afirma que los medios de orientación pasan de una generación a otra a través de la cultura. Alliaud y Antelo (2011) citan a Sloterdijk quien sostiene que “se enseña la riqueza acumulada. Y para enseñar se debe apreciar lo conservado y acumulado” (p.32).

Edelstein (2011) nos alerta sobre que las prácticas de la enseñanza implican una serie de momentos necesarios. En primera instancia, pensar y diseñar la clase para luego ponerla en acto; luego reencontrarse con la clase a partir de los propios registros para avanzar interpelándola y problematizándola en el intento por mejorar las propuestas que vienen. La autora diseña una propuesta con tres soportes, *Núcleos conceptuales*, *Ejercicios de análisis de situaciones prácticas de la enseñanza* y *Textos de reconstrucción crítica*. Dichos soportes nos servirán para comprender la propuesta de enseñanza analizada.

Es interesante también, el aporte que realiza Hernández (2012) quien sostiene que la docencia no es neutra ni individual: la enseñanza y el aprendizaje son el resultado de un trabajo en equipo, y la formación docente trasciende la mera formación de *recurso humano*. El autor afirma que allí se transforma en actividad política comprometida en la formación de una ciudadanía activa, y a favor de la construcción de una sociedad más justa.

Para profundizar en los aspectos recién señalados, nos interesan los aportes de Alliaud (2011) quien sostiene que “quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única actividad, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas” (p.82). Agrega además que “es necesario explicar, justificar las acciones y decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros” (p.83). En la actualidad se conjugan aspectos a la enseñanza, como son los posicionamientos políticos, éticos, filosóficos, pedagógicos en los cuales los docentes se sitúan y desde ese lugar enseñan. Davini (2015) aporta en este sentido

Tal vez podemos afirmar que la enseñanza es una de las actividades humanas de mayor peso político porque implica siempre un posicionamiento ético-político por parte de quien la ejerce y la responsabilidad indelegable del Estado, con efectos sociales e individuales de largo plazo. Contribuye a consolidar la democratización y

la ciudadanía, asumiendo una actitud ética y política con actores comprometidos con su tiempo, en la búsqueda de prácticas más justas e inclusivas. (p.15).

Antelo (2011) se pregunta qué es lo que hay que enseñar y expresa la necesidad de que esa enseñanza, habilite el acceso de todos sujetos a los signos y señales de la cultura, sosteniendo además que es necesario la disposición sin restricciones de mecanismos, historias y de las luchas que se dan por el reparto “enseñar lo no enseñado, lo otro, lo habitualmente incompresible por distante extraño e inaccesible” (p.30).

Con respecto a las prácticas de enseñanza en la educación superior, Steiman explica que

conviven prácticas de enseñanza en la que pueden identificarse la influencia de tradiciones diversas, en ocasiones contradictorias entre sí, junto a discursos de innovación y de una formación asentada en el profesional del próximo siglo; prácticas caracterizadas por la transmisión verbal con discursos que fundamentan la importancia del hacer en la formación profesional (2017, p.129).

Pareciera valioso agregar lo que es considerado una *buena enseñanza* según Steiman (2017), quien aclara que buena no es sinónimo de exitosa, sino que hace referencia a que tiene fuerza moral y epistemológica. En ese sentido, las intervenciones docentes pueden justificarse basándose en principios éticos y el objeto de transmisión pueda ser racionalmente justificado y propicio que el estudiante conozca, lo crea o lo entienda.

Se advierte que hay un interés por ingresar al análisis sobre la enseñanza, cuestiones como la moral y lo ético y no sólo sobre el objeto de conocimiento que se pretende transmitir. Steiman (2017) aporta que la necesidad de pensar la clase y analizar la práctica por docentes que enseñan en las aulas de educación superior, tengan el desafío de tensionar con las tradiciones y a su vez construir una propia forma de intervención.

Siguiendo con el intento de pensar la clase y el rol docente, en las prácticas de enseñanza, Freire y Faundez (2013) recuperan la importancia que tienen las preguntas a la hora de enseñar, como un tema central en la formación de futuros docentes y aclaran que

“el meollo de la cuestión no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta ‘qué es preguntar’, sino en vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes” (p. 71-72).

A lo largo de este recorrido hemos teorizado sobre los conceptos sustanciales que dan cuenta de nuestros posicionamientos desde los cuales construimos la empírea. En el próximo capítulo describiremos el abordaje metodológico desde el cual hemos desarrollado el trabajo de investigación.

## Capítulo 2. Abordaje Metodológico

El presente trabajo pretendió identificar cómo se enseña a enseñar EF en Práctica Docente III en el PEF de la FEF de la UPC. En línea con los objetivos de la indagación optamos por un tipo de investigación cualitativa en la cual quienes investigan lo hacen en situaciones naturales intentando dar sentido o interpretar los significados en los términos en los que las personas le asignan. En la investigación llevada adelante, se buscó indagar, comprender y analizar cómo es desarrollada la enseñanza del oficio en Práctica Docente III desde la perspectiva de la docente, con sus sentidos, por sus relatos.

Alumbran la decisión para definir el abordaje metodológico las ideas de Vasilachis de Gialdino quien al respecto sostiene que la investigación cualitativa hace foco en “la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos.” (2006, p.4).

En nuestro caso, la investigación cualitativa nos permitió comprender y volver significativo el caso individual en el contexto de la teoría. Además, este tipo de investigación nos proveyó nuevas perspectivas sobre lo que conocemos, sobre lo que las personas piensan, y qué implica ese pensamiento (Morse, 2002).

Para realizar nuestra investigación utilizamos algunas herramientas de la etnografía entendiéndola como concepción y práctica que “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (Guber, 2001, p.12-13). En la misma línea Rockwell (2009) plantea características presentes en una investigación etnográfica. La primera es que procura la documentación de lo no documentado. Como segundo punto a tener en cuenta, es que la forma de exponer eso no documentado es por medio de la descripción y que la construcción de la información y el análisis son parte indisoluble del proceso que el investigador asume.

En ese sentido, la tarea que nos convocó fue, en términos de Guber (2001), comprender la visión de los nativos y construir conocimiento a partir de la descripción social particular que aporte más conocimientos, tanto teóricos como prácticos a la disciplina. En nuestro caso nos interesó particularmente observar, analizar e interpretar lo que acontece en la clase para intentar dar respuesta a la pregunta de nuestra investigación: ¿Cómo enseña a enseñar un docente de Práctica Docente III y residencia: Recrear las prácticas de Educación Física?

## 2.1 El ingreso al aula

Los modos en que cotidianamente se enseña a enseñar EF en la formación de profesores se ponen en evidencia en el aula, considerado el contexto más valioso desde el cual intentar la indagación ya que allí aparecen preguntas, discusiones, cuestionamientos, entre estudiantes que están realizando sus prácticas y la docente. La decisión sobre el lugar donde desarrollar la investigación implicó la búsqueda de un profesor de Práctica Docente que nos permitiera el ingreso a clase. En este sentido, el criterio de accesibilidad -en relación a la posibilidad de ingresar a las clases y a la predisposición de la docente a ser observada- fue otro causante para observar las clases de Clara<sup>2</sup>. Así también, fue utilizado el criterio de conveniencia, el cual “se refiere a la selección de aquellos casos que son los de más fácil acceso en determinadas condiciones” (Flick, 2004, p.83).

Nuestro ingreso a la clase fue expuesto por la docente Clara al estudiantado, la cual explicitó el motivo de nuestra presencia, y en esa oportunidad pudimos comentar qué hacíamos allí y qué pretendíamos mirar, colocándonos en una posición de observadores, desde donde intentamos vivir la clase, participar y observar entendiendo que a “un juego se aprende jugando, una cultura se aprende viviéndola” (Guber, 2001. p. 60). Es importante destacar que *el aula de Práctica* no es un espacio desconocido para nosotros, quienes transitamos como estudiantes en nuestra formación docente, lo cual se constituyó en una variable a controlar en el intento por exotizar los hallazgos. Ser profesores de EF formados en la misma casa de estudios donde realizamos la investigación, nos implicó de una manera singular de la cual procuramos mantenernos a distancia en la tarea colectiva y compartida con el equipo de investigación.

La observación participante entendida como “el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades” (Guber (2001, p.62) se constituyó en nuestra herramienta central en el trabajo de campo. Decidimos ingresar al aula durante la segunda etapa del año ya que es en ese período cuando los estudiantes comienzan sus residencias en las escuelas asociadas. En línea con el problema de investigación, ese era un momento privilegiado ya que nos interesaba especialmente

---

<sup>2</sup> El nombre es ficticio

recuperar las interacciones que se producen en clase acerca de dar clase en la escuela, aquello que tiene que ver con ser profesor de EF.

Decidimos apoyarnos también en la entrevista en profundidad ya que elaboramos un guión básico de preguntas para pautar los ejes de la interacción discursiva. A su vez, se pautó el momento y lugar para dicha entrevista, lo cual estaba manifiesto para los participantes. Cabe aclarar que el contexto de situación de entrevista, fue distinto del contexto de situación del campo. A decir de Guber “el investigador necesita partir de una temática predeterminada, que será provisoria hasta tanto la vincule o sustituya por otros temas más significativos” (2001, p.79). Por ello la entrevista realizada siguió un guión flexible producido a partir de los objetivos y preguntas de la investigación y de la información construida desde los registros etnográficos realizados en un intento porque la docente profundice sobre aquellos aspectos que emergieron del análisis de sus clases.

## **2.2 Construyendo categorías de análisis**

Una vez realizadas las observaciones y grabaciones de cada clase, se procedió a su desgrabación. El siguiente paso fue organizar la información construida en una matriz. Un cuadro de doble entrada, donde introducimos las desgrabaciones de las clases, para luego sistematizarlas. Comenzamos a resaltar y reconocer, con diferentes colores, aquello que nosotros entendíamos como aspectos recurrentes. En un tercer momento, observamos algunos de estos temas que parecían repetirse y relacionarse, los agrupamos y creamos tres categorías que dieron forma a los capítulos titulados *Lo que hay que hacer para aprender en la Práctica; Intervenciones que incomodan. Un dispositivo para enseñar;* y por último, *Las preocupaciones de la docente y los tiempos de apropiación y acreditación.* A partir de las categorías volvimos sobre las clases y organizamos la información construida.

La entrevista a la docente nos permitió completar nuestro trabajo de campo y recuperar algunas líneas y tensiones en las que no habíamos reparado antes. Pudimos escuchar *su voz* en un registro diferente al de la clase. Lo que pensaba de su propuesta, de la Práctica Docente, del estudiantado y de la institución en la que su práctica se desarrolla. También escuchamos su historia personal, su recorrido como estudiante y como profesional, los obstáculos que debió atravesar y cómo los sorteó, lo que tuvo que modificar y lo que mantuvo por convicción. En quienes se apoyó, de qué se apartó. Nos permitió escuchar su discurso. La entrevista se realizó en la FEF y fue concertada con anticipación



sabiendo la entrevistada sobre nuestra investigación pero no sobre las categorías que habíamos encontrado como recurrentes. Se realizó en un aula apartada de donde desarrolla su tarea de manera habitual para evitar interrupciones y tener tiempo y tranquilidad para construir una conversación.

Durante la entrevista y teniendo en cuenta las categorías que pudimos construir a partir de los registros realizados de las clases, intentamos que la docente nos aporte *su luz* a nuestros interrogantes. Entendiendo que la entrevista en profundidad sigue el modelo de diálogo entre iguales, en la cual las “reuniones están orientadas hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus experiencias o situaciones” (Taylor y Bogan, 1990, p.101). En base a esto, decidimos realizar una lista de temas con posibles preguntas que usamos como guía ya que nos parecía importante escuchar, poder repreguntar, observar gestos, sentir los momentos en los que se tomaba más tiempo en responder, cuando lo hacía de forma más enérgica o, cuando parecía dudar y detenerse.

Para resumir, con las herramientas utilizadas para la construcción de la información creamos distintas categorías analíticas, las que nos permitieron indagar y profundizar sobre los modos en que Clara enseña a enseñar EF en el cotidiano de la clase de Práctica Docente.

En el siguiente apartado presentaremos a la docente que se constituyó en la referencia empírica para intentar responder a la pregunta de investigación. Su trayectoria como estudiante y docente, su discurso y su posicionamiento con respecto a la EF, las prácticas docentes y la enseñanza.

### **Capítulo 3. ¿Quién es nuestra docente?**

Entrar a la clase de una profesora de Práctica Docente posibilitó construir la empírea y producir un saber sobre esa práctica. En este apartado nos interesa compartir algunas singularidades del caso estudiado que nos permitirán comprender mejor el contexto desde el cual se construye su propuesta de enseñanza.

La profesora que se constituyó en referente empírico para intentar responder la pregunta de investigación, trabaja en el Profesorado de Educación Física (PEF) hace unos quince años. Inició sus estudios en la misma institución y en paralelo con la carrera de psicología en el año 1996. Llega a estudiar EF desde el alto rendimiento deportivo, habiendo sido jugadora de Handball a nivel de selección y con la convicción de sentirse una apasionada por enseñar, como lo planteó desde el comienzo de la entrevista. Su recuerdo como estudiante en el PEF evidencia un interés en la vida de la institución, que se refleja en su intensa participación en actividades diversas como en encuentros deportivos, en el centro de estudiantes o en los cursillos de ingreso.

A poco de recibirse de profesora de EF, comienza a trabajar en una institución educativa de prestigio en la Ciudad de Córdoba donde se desempeñó como preceptora y profesora de EF en distintos niveles. Luego su labor profesional se concentrará en la escuela primaria en la periferia cordobesa, manteniendo siempre el contacto con el PEF y con sus referentes, a los que recurriría cuando no encontraba respuestas a lo que sucedía en el patio.

En su recorrido profesional, decide realizar formaciones paralelas buscando encontrar respuestas a los problemas que encontraba en sus clases y a los que entendía como limitaciones propias. Entre esas formaciones realiza una especialización en Pedagogía de la Formación. Además, trabaja como adscripta en la Cátedra de Antropología y como Psicóloga en una escuela. Cuando consultamos en la entrevista sobre si sus formaciones paralelas habían generado cambios significativos en la forma de ver la educación nos comenta “seguramente la formación en psicología me permitía estar un poco más atenta a ciertas cuestiones que sucedían” (Ver anexo 4). Posteriormente, ingresa a la cátedra de Epistemología en el PEF y “cuando ya consideré que estaba lista para ser profe de Práctica” (Ver anexo 4), ingresó en la Práctica Docente.

Con respecto a la unidad curricular Práctica Docente, la profesora la entiende como “el eje neurálgico de ese aprender a enseñar. En el aula se ponen en juego los saberes que

uno va adquiriendo, también creo que es un espacio riquísimo para pensar la práctica docente para visibilizar la Educación Física que existe y la que queremos”. (Ver anexo 4).

Agrega que

aprender el oficio de enseñar implica también estar atento a la lógica de los niveles. Por eso es importante la escuela como institución en sí, que acompañe; así como también el profe orientador. Sí priorizo la práctica in situ pero como proceso de aprendizaje, no para dejarlos afuera por la práctica que llevan a cabo en la escuela, yo no voy a aprobarte o desaprobarte, yo voy a acompañarte para pensar juntos de qué manera podemos pensar la práctica. (Ver anexo 4).

Cuestiona la EF que existe y enuncia la que quiere “la idea es generar docentes que sean reflexivos, críticos y que sean conscientes de su hacer profesional, entonces vos tenes que saber porque decidís, porque decido enseñar esto”. Aclara también que

hay una cuestión muy interesante en este plan de estudio, que es la investigación sobre la propia práctica. Lo interesante es que a nosotros profes, también nos invita a pensar esta investigación de la propia práctica, que lo hagamos es otra cosa, porque es algo que está en formación de lo que tenés que enseñar, sin embargo eso invita a realizarlo también (Ver Anexo 4).

Agrega con respecto a la formación de futuros docente que es importante que puedan tomar “decisiones críticas, hacerse cargo, que puedan ser artífices de su propia realidad. Me parece que tiene que ver con eso que nosotras podemos darle herramientas para eso” (Ver anexo 4).

Esta EF a la que aspira la docente como horizonte en su discurso, procura que quien enseñe reflexione sobre el por qué hace lo que hace, por qué enseña lo que enseña y busca desde esta perspectiva, que el estudiantado tome decisiones sobre la enseñanza de la EF, de manera crítica y consciente.

Consultada por lo que creía haber enseñado durante el año que realizamos la investigación, ella expresó en la entrevista “yo considero que enseñé el hecho de tomar decisiones y hacerse cargo de esas decisiones responsablemente” (Ver anexo 4) y agrega “creo que efectivice que hay otros enfoques posibles de la enseñanza de la Educación Física, la reflexión de la propia práctica” (Ver anexo 4). También sostiene que enseñó las

cuestiones particulares del nivel, y que proporcionó herramientas para que el estudiantado pueda resolver sus prácticas.

Desde el momento en que ingresó como docente a la institución, la profesora no solo se ha desempeñado en tareas docentes sino que ha participado de la vida institucional como consejera académica, coordinadora del campo de la Práctica Docente, coordinadora de la última transformación curricular, también es profesora en la licenciatura de EF. Hoy la docente ocupa un cargo directivo dentro de la FEF.

En síntesis, la docente tiene una trayectoria de 15 años en el PEF. En su época como estudiante participó activamente de la vida institucional. Una vez recibida, su labor profesional estuvo centrada en la escuela primaria, manteniendo contacto con el PEF y sus docentes. Posteriormente ingresa a la Cátedra de Epistemología, es adscripta en la Cátedra de Antropología y también realiza capacitaciones paralelas a su formación.. En su relato durante la entrevista la profesora se muestra preocupada por generar prácticas reflexivas, interesada en saber el por qué hacemos lo que hacemos como docentes, porque enseñamos lo que enseñamos, alentando al estudiantado a que tome decisiones de manera crítica y consciente.

A continuación presentaremos los tres capítulos que hemos propuesto, resultado de la tarea de construcción de categorías analíticas. El primero fue denominado *Lo que hay que hacer para aprender en la Práctica*, en el cual trabajamos sobre los pedidos que la docente realiza a sus estudiantes. También describimos esos pedidos y mostramos la relación con los objetivos de la formación docente que la profesora explicita como condición necesaria para constituirse en docentes reflexivos. En el segundo capítulo denominado *Intervenciones que incomodan. Un dispositivo para enseñar*, indagamos sobre las intervenciones que realiza Clara en clase. Allí reconocemos que el uso de las preguntas es el modo privilegiado para conversar con el estudiantado y a partir de ello buscamos comprender por qué y para qué utiliza la pregunta y lo que provoca en los estudiantes. El último capítulo llamado *Las preocupaciones de la docente y los tiempos de apropiación y acreditación*, mostramos dos tipos de inquietudes distintas por un lado el interés de la docente por la reflexión y la revisión de las prácticas por parte de sus alumnos, procesos que requieren tiempos prolongados y por otro lado la resolución de un conjunto de tareas y

exigencias en un tiempo acotado donde la acreditación de la práctica está presente de manera implícita siendo este otro factor que pesa sobre los estudiantes.

#### **Capítulo 4. Lo que hay que hacer para aprender en la Práctica**

En nuestro trabajo de investigación interesó iluminar los modos en que una profesora enseña a enseñar EF en sus clases de Práctica Docente III. Entre las recurrencias encontradas, una serie de pedidos que Clara realiza en clase a sus estudiantes emergen con fuerza. Este capítulo pretende describir esos requerimientos y mostrar la relación con los objetivos de formación que la profesora explicita.

Por lo que pudimos construir a partir de la observación en las clases y las preguntas en la entrevista, la profesora requiere a los estudiantes una serie de tareas, entre las que encontramos: diagnóstico institucional, diseño de planes de clases, unidades didácticas, planificaciones, estudio del material teórico, grabación de clases realizadas por los estudiantes en la escuela y sus desgrabaciones. También solicita realizar registros densos y un auto registro de las clases dadas. Además, el estudiantado debe construir sus propuestas de enseñanza a partir de la perspectiva que sostiene la cátedra, fundamentar estrategias que se utilizan, recuperar la teoría y escribir a final de año un informe analítico de la experiencia vivida.

A modo de ejemplo citamos algunas consignas y diálogos que se dieron en las clases de modo recurrente

Profesora: ¿Quiénes tienen las grabaciones? Levante la mano quien trajo las desgrabaciones de la clase,... ¿Y el resto? ¿Qué pasó? ¿Cuál era la consigna? ¿Quiénes tienen grabado y quiénes no? No podemos hacer el trabajo si no está desgravada la clase que dieron en la escuela. (Ver anexo 2)

Profesora: Ustedes necesitan tener a mano su unidad didáctica, plan de clase y todo el material de estudio. (Ver anexo 1).

En las intervenciones de Clara observamos cómo requiere una serie de elementos que parecieran necesarios para trabajar en clase: registros, planificaciones y lecturas de soporte. Además, la profesora solicita un posicionamiento epistémico

¿Qué es una práctica desde un enfoque sociocultural y porque? Eso es lo que nosotros estamos requiriendo ahora, que utilicen la teoría como modo de análisis en este caso... Entonces pedimos que recuperen los registros, recuperen los análisis de sus clases, para dar cuenta de lo que estamos solicitando. (Ver anexo 1).

A los requerimientos constantes, la profesora agrega las razones de aquello que solicita, necesaria para el análisis de la propia enseñanza y el ajuste de próximas propuestas

Bueno, por favor tráiganme sus planes, sus prácticas, hacer el análisis de su propia práctica de todas las clases que ustedes hagan, y hacer una planificación concienzudamente en función de lo que analicé, porque, para qué me sirve analizar lo que enseñé, cómo enseñe, lo que no enseñe, cuando termino la clase si después lo dejo ahí en la carpetita y no lo tengo en consideración para planificar la próxima clase (Ver anexo 2).

Como se observa en los recortes empíricos anteriores, las tareas encomendadas son continuamente solicitadas porque se constituyen en el insumo fundamental para resolver lo que la cátedra pretende y que pareciera tener que ver con la construcción de propuestas de enseñanza más complejas. Es decir, Clara solicita registros, diseño de unidades, planificaciones de clase, no sólo por el valor que cada uno tienen en sí mismos sino por lo que la profesora considera que permiten y facilitan: el análisis de la propia práctica y la reflexión sobre la acción para mejorar aquello que se ofrece.

Entre las tareas y pedidos que la docente realiza a los estudiantes uno llama particularmente nuestra atención y es el de la necesidad de asumir para la enseñanza de la EF, un posicionamiento sociocultural, lugar desde donde Clara les exige a los alumnos pensar y realizar sus propuestas. Al respecto, la docente durante una de sus clases en una charla con sus alumnos les dice

Cuando defino qué enseñar, la propuesta está centrada en un enfoque socio cultural ¿si o no? Yo pregunto, si la mayoría de ustedes enseña habilidades motrices, cuando no están inscriptas en las prácticas corporales de la cultura ¿a qué enfoque corresponde? (silencio) Lo interesante sería pensar por qué querés enseñar eso y cuál es el sentido de enseñar a chicos de 4º y 5º grado más allá de que esté o no escrito (Ver anexo 2).

En la entrevista la docente expresa el porqué de este requerimiento cuando se le consulta por la elección de este enfoque

Primero que es un aprendizaje compartido, si bien uno tiene para ofrecer pedagógicamente, un diseño curricular que uno acomoda todo para habilitar al otro para que se pueda apropiar de modo consciente (...) No es la terminología pero sí que le sirva, no en términos mercantilistas ni utilitaristas (...) para formarse como sujetos que puedan tener decisiones críticas, hacerse cargo, que puedan ser artífices

de su propia realidad, me parece que tiene que ver con eso que nosotras podemos darle herramientas para eso. (Ver anexo 4).

Continuamente se escucha en la clase hacer referencia a la perspectiva crítica y enfoque sociocultural

Profesora: Ustedes necesitan tener a mano su unidad didáctica, plan de clase y todo el material de estudio. Registro de los compañeros y los textos de Gómez, Bogliotti que habla de la perspectiva crítica... cuáles son las estrategias de enseñanza y cómo se enseña desde esta perspectiva, por qué se enseña de esta manera (Ver anexo 1).

En la entrevista Clara sostiene que “el enfoque tiene que ver con un convencimiento propio, entonces uno tiende a forzar que el estudiante sostenga este enfoque (...) creo que esa particularidad es innegociable” (Ver anexo 4).

Esta toma de posición que Clara solicita, emerge como un punto crucial en la propuesta. Sin embargo, no pareciera ser una cuestión de fácil resolución. Continuamente el estudiantado expresa en clase la dificultad para pensar la práctica desde ese enfoque. Al respecto, la profesora en conversación con un estudiante le pregunta “¿Cuál sería el problema? Eso lo tenés que descubrir vos ¿Qué está generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro ¿Está el otro? No esperes respuestas acabadas.” (Ver anexo 1).

En el recorte anterior se expresan dos cuestiones; una preocupación de la profesora porque la propuesta de clase construida por el estudiante se ligue fuertemente con el sujeto que aprende y, la imposibilidad ofrecer desde la cátedra algunas pistas que permitan al estudiante orientarse para la construcción de una propuesta de enseñanza en sintonía con lo solicitado. El estudiantado muestra su incomodidad y dificultad para sostener una perspectiva que no les resulta familiar. Al respecto en clase

Estudiante: Para mí, desde mi punto de vista capaz que nos está costando un poco desde dónde encarar el contenido, sabemos qué tenemos que dar, pero por ahí nos cuesta la forma de encararlo con respecto a este enfoque que ustedes nos piden, a mi por ejemplo me paso que el año pasado la práctica nada que ver con este enfoque, entonces estoy ahora acá y estoy (Ver anexo 2).

El enfoque o perspectiva asumida y requerida por la cátedra, si bien es tratada en otras unidades curriculares de la carrera, como Pedagogía, Didáctica General y Didáctica de la EF y se encuentra en línea con el enfoque que subyace a todo el diseño curricular del



PEF pareciera novedosa para el estudiantado que se muestra con dificultades para traducirla en propuestas concretas de enseñanza. Lejos de construir propuestas como solicita la profesora, el estudiantado evidencia un posicionamiento más tradicional y deportivista de la EF, que pareciera ser aquel que conoció y experimentó en la EF escolar vivida. También producto de las experiencias de aprendizaje que transitan en el mismo PEF y en paralelo a la Práctica Docente (Bologna et al, 2019).

Es interesante observar que la exigencia al estudiantado por construir propuestas de enseñanza desde una perspectiva crítica es poco acompañada por explicitaciones acerca de a qué refiere el enfoque. Si bien es posible que las profundizaciones sobre el enfoque socio cultural a la que continuamente hace referencia la profesora se hayan desarrollado en la primer parte del año (período que no fue documentado en el trabajo de campo) emerge cierta ausencia docente para balizar la concreción de propuestas didácticas inscriptas en ese sentido epistémico. En esa línea aventuramos dos posibles razones.

La falta de referencias conceptuales y didácticas específicas en relación a la perspectiva que se exige al estudiantado sostener en sus propuestas de enseñanza, puede ser resultado de la dificultad docente para sostener la paradoja que significa obligar a un estudiante a transitar por una perspectiva cuando el objetivo explicitado en clase continuamente es la de construir sujetos autónomos y críticos. La dificultad encontrada y las palabras de Alliaud y Antelo (2014) nos invitan a pensar en la complejidad que significa asumir la docencia ligada a la imitación, la referencia o la copia, en tanto ejemplo que indica un camino para donde seguir y nos preguntamos ¿es posible construir propuestas de enseñanza desde perspectivas críticas con pocas referencias y sin experiencias en ese sentido?

En otro análisis teórico, la tensión que se expresa entre la exigencia por asumir un posicionamiento específico y la falta de herramientas teóricas y metodológicas para resolverlo nos permite observar cierta debilidad en el campo de conocimiento específico, reflejo del pasaje en el que se encuentra la EF en las últimas décadas, como sostienen González y Fensterseifer (2010) entre el no más y el todavía no, haciendo referencia un momento de transición entre aquello que con claridad ya no se quiere suceda en la EF escolar, una ruptura con una visión mecánica y biológica del cuerpo y el movimiento, y lo que todavía no sabemos cuando intentamos definir que sí es esta disciplina escolar.

Los requerimientos por parte de la docente y las exigencias a tomar un posicionamiento en torno al campo de la EF de estudiantes, son parte del dispositivo utilizado por la cátedra para enseñar a enseñar, en donde confluyen aspectos teóricos, experiencias en prácticas, registros y reflexiones sobre la propia acción, como así también de las parejas pedagógicas. Al respecto, la docente expresa “son estudiantes requeridos, tienen un alto grado de exigencia, yo soy exigente”. (Ver anexo 4).

Edelstein plantea una propuesta para la formación que se sustenta en tres soportes didácticos. El primero, *los Núcleos Conceptuales* ya que toda propuesta debiera presentar “las principales postulaciones de orden teórico y metodológico que fundamentan y justifican el análisis didáctico como opción para abordar la reflexión crítica sobre las prácticas de enseñanza” y agrega “se incluyen como punto de partida necesario para un abordaje del trabajo de campo, desde ciertas referencias que posibiliten planos de objetivación e interpretación de situaciones” (2011, p.147). En ese sentido, el enfoque crítico exigido por la docente desde el cual los estudiantes deben construir sus propuestas para los y las infantes en la escuela encuentra relación con el planteo de Edelstein. En las siguientes preguntas que realiza la docente, se observa el modo en que ella busca que sus alumnos retomen estos postulados teóricos y metodológicos

Profesora: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza? Ustedes van a notar qué se dice, qué se enseña y cómo se enseña desde esa perspectiva, por qué se enseña de esta manera y ahí ustedes empiezan a recuperar la teoría que pueden usar (Ver anexo 1).

La propuesta de la docente evidencia una preocupación en torno a que los estudiantes reconozcan los aspectos teóricos como indisolublemente ligados a las prácticas, por lo que el requerimiento de volver a la teoría para desentrañar cómo se enseña pone de manifiesto no sólo la búsqueda de coherencia sino también, muchas veces, la acrítica toma de decisiones por parte del estudiante (Edelstein, 2011).

Algunos de los requerimientos solicitados por la docente se manifiestan en los siguientes comentarios

Nos parecía importante que tengamos ese registro del audio de la clase, más que el del compañero, porque ahí, está textual (Ver anexo 3).

Profesora: Para la clase que viene tienen que analizar sus clases, leerse a ver que pudieron encontrarse y qué cuestiones teóricas les pueden permitir argumentar, partir de lo que posibilitaría a ustedes pensar de esto que estamos hablando, ¿Puede ser? Investíguense (Ver anexo 3).

Clara solicita a sus estudiantes distintos tipos de ejercicios, como la grabación y desgrabación de las clases, el registro denso de clases de las parejas pedagógicas. Además, las charlas y debates que se producen en la clase estimulados por la docente, aparecen en relación a lo que Edelstein plantea como un segundo soporte didáctico: *Los ejercicios de análisis de situaciones prácticas de la enseñanza*. Al respecto la autora busca definirlos y expresa

En procura de lograr la articulación forma-contenido y para poner en juego las decisiones teórico-metodológicas asumidas se construyen ejercicios que permiten concretar diferentes experiencias de análisis de situaciones prácticas de enseñanza. En su elaboración están presentes postulaciones que interpretan ciertos enfoques respecto de la reflexión sobre ellas (2011, p.149).

Es interesante destacar que estas ejercitaciones propuestas por Clara para enseñar a enseñar, tienen por objetivo analizar las prácticas de enseñanza que están desarrollando los estudiantes al frente en sus escuelas asociadas. Hay un constante intento por parte de la docente en generar reflexiones a través de estos ejercicios en sus estudiantes con respecto a las prácticas que ellos desarrollan. Al respecto, la profesora en la entrevista comenta

Uno cuando toma decisiones tiene que saber porque las toma, tanto del porqué y del porqué no, sino es un capricho o es intuitivo y la idea es generar docentes que sean reflexivos, críticos y que sean consciente de su hacer profesional.(...) Yo pregunto ¿Esa respuesta responde a la decisión pedagógica de la práctica en relación a lo que se sostiene que debería conocer un sujeto? Esto me lleva a ser consciente que uno tiene que tomar decisiones y hacerse cargo de esa decisiones, si yo tomo una decisión, me puedo equivocar, pero como yo la tome puedo corregirlo y como llegue a esa decisión. (Ver anexo 4).

Estas decisiones que deben dominar los practicantes y futuros docentes a las que hace referencia Clara en la entrevista, intenta generarlas desde las diferentes ejercitaciones que planea y realiza para los estudiantes en sus clases.

Entre lo solicitado la carpeta de práctica parece ser un requerimiento importante, incluso en algunos recortes empíricos la docente expresa preocupación porque “la carpeta esta flaca” (Ver anexo 5). La carpeta reúne la documentación a partir de la cual los estudiantes elaborarán un informe final o texto de reconstrucción crítica (Edelstein, 2011) de la propia práctica. Allí se encuentran distintas fuentes, y deben tener las correcciones de las clases y unidades por parte de Clara, , las clases grabadas, los registros propios y de la pareja pedagógica. Todo el material recolectado en la carpeta funciona como historia personal de la práctica y se constituye en el insumo para la escritura del informe final de la residencia. Pero allí las tareas no se acaban

Profesora: me llevo la carpeta y el informe, y tenían que entregar tres encuestas. Uno es autoevaluación, otra para el docente orientador y otra para nosotros. La propuesta de hoy era que a partir de lo que habíamos visto y tienen la posibilidad de hacerlo hoy o la clase que viene, la idea es que puedan mirar su proceso un análisis metacognitivo, acá se califican, más allá que después yo les voy a dar la devolución del informe (Ver anexo 5).

Edelstein (2011) plantea en su tercer soporte didáctico el *texto de reconstrucción crítica*. La autora lo define como “memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo, expresada en una producción escrita que se vaya gestando desde guiones borradores elaborados en las diferentes instancias que serán releídos, revisados, reescritos” (p.161) que busca una “relación de conocimiento que habilite a sujetos concretos a ensayar modos de comunicar lo vivido más allá de criterios institucionales de validez” (p.162). La autora, refiere a la escritura de un texto en el que permita “someter a crítica las autorizaciones, identificar marcas y revisar lo sabido, para abrir así un camino que identifique ejes de problematización, arriesgue otras líneas de pensamiento posible” (p.162).

Por un lado los núcleos conceptuales, por otro lado ejercicios de análisis y por último el texto de reconstrucción crítica. Estos tres soportes se encuentran en la propuesta de Clara en un constante interjuego, el cual no es una tarea simple para los estudiantes, evidenciado en reiteradas oportunidades en las que expresan sus dificultades.

En la reconstrucción crítica que les solicita a los estudiantes, se puede observar una marcada intención por parte de Clara, de que articulen aspectos teóricos con lo acontecido

en las clases y que está plasmado en los registros, como por ejemplo cuando les pregunta “¿Qué dice el enfoque?”, “¿Cómo se enseña desde esta perspectiva?” (Ver anexo 1). Observamos cómo les requiere la articulación entre los soportes teóricos y las clases, los registros y desgrabaciones como así también intentando que lo producido por los alumnos sirva como elementos de reflexión y análisis de su práctica. Una forma de mirar las prácticas que exige de los estudiantes reflexión, apertura, tiempo y estudio.

Profesora: Las dificultades que estamos viendo, una de las hipótesis que sostenemos, es que ustedes no están leyendo todo el material que se les está ofreciendo. El marco teórico no lo están leyendo y si bien está ahí, no lo estamos viendo como interpretación de las prácticas, por eso digo que como que son datos teóricos por un lado y la clase va por el otro (Ver anexo 1).

Este dispositivo de formación también encuentra puntos de unión con aquello que plantea Frigerio (2012) cuando se pregunta “¿Será que en materia de formación docente, la pregunta deba incluir no sólo lo que se debe saber, sino lo que se debe ignorar, en el sentido de des-oír, de-construir, des-naturalizar?”(2012, p.93). La referencia de la autora encuentra eco en las palabras de Clara en clase

Profesora: Solamente les va a servir cuando recupero, veo, problematizo y ahí sí puedo pensar como seguir. Lo que tienen que hacer es cumplimentar, sí, porque es un requisito, pero más allá de eso, el requisito está puesto, con el sentido de que ustedes puedan revisar para poder aprender, desaprender, deconstruir y volver a construir, no seguir enseñando de la misma manera porque sino es más de lo mismo, no están haciendo un análisis, lo hacen para cumplimentar, no sirve. (Ver anexo 2).

En línea con lo que expresa Clara, las palabras de Frigerio (2012) referidas a la formación de los futuros docentes invitan a des-aprender y desnaturalizar formas y concepciones adoptadas de manera acrítica, para que la propuesta sea consciente y coherente. Entender que los aprendizajes son una construcción política, social y pedagógica, que tanto lo que enseñamos y el cómo lo hacemos tiene un posicionamiento ideológico político que debería ser analizado críticamente también en la etapa de formación. En este sentido creemos que la propuesta de la profesora se enmarca en esas preocupaciones, un interés porque el estudiantado pueda, a partir de las tareas que ella les

exige, develar naturalizaciones, reconocer lo que no se sabe, analizar las dificultades, exponer las incoherencias.

La necesidad de repensar la práctica y colocar preguntas sobre *por qué se hace así*, y *qué valores implica esa forma en la que enseño*, es uno de los requerimientos que más pesa en los estudiantes, pues como expresamos con anterioridad, el dispositivo no es una receta de cómo hacer la práctica sino más bien, un conjunto de acciones para pensar la práctica y pensarse como docentes, revisando tanto experiencias como posicionamientos personales.

“¡Investíguense!”(Ver anexo 3), pedía la docente en su clase después de enumerar una serie de requisitos que debían cumplimentar los estudiantes. Al respecto, Frigerio (2012) continúa preguntándonos, “¿Cómo ocurrió que los productores primeros de saber pedagógico quedaron fuera de campo de producción de saberes y pasaron a ocupar posiciones subalternas?” (p.94) y nos alienta a ignorar enseñanzas que fueron marcando divisiones entre “expertos y enseñantes, entre intelectuales y ejecutores” (p.94).

Los requisitos que la profesora les realiza constantemente a los estudiantes son entonces parte de un dispositivo que utiliza para enseñar a enseñar, no como una mera acumulación de tareas a realizar sino como herramientas necesarias que permiten cuestionar ciertos discursos todavía hegemónicos, correr el velo a formas y acciones naturalizadas, achicar la distancia entre lo que se expresa y la acción, compartir la experiencia de trabajo y producción con otros, y ejercitarse en la tarea de enseñar en un contexto complejo en el que es necesario investigar para mejorar.

En síntesis, este capítulo pretendió dar visibilidad a los requerimientos que la profesora realiza a sus estudiantes. Planificaciones, grabaciones, registros y análisis de sus producciones se constituyen en una serie de exigentes tareas que se articulan entre sí y se relacionan con un modo particular de entender la práctica docente que pretende que los estudiantes produzcan un conocimiento sobre sus modos de enseñar a partir de la reflexión de la propia acción para así mejorar sus propuestas en la escuela. Entre las exigencias llama la atención aquella referida a la necesidad de que el estudiantado se posicionen desde una perspectiva crítica para construir y efectivizar las propuestas de enseñanza en las escuelas. Allí encontramos ciertas dificultades estudiantiles para resolver lo solicitado como se

pretende, y docentes para explicitar que significa pensar la enseñanza desde ese enfoque específico y como se resuelve didácticamente.

## **Capítulo 5. Intervenciones que incomodan. Un dispositivo para enseñar**

Una constante observada en los modos de enseñar de Clara es el uso de las preguntas, re-preguntas, explicaciones y diálogos. Aparecieron como un rasgo distintivo en la clase de nuestra docente por lo cual nos pareció necesario intentar comprender sus usos como parte de una forma de enseñar a enseñar. Pareciera que con este tipo de intervenciones la docente pretende movilizar a sus estudiantes, para que hagan consciente por qué dicen y hacen lo que hacen, en un intento de buscar coherencia de lo que subyace en las prácticas.

En este capítulo nos centramos en las intervenciones que realiza la docente a sus estudiantes tanto en las instancias grupales como en los espacios en que ella se encuentra con cada estudiante que la requiere. Hemos organizado este capítulo con subtítulos que emergieron de los análisis, siendo éstos “Preguntas para pensar y pensar-se”, “Preguntas que incomodan”, “Enseñar a preguntar” y por último “Preguntas que buscan transformar”.

### **5.1 Preguntas para pensar y pensar-se**

La información construida evidenció un tipo de intervención recurrente que la profesora utiliza en clase al dirigirse a sus alumnos. Preguntas que colocan al estudiantado a pensar sus clases, preguntas que tensan las propuestas de enseñanza en relación con el quehacer docente en su cotidianeidad y en vinculación con fundamentos teóricos. Al respecto, la profesora pregunta en clase

Si vos entendes que el atletismo es una práctica corporal de la cultura ¿Por qué vale conocer eso? ¿Cuál es el sentido de lo que hacemos? Yo te pregunto, ¿A vos qué te parece? (Ver anexo 2).

Intervenciones que en el caso analizado, dan cuenta del interés de la profesora por los argumentos que el estudiante tiene -o no- para explicar y sostener su propuesta.

La docente insta al estudiantado a relacionar sus prácticas con la teoría, y lo hace mediante preguntas. Otras son preguntas donde ponen el acento en que el estudiantado se re-pregunte y reflexione sobre sus propias prácticas.

Estudiante: hice preguntas más que nada

Profesora: ¿Preguntas?

Estudiante: ¿Se acuerdan que vimos? ¿Cómo se llamaba esto?



Profesora: Te puedes fijar si son preguntas cerradas, abiertas, la mayor parte de las preguntas abiertas ¿En qué lugar aparece el otro? ¿Qué concepción de aprendizaje subyace en tu intervención?

Profesora: Yo le pregunto a ellos ¿Qué aprendieron? ¿Qué cosas podemos llegar a pensar? (Ver anexo 3).

Vemos en el diálogo, que el estudiante parece conformarse con el hecho de hacer preguntas, sin embargo parecería que no está del todo claro cuál es el sentido con el que éstas se realizan. El estudiante tiene en cuenta que a los alumnos de las escuelas asociadas debe formularles preguntas para posicionarse desde una perspectiva crítica como la que se pretende desde la cátedra, pero la docente intenta poner énfasis en la importancia de saber diferenciar los tipos de preguntas y sus usos. En este caso, el uso de las preguntas no posiciona al alumno en ninguna perspectiva, es el sentido de esas preguntas y si estas permiten o no la reflexión.

En línea con lo anterior, Gadamer (2003) sostiene que la pregunta se constituye en una herramienta que exige

no tratar de vencer a la otra persona, sino considerar realmente el peso de la opinión del otro. Por eso es un arte de poner a prueba. Pero el arte de poner a prueba es el arte de preguntar. Porque hemos visto que el arte de preguntar significa revelar, poner al descubierto. Comparado con la solidez de las opiniones, el preguntar fluidifica el objeto y todas sus posibilidades. Una persona que es capaz de preguntar es una persona capaz de impedir que la opinión dominante acalle las preguntas (...) El arte de preguntar es el de ser capaz de seguir haciendo preguntas, o sea, el arte de pensar. (p.330).

Clara a través de sus preguntas, no busca una respuesta cerrada, sino que esa duda vaya más allá de su clase para ser analizada, pensada, como así también generar más interrogantes sobre las propias acciones.

Gadamer (2003) expresa que las preguntas que generan más preguntas son aquellas que ayudan a pensar y reflexionar, pero no todas las preguntas tienen el sentido de generar más preguntas, ni de pensar. Freire (2013) nos advierte “el asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas” (p.4) y nos recuerda que la pregunta se burocratiza cuando pierde la capacidad de sorprender. Deliberadamente la

profesora, con sus preguntas invita a pensar a los estudiantes sobre sus decisiones y va más allá, develando un procedimiento naturalizado entre ellos ligado a *hacer lo que el profesor dice sin reflexionar*. Pareciera que en estas clases eso no es posible, es necesario argumentar. En esta línea la profesora insiste

Profesora: Vos das Atletismo, vos decís “el salto”, ¿Cómo debería enseñar yo el salto Flop? ¿Te interesa que aprendan la técnica?

Estudiante: No

Profesora: ¿Por qué?

Estudiante: Porque todavía no están preparados

Profesora: ¿Por qué? ¿Tiene sentido la técnica en este caso? Tendrías que buscar el sentido, en este caso cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el Flop ¿no? ¿Cuál es el sentido? ¿Qué es lo que indicaría que es lo significativo del atletismo...? (Ver anexo 1).

Profesora: ¿Vos crees que eso que le estás dando va a generar que ellos tengan una idea de lo que es el Atletismo? ¿Va a posibilitar eso? (Ver anexo 1).

En el recorte anterior, cuando la docente pregunta sobre si es pertinente enseñar la técnica de salto la respuesta de la alumna es *no*. A partir de la pregunta de la profesora pareciera que la estudiante encuentra en su propuesta cierta inconsistencia. Los planteos de la docente invitan a la reflexión, sobre el contenido, sobre las singularidades de ese saber y sobre las particularidades del sujeto a quien se pretende enseñar, un ejercicio que complejiza continuamente la tarea de la enseñanza que los estudiantes deben resolver en la escuela. A su vez, las preguntas parecieran intentar una toma de conciencia y de posición por parte de los alumnos, los interrogantes por aquello que parece obvio les permitiría desnaturalizar acciones y formas de pensar.

## **5.2 Preguntas que incomodan**

Nuestra presencia en el aula permitió observar cierta incomodidad del estudiantado frente a algunas preguntas y comentarios de la profesora, ya que los provoca a pensar en aquellas cuestiones que tal vez no estaban siendo tenidas en cuenta. La situación genera cierta irritación de los estudiantes al no encontrar la respuesta a las preguntas de la docente.

Podríamos pensar también que no están familiarizados con el uso de las preguntas como un trabajo reflexivo. Un ejemplo de ello se da en el siguiente diálogo

Estudiante 3: entonces vamos a tener que replantear...

Profesora: piénsenlo, ahora lo que ustedes decidan fundamentarlo y después vemos.

Estudiante 3: por eso necesitaría acá los fundamentos para contestarte la pregunta que me estás haciendo, bueno chau me voy antes que me sigas preguntando cosas jajaja. (Ver anexo 1).

En este diálogo vemos que el estudiante debe *volver* a la teoría para responder al pedido de la docente y fundamentar los por qué de enseñar cierto contenido. Este momento genera en el estudiante una reacción de querer salir de esa situación, un tanto incómoda, por no contar en ese momento con los “fundamentos para contestarte”. Es interesante notar que la docente no explicó, ni respondió a sus preguntas sino que dejó al estudiante con las dudas sobre ciertos temas, sobre ciertos contenidos, para ser analizados y respondidos en otro momento. Un ejemplo de esto es la frase de la docente “Tendrías que ver, rever el objeto de conocimiento ¿Qué estoy enseñando? (Silencio) ¿Si?” (Ver anexo 1).

La pregunta por aquello que se enseña, no es respondida ni por la docente ni por el estudiante en ese momento, queda para ser respondida (o no necesariamente) en otra instancia, luego de que el estudiante reflexione, piense, analice. Otra pregunta recurrente que sigue este sendero, es también originada por la docente “¿Cuál sería el problema? Eso lo tenés que descubrir vos ¿Qué está generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro? ¿Está el otro?” (Ver anexo 1). Hasta aquí, vemos que las preguntas de la profesora en clase son un intento por forzar la reflexión de sus estudiantes

[Habla sobre la organización de las actividades donde priman las filas y los relevos]

Profesora: yo les pregunto por qué lo usan y no me responden, y yo quiero saber por qué lo usan, cual es el sentido y no significa que no lo tengan que usar, ¿esta? yo quiero saber porque lo usan y en todas la clases lo usan y para todos los contenidos y ahí yo digo ¿hay otra manera? ¿qué está pasando? ¿por qué los necesitan? o ¿por qué los eligen? (Ver anexo 3)

Estas preguntas, por momentos incluso hasta repetitivas, intentan generar en el estudiantado reflexiones que van más allá de lo instrumental para las clases, procuran habilitar al pensamiento y proponer nuevas formas para desarrollar los contenidos.

La incomodidad generada a través de las preguntas al estudiantado, se evidencia cuando no responden, se ríen entre ellos hacen comentarios por lo bajo y/o explicitan su dificultad. Estas situaciones nos hacen pensar que los interrogantes formulados por la docente, son de difícil respuesta y movilizados de procesos de reflexión y análisis complejos. Al respecto nos preguntamos por las herramientas con las que los estudiantes cuentan para poder resolver los problemas planteados por la profesora ¿será que están preparados para afrontar la tarea de manera autónoma?

### **5.3 Enseñar a preguntar**

Si entendemos junto a Antelo y Alliaud (2011) que a enseñar se aprende junto al maestro, vale preguntarse por el ejercicio de la pregunta constante que encontramos en la clase de Práctica. Las preguntas de Clara al estudiantado exigen una toma de posición consciente sobre la forma de resolver sus prácticas, también la reflexión sobre lo que hacen y cómo lo hacen

Profesora: ¿por qué les gusta el quemado?

Estudiante: mmmm. No sé...

Profesora: ¿ves?, esa es una buena pregunta para hacerles (Ver anexo 2).

Como se observa en el recorte anterior, la docente exhorta en clase a que se pregunten y pregunten a sus estudiantes en las escuelas asociadas. Además insiste en la necesidad de hacer preguntas al equipo docente de la casa de estudios. Clara expresa

Nosotros tenemos acá a un montón de profes que nos pueden ayudar, es necesario que recurramos a un docente a preguntarle, que venga, que nos explique, que nos ayude, busquemos, hablemos, no se queden por ahí con lo poquito que por ahí ustedes saben sobre el objeto de conocimiento, porque no les alcanza para enseñar, nos les alcanza, yo no puedo enseñar lo que no se. Por eso, como propuesta les digo, pónganse a leer sobre lo que van a enseñar. (Ver anexo 2).

Este comentario se refiere a la necesidad por parte de los futuros docentes de articular en la práctica los conocimientos aprendidos en otros espacios curriculares. También la intención de la docente busca que la clase siga más allá del aula, preguntando y preguntándose.

En este sentido, los aportes de Freire y Faúndez (2013) nos ayudan a comprender el valor político y democrático del acto de preguntar. Los autores expresan que “aprender a preguntar se constituye en una acción profundamente democrática” (p.69), destacando como una tarea primaria de los docentes, enseñar a preguntar, siendo que la pregunta es movilizadora de la curiosidad. Freire y Faúndez (2013) sostienen que preguntar y cuestionarse son capacidades que debe incorporar de manera temprana el docente “desde una perspectiva liberadora y democrática” (p.70). Los autores consideran de vital importancia relacionar las preguntas con las acciones y con el contexto buscando “que el educando descubra la relación dinámica entre palabra-acción-reflexión” (p.72); ejercicio que vemos reflejado en las preguntas que continuamente la profesora realiza en clase.

La docente exige a sus alumnos una toma de posición de manera continua por medio de preguntas y diálogos, intentando que se posicionen de manera consciente. Las preguntas que buscan el sentido de la acción son sistemáticas y permiten al estudiantado observar sus propias contradicciones entre lo que dicen que quieren hacer y lo que en realidad hacen.

Profesora: es necesario que ustedes se pregunten, porqué hacen lo que hacen, y cuando hay un otro que les pueda decir porque enseñó tal cosa, y porque enseñe de esta manera, digo, generar varias tareas, ustedes tienen que saber porque toman esas decisiones que toman. (Ver anexo 3).

Freire y Faúndez (2013) se manifiestan con firmeza contra la postura, falaz, al decir de los mismos “la educación neutral”, y expresan la necesidad de una reflexión crítica que permita transformaciones a nivel social de las ideologías dominantes.

Hasta aquí hemos compartido un modo particular que Clara tiene para enseñar a enseñar EF. En este caso vemos cómo la docente busca generar que sus estudiantes reflexionen y se pregunten sobre cuestiones ligadas a sus propias prácticas, pero también pregunten en caso de tener dudas a otros docentes, a sus compañeros, utilizando a las preguntas como herramienta fundamental para la práctica de la enseñanza. Es probable que la docente, al forzar preguntar-se constantemente, genere en los estudiantes un hábito, logrando de alguna manera enseñar a preguntar.

## 5.4 Preguntas que buscan transformar

En este apartado nos centraremos en aquellas preguntas que realiza la docente y que a nuestro entender intentan visibilizar y modificar concepciones arraigadas muchas veces de manera acrítica por los estudiantes. Cuando hablamos de transformar no expresamos que el estudiante deba asumir los posicionamientos de la docente, sino que Clara logra una transformación al momento en que los estudiantes hacen consciente o reflexionan sobre sus posicionamientos.

En el siguiente diálogo con un alumno, Clara pone en evidencia la necesidad de repensar el porqué y el cómo enseña lo que enseña, buscando una reflexión que intente deconstruir su proceso como deportista

Profesora: ¿Vos por qué estás enseñando atletismo?

Estudiante 9: porque me gustó para darlo

Profesora: ¿sabes cuál es tu mayor obstáculo acá? que vos lo practicaste como deportista, ese es tu mayor obstáculo, porque ahora vos tenés que deconstruir el proceso que vos pasaste como competidor, como participante, qué aprendiste para competir ¿sí? entonces vos ahora tenés que deconstruir, para construir otro, para enseñar, en un lugar donde no se requiere de la técnica, porque no van a competir en un torneo oficial. (Ver anexo 2).

Hemos sugerido en otros capítulos que el posicionamiento de la cátedra busca correr velos y cuestionar una perspectiva de EF ligada a la matriz fundacional de la disciplina, que aún se mantienen como prácticas hegemónicas en nuestro campo. En ese sentido, podemos pensar en las preguntas como otra forma del dispositivo de la docente, la cual que invita a pensar y cuestionar sobre por qué se hace lo que hace.

En el siguiente recorte empírico, preguntas, reflexiones y posicionamiento teórico aparecen en la clase de Clara como parte de un diálogo con un estudiante

Estudiante: Bueno vuelvo a la primera consigna que dice ¿qué estrategia didáctica estoy usando? y algo me remarco la seño del cole, me doy cuenta que uso el mando directo

Profesora: Si

Estudiante: me decía que las tareas estaban muy ligadas siempre

Profesora: bueno esta bueno que te hayas dado cuenta de eso, ahora lo importante es

Estudiante: por qué no uso otra forma

Profesora: no es porque no usas otra forma, sino por qué usas esa

Estudiante: quizás porque no quiero que la clase se salga de contexto

Profesora: bueno... re interesante lo que estás diciendo

Estudiante: por mucho tiempo yo enseñé natación y bueno es como que te quedan esas cosas, esa forma como cerrada...

Profesora: vos sabes que Bourdieu tiene una conceptualización, podría ayudarte si lo lees, para que puedas explicitar lo que vos estás diciendo ahora... Leé Bourdieu, a lo mejor te ayuda a poder mirar lo que estás haciendo y porque estás haciendo eso. (Ver anexo 1).

Vemos en este diálogo cómo Clara intenta relacionar lo que les sucede a sus alumnos en las clases de las escuelas asociadas teniendo en cuenta posicionamientos teóricos que sirvan para ayudar a comprender y porqué no, a modificar tanto prácticas como concepciones.

La docente asume actitudes con las que pretende provocar cambios en la manera en la que los estudiantes piensan y resuelven sus clases en la escuela y utiliza las preguntas para visibilizar posiciones no siempre claras y conscientes por parte de sus alumnos.

Estudiante 11: claro, van a correr a un lugar, y van a volver lo más rápido posible, si bien dijimos que no era la idea, la idea era que no se caiga la colchoneta, ellos corrían.

Profesora: esto que vos planteaste genera que no se metan en la tarea, por eso deja de ser cooperativo.

Estudiante 11: igual... esta bueno que me dé cuenta no?

Profesora: ¡esta excelente que te des cuenta! (Ver anexo 2).

Consideramos que estos comentarios que realiza la docente, tiene relación con el enfoque que plantea Jackson (2002) cuando se refiere a la tradición transformadora. El autor se remite a los diálogos socráticos para caracterizar la enseñanza transformadora y es aquí donde se corresponde con lo escuchado en las clases, preguntas que invitan a reflexionar sobre lo que se dice y hace, preguntas que al parecer tienen respuestas obvias pero que en realidad, interpelan de manera profunda con respecto a los porqué y los para qué del accionar del alumnado.

En los registros de clase encontramos varios momentos en los que, luego de preguntas y repreguntas de la docente a sus estudiantes, logran comprender aquello que se les solicita. También encontramos situaciones que reflejan la incomodidad que provocan los cuestionamientos. En los dos casos reconocemos el interés de Clara por provocar una transformación.

A modo de síntesis, a lo largo de este apartado hemos observado cómo las intervenciones de Clara buscan generar reflexiones constantes en el estudiantado. Fundamentalmente lo realiza a través de preguntas siendo el principal dispositivo que utiliza para enseñar. Hay momentos en que esas preguntas provocan cierta incomodidad en los estudiantes que no encuentran una respuesta acabada a ese planteo. La intención de la docente no es buscar una respuesta por parte de ellos, sino generarles más interrogantes a ser resueltos fuera de clase, en otros espacios curriculares, con otros docentes. Encontramos en las clases de Clara un esfuerzo constante por transformar el quehacer docente, para lo cual intenta que los estudiantes reconozcan sus posicionamientos, puedan justificar sus decisiones y reflexionen en torno a sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, muchas preguntas que se presentan como reflexivas, al no ser acompañadas con algún marco referencial y recursos para ser resueltas, parecen dejar solo al estudiantado frente a interrogaciones que los sobrepasan, quienes más bien parecieran necesitar señalamientos y explicaciones que orienten sus propuestas, como sostuvimos en el capítulo anterior. En muchos casos la falta de marco conceptual y en el esfuerzo por encontrar las respuestas, los estudiantes prueban réplicas que quedan anudadas a lógicas instrumentales o en el intento por adivinar aquello que la profesora quiere escuchar.



## **Capítulo 6. Las preocupaciones de la docente y los tiempos de apropiación y acreditación**

Como hemos expresado a lo largo del recorrido de este trabajo, la investigación realizada se centró particularmente en la propuesta de enseñanza de una profesora de Práctica Docente III. En este capítulo nos interesa mostrar cómo las preocupaciones de la profesora por la participación reflexiva de sus estudiantes que pareciera requerir de un tiempo lento, encuentra un límite cuando urge resolver la planificación y la efectiva concreción de la clase en las escuelas asociadas por los estudiantes de la Práctica. El tiempo apremia inexorable, sin embargo hace falta tiempo para poder reflexionar. Esa contradicción se refleja cuando Clara en clase interviene

Profesora: Así que vean como hacen. No se dejen estar porque si no es para este miércoles los traen para el próximo. ¿Si? ¿Entonces? tenemos 2 opciones... o cambias la unidad didáctica,

Estudiante 9: nooo, ya no puedo mañana tengo que dar la primera clase.

Profesora: bueno, así como esta tampoco lo podés dar. (Ver anexo 2).

En el recorte se observa un interés de la docente porque el estudiante vuelva, de modo urgente, sobre lo planificado para mejorar la propuesta de enseñanza, realizada por el estudiante, quien al parecer los tiempos de entrega lo apremian, y es por ello que, ante el pedido de Clara para cambiar la unidad didáctica, se niega.

Dos tipos de preocupaciones de características diferentes y contradictorias emergen del análisis de las clases de Clara. Por un lado, la profesora, está interesada porque el estudiantado reflexione, revise y vuelva a pensar sus acciones. Por el otro, se le requiere que resuelva una serie de tareas y exigencias en un corto tiempo, como vimos en el capítulo cuatro. A continuación, profundizaremos en cada una.

### **6.1 Preocupaciones reflexivas**

Como observamos en capítulos anteriores, la preocupación de la docente por la reflexión de los estudiantes sobre sus propias prácticas es central en su propuesta. Ese interés coincide con uno de los objetivos del diseño curricular del PEF, el cual propone “formar profesionales de la enseñanza reflexivos, críticos, autónomos, capaces de sostener un modo de trabajo colectivo y colaborativo; conscientes de que el acto de educar es un acto ideológico, político y social”. (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2009,

p.9). El interés de la docente por generar reflexiones en el estudiantado, se puede observar continuamente en clase

Estudiante: la profe me planteaba que la segunda unidad haga coordinación con los pies, voy a dar fútbol pero no quiero llamarlo fútbol.

Estudiante: ella me seco la cabeza jajaj

Profesora: vuelvo a decir: “recuperá”, este trabajo te va a ayudar para eso, ¿qué tengo que enseñar desde un posicionamiento cultural? ¿la coordinación? ¿así como está? ¿la coordinación con el pie? ¡Encima con el pie! ¿qué implica ese contenido ¿en qué cosas se manifiesta en la cultura? Para que lo pueda transformar en objeto de conocimiento, pensalo desde ese lugar y no necesariamente en el fútbol. Vos pensá ¿Qué podrías desarrollar, a partir de ahí? ¿Que podrías enseñar para ese grado y en función de eso? ¿Lo ves? (Ver anexo 1).

El ejemplo da cuenta del interés de la profesora. En primera instancia una preocupación porque la estudiante se posicione desde una perspectiva crítica, y para ello le discute el contenido *coordinación*, insistiendo en que intente inscribir ese saber en un objeto de conocimiento que represente a la cultura corporal. Luego continúa con preguntas intentando que la estudiante vuelva a pensar su propuesta en relación a los sujetos aprendientes y el contexto.

El ejercicio de la profesora pareciera encontrarse en sintonía con algunos enunciados del Diseño Curricular el cual sostiene que se debe “favorecer y promover la revisión crítica del rol docente a partir de un proceso continuo de investigación y reflexión sobre la propia práctica profesional” (2009, p.11). Al respecto, en la entrevista comenta que

hay saberes que si son necesarios como instalarlos, es cuestión de hacer que deseen apropiarse de esto que le estas dando, que tengan otras maneras de pensar, puede ser distinta a la mía no importa, la verdad que estaría bueno que sea distinta a la de uno, pero que tengan la posibilidad de cuestionarse, pensarse de disentir de preguntar (Ver anexo 4).

Al analizar las clases de Clara encontramos que su interés o propósito es favorecer el desarrollo reflexivo, la flexibilidad del pensamiento, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo” (Davini

(2015) p.102). Un constante intento porque la reflexión prime y sea considerada fundamental en las prácticas de enseñanza de sus estudiantes, es una marca distintiva de la propuesta de Clara, sin embargo en muchas oportunidades las preocupaciones de la docente generan en los estudiantes dudas y contradicciones con sus formas de hacer y pensar la práctica que parecieran no poder resolver más que simplificando desde una perspectiva instrumental

Estudiante: Agarramos las herramientas que fueron utilizadas en la clase, veíamos que se usaba mucho la demostración, entonces nosotros dijimos “bien agarramos ese punto que es la demostración”, veíamos que era más fácil, pero nos encontramos con que eso se contradice con la estrategia que elegimos utilizar que es problematizar; si problematizamos no podemos demostrar. (Ver anexo 1).

Como se observa en el recorte anterior, los estudiantes quieren *demostrar* a sus alumnos durante la clase en la escuela porque así sería “más fácil”, pero encuentran cierta contradicción cuando aparece la *problematización* en sus propuestas como herramienta de enseñanza central, una herramienta que pareciera ellos han elegido. Las confusiones emergen en clase y parecieran no encontrar cause cuando el ejercicio reflexivo no es acompañado de algunas señales y signos que faciliten la comprensión. La ausencia de referencias más explícitas invitan a pensar en una propuesta de enseñanza innovadora que se asemeja a lo que Berstein (1997) denomina pedagogías invisibles. Siguiendo al autor nos preguntamos por las posibilidades estudiantiles de descubrir la lógica que se esconde en la propuesta para resolver con éxito lo solicitado.

En el análisis de la propuesta de Clara encontramos fragmentos de clase en los que se observa cómo la docente intenta generar reflexión en torno a los contenidos a enseñar en las escuelas asociadas. “¿Para qué? ¿Qué querés que aprendan? ¿Cuál es el sentido? ¿Para qué sirve?”(Ver anexo 2) Son algunas de las preguntas que Clara formula al estudiante para que reflexione sobre los sentidos de sus decisiones, por las razones que desea enseñar cierto contenido

Profesora: ¿Qué querés que aprendan?

Estudiante 9: a correr

Profesora: ¿Qué querés que aprendan? ¿a correr? a correr ya saben correr.

Estudiante 9: no, no a correr, lo que yo quiero que aprendan es la carrera, la carrera con partida, y yo había puesto biomecánica, pero lo había puesto como para enseñar un poco... si ya sé que es largo...

Profesora: ¿Para qué? ¿cuál es el sentido de la biomecánica, de enseñarle a un chico de 7 años? ¿es corredor de atletismo? no, entonces...¿para qué le sirve? (Ver anexo 2).

Como venimos sosteniendo a lo largo del trabajo, en la propuesta de enseñanza de la profesora lo que prevalece es su preocupación por la reflexión sobre las propias prácticas y los contenidos a enseñar. Las preguntas que realiza en el diálogo se enmarcan dentro de la pregunta reflexiva, la cual “asienta en la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión” (Davini 2008, p.104). En ese sentido, entendemos que la reflexión se constituye en un procedimiento central y complejo que requiere de estudio, lectura, análisis, interpretación, entre otras. Una serie de acciones que necesitan de un tiempo distinto a aquel que las urgencias de la Práctica solicitan al estudiantado. Dar clases todas las semanas, diseñar propuestas desde un enfoque socio crítico, corregir las planificaciones, producir y analizar diversos tipos de registros, son tareas urgentes e insoslayables que exige el tránsito por la Práctica Docente, un tiempo diferente al de la reflexión.

## **6.2 Las urgencias de la Práctica**

La preocupación de la docente por generar reflexiones en el estudiantado, entra en tensión cuando deben resolver con urgencia los requerimientos para dar clases en las escuelas.

Una de las exigencias es situarse desde cierto enfoque de enseñanza, lo cual implica que deban pensar, planificar y ordenar sus clases en línea con ese enfoque. Esto pareciera entrar en contradicción con lo que expresa Davini (2008) con respecto a no desarraigar los modos de ver personales para imponer otros. También lo entendemos como un intento por correr el velo sobre modos y concepciones tomadas de manera acrítica y como una manera de exponer otra forma.

En ese sentido, creemos que situarse desde un enfoque determinado no es condición para que efectivamente los estudiantes se apropien de él. Al respecto Edelstein (2011) sostiene que “la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas es condición necesaria pero no suficiente. Se precisa operar cambios en los esquemas de

acción, en los habitus, para tramitar el pasaje a nuevas maneras de ver y pensar la enseñanza" (p.4). En línea con la autora, para lograr apropiarse de él tendrán que replantearse modos y formas de pensar qué y cómo enseñar EF.

Durante una clase, Clara comparte con el estudiantado la inquietud que le provoca reconocer que para ellos, lo más importante es resolver y cumplimentar con lo que la cátedra requiere, sin comprender los sentidos de todas esas exigencias, ligados a transformar la propia acción. Al respecto refiere "el sentido es que ustedes puedan revisar su práctica para poder aprender, desaprender, deconstruir y volver a construir y no seguir enseñando [de la misma manera], porque si no es más de lo mismo, si lo hacen para cumplimentar, no sirve" (Ver anexo 2).

Si bien el recorte evidencia la inquietud de la profesora por procesos reflexivos la necesidad de acreditación parece estar presente de manera implícita, lo cual nos genera interrogantes respecto a las posibilidades reales de propuestas de enseñanza que pongan en marcha la transformación de concepciones, a la vez que presentar todo lo requerido por la cátedra, dar sus clases en las escuelas asociadas, y fundamentalmente, acreditar la Práctica.

La necesidad de acreditar la Práctica se suma a cierta dificultad que el estudiantado presenta para lograr decodificar el contenido sustantivo de la propuesta y sus sentidos, problemática devenida de una práctica docente que entendemos se inscribe en la lógica de las pedagogías invisibles, las cuales balizan de modo débil el recorrido a seguir. A estas dificultades se suma el corto tiempo que el estudiantado tiene para responder a los exigentes pedidos que la Práctica les requiere, lo cual delinea un escenario complejo para alcanzar los logros propuestos por la cátedra.

En este sentido, nos preguntamos por las posibilidades reales del estudiantado por lograr lo pretendido, Para aprender a enseñar en la clave de la profesora, es necesario que el estudiantado se comprometa y esfuerce por comprender y adoptar su propuesta, con el objetivo no sólo de cumplimentar, sino de experimentar un modo complejo de enseñar EF. Vuelven a nosotros las preguntas que se realizaban Achaval y Lasala (2020) cuando se interrogaban con respecto a la posibilidad de forzar a ser críticos.

A lo largo de este capítulo, es que intentamos poner de manifiesto aquellas preocupaciones de Clara por la búsqueda de reflexión y coherencia en las propuestas del estudiantado como también exponer algunos aspectos que aparecen de manera tácita como

es la acreditación de la Práctica Docente III. Clara pretende que sus estudiantes reflexionen sobre sus decisiones y acciones en relación a las clases de EF en la escuela, preguntas sobre qué enseñan, por qué lo enseñan, cómo lo van a enseñar, cuál es el lugar de los alumnos en sus propuestas, qué tipo de saber se construye en sus clases, son preguntas que abundan en las clases de la profesora, que procuran generar reflexiones de los estudiantes, los cuales a veces, parecen estar preocupados en cuestiones más ligadas a resolver la inmediatez de la clase que cada semana deben llevar adelante en la escuela asociada. Finalmente, esto provoca que los objetivos de la propuesta de enseñanza en torno a poder generar reflexiones sobre las propias prácticas, queden en algunos casos, desdibujados.

## Conclusiones

Para finalizar el informe, rescatamos nuestra pregunta inicial ¿Cómo enseña a enseñar una docente de Práctica Docente III en la FEF de la UPC? y los objetivos de la investigación, los cuales procuraron el análisis y descripción de los modos en los que una docente de Práctica Docente y Residencia enseña a enseñar EF, identificando ideas sobre la enseñanza y el campo de la EF que están presentes en esos modos de enseñar.

En el transcurso de la investigación, hemos descubierto la importancia y la potencialidad de la construcción de la información, producida a partir de registros de clase densos y minuciosos como así también de la entrevista a la docente, que se constituyó en una conversación en la que el foco estuvo colocado en su propuesta de enseñanza. Durante el proceso de investigación pudimos reconocer la complejidad del acto de enseñar y la importancia de un posicionamiento fundado sobre la tarea docente. Posición de la que no siempre somos conscientes aunque esté siempre presente en el acto de enseñar. Como resultado de nuestro análisis entendemos que se enseña a enseñar mediante, al menos tres modos que en la dinámica de la clase entran en juego y se relacionan de forma constante.

El primer modo que reconocimos a partir del análisis de la empírea refiere a una serie de pedidos que realiza la docente vinculados a planificaciones, registros, análisis de sus clases y de sus compañeros, grabaciones de las clases, constituyéndose en herramientas fundamentales en la propuesta de enseñanza que se entrelazan con una forma particular de entender la práctica, en procura de que el estudiantado produzca conocimientos sobre sus modos de enseñar.

Consideramos que las tareas propuestas permiten desnaturalizar formas y acciones naturalizadas en el estudiantado, y los ayuda a dar visibilidad a ciertos discursos todavía hegemónicos en el campo de la EF que se cuelan en sus propuestas, aun sin pretenderlo. Las exigencias de la profesora también buscan coherencia entre lo que se expresa en las planificaciones y la acción, en una experiencia de trabajo y producción compartida donde se pone de manifiesto la complejidad de las prácticas y se los insta a investigarse, a preguntar, a cuestionar.

También observamos que los numerosos requerimientos y la exigencia de pensar la tarea docente desde una perspectiva socio-cultural resulta en algunos casos de difícil resolución para los estudiantes más ligados a posicionamientos tradicionales y

deportivistas, fruto tanto de experiencias vividas en la EF escolar, como en la experimentada en el PEF. Es aquí cuando nos preguntamos sobre la posibilidad que tienen los estudiantes de construir propuestas de enseñanza desde una perspectiva crítica, con pocas referencias y casi sin experiencias que los oriente. Quizás la presencia de Clara debería tomar una posición más relacionada con el acompañamiento que al solo pedido de reflexión.

A su vez, y desde otro nivel de análisis, nos permitimos pensar que esta problemática no escapa a lo que algunos expresan como cierta debilidad en el campo de la EF, donde está claro desde los discursos qué es lo que no se quiere que suceda más en la EF escolar, pero todavía no está claro cómo traducirlo en propuestas de enseñanza.

Otra singularidad sobre los modos de la docente a la hora de enseñar en la Práctica Docente es el referido al uso privilegiado de la pregunta como dispositivo de intervención. En los registros observamos que la profesora continuamente realiza preguntas a sus estudiantes. Preguntas por el sentido y las razones de sus decisiones que, en muchas ocasiones parece incomodar al estudiantado. Las preguntas son utilizadas por la docente como una estrategia que provoca la reflexión por parte de los estudiantes, también por un posicionamiento ideológico y político donde se comprende al pensamiento crítico como plataforma para entender y transformar la sociedad por medio de la acción de la educación.

Como parte de este posicionamiento ideológico y político deja en claro la no neutralidad del acto de enseñar y pone al descubierto que tanto las formas de entender y de hacer EF tienen sus implicancias en los sujetos de aprendizaje.

Las preguntas realizadas de modo constante en clase por la profesora buscan forzar la coherencia entre el discurso y la acción de los futuros docentes. Hay preguntas sobre el cómo enseñar que nadie responde, los estudiantes algunas veces parecieran no saber qué decir, la docente también hace silencio frente a sus propias preguntas. Esto busca generar que el estudiantado reflexione para poder dar respuesta a esa pregunta con su justificación, siempre ligada a la teoría como parte de lo que pide la docente. Los silencios también podrían interpretarse como parte de estas Pedagogías Invisibles, en la que si el aprendiz no conociese qué se espera de él ni qué ni cómo lo realice. Estos silencios invitan a preguntarnos por las herramientas que los estudiantes tienen para poder responder y si la ausencia de respuesta docente es la única salida posible para su construcción.



Las preguntas de Clara generan por momento en los estudiantes, cierta incomodidad, lo que nos permite pensar que los interrogantes que plantea la docente son de difícil resolución y que necesitan procesos de reflexión y análisis. Aquí volvemos a cuestionar sobre la posibilidad del estudiantado de realizar esta tarea autónomamente.

Nos permitimos volver a pensar en el uso de las preguntas reflexivas por parte de la docente, preguntas que en muchos casos no son acompañadas por un marco de referencia y que parecieran dejar a los estudiantes en soledad buscando orientar sus propuesta en línea con lo que exige la cátedra. Creemos que como resultado de esa búsqueda solitaria, en muchos casos los estudiantes terminan ligando sus prácticas a lógicas instrumentales en un intento por adivinar aquello que cree, quiere escuchar el docente. El último capítulo denominado *Las preocupaciones de la docente y los tiempos de apropiación y acreditación* pone en tensión la búsqueda de reflexión por parte de Clara, que al parecer requieren de tiempos prolongados, con los tiempos reales de los que disponen los estudiantes para cumplimentar con los requerimientos de la cátedra y fundamentalmente acreditar la Práctica.

Muestra dos tipos de preocupaciones diferentes y contradictorias. Por un lado la búsqueda de Clara de reflexión y revisión de las prácticas y concepciones por parte de sus estudiantes. Por el otro lado, la necesidad de resolver un conjunto de tareas exigentes en un tiempo limitado.

Pudimos observar como los pedidos de reflexión, por momentos generan dudas y contradicciones en cuanto a la forma de pensar y hacer la Práctica por parte de los estudiantes, quienes al parecer necesitan más señales que faciliten su comprensión.

Entendemos que los tiempos que necesitan los procesos reflexivos son distintos a las urgencias que plantea la Práctica. Crear propuestas de enseñanza en las cuales puedan transformar concepciones arraigadas, cumplimentar con todos los requerimientos exigidos y acreditar la Práctica, parecieran evidenciar un escollo de difícil resolución tanto para la docente como para el estudiantado.

En conclusión, las concepciones que subyacen de la propuesta de Clara están ligadas a formas de enseñanza desde las teorías socio-crítica, donde lo que interesa fundamentalmente es poder reflexionar en torno a las propias prácticas de enseñanza, las ideas del docente sobre el estudiantado, las teorías acerca del campo disciplinar, las cuales

se van modificando y/o discutiendo a medida que nuevas concepciones van llegando al campo. Dilucidamos en la propuesta de la docente, un particular interés en que los estudiantes reflexionen sobre el quehacer docente, y no sólo pensar la propuesta en términos propositivos u organizativos. Además las exigencia por tomar posición y ser coherentes con lo que se expresa, tiene correlato al enfoque solicitado por la cátedra fomentado la autorreflexión y la capacidad crítica en futuros docentes. Entendemos que la propuesta de Clara en los modos de enseñar, se ligan estrechamente con el enfoque sociocultural, donde prevalece la construcción de conocimientos con otros. Con respecto a las concepciones que subyacen de Clara sobre el aprendizaje, están ligadas al aprendizaje compartido, el cual está en interrelación con las teorías, como también en las clases de las escuelas asociadas y en clase de Práctica Docente, tanto con la docente como entre futuros docentes. Interpretamos que fomenta el aprendizaje en todos los ámbitos de participación del estudiantado, incluso invitando a interrogar y preguntar a docentes de la casa con el objetivo de seguir aprendiendo de modo consciente. Aprendizajes para formarse como sujetos críticos, y no aprendizajes relacionados a lo mercantilista o utilitarista.

Para finalizar, dejaremos algunos interrogantes que surgen de este trabajo final, las cuales no serán respondidas, sino que pretenden motivar nuevas indagaciones ¿Qué experiencias de enseñanza desde el enfoque sociocultural y la perspectiva crítica traen los estudiantes? ¿Desde qué enfoques se enseña a enseñar en otras asignaturas? ¿Qué tipo de articulaciones disciplinares se construyen en pos de la formación del futuro profesor de EF? ¿Es posible desaprender modos de enseñar EF sin tener a mano experiencias que muestren otras formas? ¿Alcanza con la apropiación teórica de enfoques y teorías para traducirlas en propuestas de enseñanza?

Creemos también que la posibilidad de ingresar al aula de Práctica Docente permitió abrir nuevas reflexiones sobre cómo mejorar las condiciones tanto de la enseñanza como de los aprendizajes de futuros docentes en esta casa de formación como así también en otras instituciones de enseñanza superior.

## **Bibliografía**

- Achaval, G. & Lasala, S. (2019). *Enseñar a enseñar Educación Física en la Práctica Docente. Conversar, imponer, dar y pedir sentidos.* (Trabajo final de Licenciatura). Facultad de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y Formación Docente.* Colección Universitas. Laborde Editor.
- Aiello, M. (2005). Las prácticas de enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30), 329-332. Doi: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603008.pdf>
- Aisenstein, A. (2006). *La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar, 1880-1960.* (Tesis Doctoral en Educación). Universidad de San Andrés.
- Aisenstein, A. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950.* Prometeo Libros.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.* Aique grupo editor.
- Alliaud, A., & Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogo educativo*, 12(37), 927-952. Doi: [https://www.researchgate.net/publication/271096885\\_El\\_oficio\\_de\\_ensenar\\_sobre\\_el\\_quehacer\\_el\\_saber\\_y\\_el\\_sentir\\_de\\_los\\_docentes\\_argentinos](https://www.researchgate.net/publication/271096885_El_oficio_de_ensenar_sobre_el_quehacer_el_saber_y_el_sentir_de_los_docentes_argentinos)
- Araujo, S. (2016). Dossier tradiciones de enseñanza, enfoques de dos puntos de vista, dos modos de actuación. *Trayectorias Universitarias*, 2(2), 3-10. Doi: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/issue/view/262/90>
- Archenti, N. (2007). Estudio de Caso/s. En Marradi, A. Archenti, N. y Piovani, J.P (Eds.), *Metodologías de las ciencias sociales* pp.237-245. Emecé.
- Bejarano-Roncancio JJ, Becerra-Bulla F. & Escobar-Gutiérrez (2013). Las prácticas de enseñanza del profesor universitario, una herramienta efectiva para el éxito pedagógico. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(3), 315-320. Doi: <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v61n3/v61n3a12.pdf>
- Berstein, B. (1985) *Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles.* Revista Colombiana de Educación.

- Bologna, Romero, Fava & Fontanela (2019). *Formación docente en educación física ¿Cómo se transmite el oficio en las clases de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas?* 13o Congreso Argentino y 8o Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Doi: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87152>
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Ed. Vélez Sarsfield.
- Bracht, V. (2000). Esporte na escola e esporte de rendimento. *Movimento*, 12, 14-19. Doi: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>
- Camilloni, A., Basabe, L., Cols, E., & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. 1ª ed. Paidós.
- Cena, M. (2010). *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba (Argentina)*. (Tesis Doctoral). Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- Crisorio, R. Bidegain, L. y Lescano, A. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. 1ª ed. adaptada. Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Ministerio de Educación de la Nación. Doi: [https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes\\_Acerca\\_de\\_las\\_practicas\\_docentes\\_y\\_su\\_formacion.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf)
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. 1ª ed. Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1). Doi: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª ed. Fundación Paidea. Ediciones Morata.
- Freire, P., Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. 1ª ed.: Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (2015). Curioseando (Saberes e ignorancias). *Educación Y Ciudad*, 22, 81-102. Doi: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/89/78>
- González, F. J. & Fensterseifer, P. E. (2018). Deconstrucción, construcción y reconstrucción de la Educación Física: desafíos para la formación inicial. *Didácticas*

- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editorial Norma.
- Gvirtz, S. (1998). *El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza*. Grupo Editor Aique.
- Hernández, N. F. (2012). Educación Física y Formación de Formadores: Problemas de identidad docente. *Educación Física y Ciencia. Memoria Académica*, 14, 84-91. Doi: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5669/pr.5669.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5669/pr.5669.pdf)
- Jackson, P. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. 1ª ed. Amorrortu.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguajes, aprendizajes y valores*. Editorial Paidós.
- Ley de Educación Nacional. *Ley N°26.206*. Sancionada el 14 de Diciembre de 2006. Congreso de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física*.
- Ministerio de Educación. (2009). *Diseño Curricular Profesorado de Educación Física de la Provincia de Córdoba*.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. 1ª ed. Editorial Paidós.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramatica*, 26(2), 115-153. Doi: [http://cienciared.com.ar/ra/ust/3/1716/holo26\\_v1\\_p115\\_153\\_.pdf](http://cienciared.com.ar/ra/ust/3/1716/holo26_v1_p115_153_.pdf)
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Editorial Paidós.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. Santillana.
- Testa, S. (2017). *Las Prácticas de Enseñanza en los Institutos de Formación Docente: Interjuegos y sentidos expresados en y de las clases de Práctica Docente II, del Instituto Provincial de Educación Física, Córdoba*. (Trabajo Final de Licenciatura). Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Villa María.

Yafar, J. (2012). Aproximación a la Estructura disciplinar de la Didáctica. Ficha de cátedra.



## **Anexos**

Anexo 1. Registros clase N°1

Profesora: Docente a la cual investigamos

C: Otra docente.

I: Otra docente.

Profesora: Como colegas que compartimos espacios, nuestras clases, nosotros les vamos a pedir a ustedes que compartan sus clases, sus planificaciones, nosotros también entre colegas hacemos eso... algunos... nos parece que nos ayuda a aprender, C va a estar grabando las clases... así como nosotros les pedimos que se graben ¿vieron? Nosotros hacemos exactamente lo mismo nos parece que eso nos ayuda después a poder mirarnos a poder generar propuestas superadoras, interesantes, y ahora ella les va a contar en realidad que hace al nudo de la cuestión para que ustedes no les sea extraño y sepan, Estela va a estar permanentemente.

Estela: hola a todos

Estudiantado: hola

Estela: este trabajo que en comienzo tiene que ver con un proceso de investigación sobre las propias practicas seguramente es el mismo ejercicio que las profes les piden y que hacemos nosotros también... lo que voy a estar haciendo acá es documentar las clases de la Profe y voy a hacer foco ahí... digo cuando la Profe dice que voy a grabar las clases en lo que voy a hacer foco en particular va a ser en la enseñanza más que en el aprendizaje , no los voy a mirar a ustedes, las voy a mirar a las profes y me voy a quedar un tiempo largo.

Profesora: Ósea...Carina también toma mates igual que yo... bien nos parecía importante que ustedes conocieran por qué estaba C acá y bueno...

La clase pasada yo les había comentado les, les había dicho en realidad que hoy... hola... (entra un estudiante) vamos a trabajar como un corte evaluativo eso vamos a hacer, en función de algunas dificultades que estamos teniendo al momento de plantear planificaciones como en la clase y también como cuando estamos en la clase por lo que hemos visto? Entonces en esas dificultades que estamos viendo también, una de las hipótesis que sostenemos es que ustedes no están leyendo todo el material que se les está ofreciendo, el marco teórico NO LO ESTAN LEYENDO y si bien esta ahí no lo estamos



viendo como interpretación de las practicas, por eso digo que como que son Datos teóricos por un lado y la clase va por el otro. No, todo el marco de la presentación del plan de clase, entonces conversamos y dijimos a ver, hagamos un ejercicio como parte de un corte evaluativo que les de estrategias a Ustedes en particular, para poder analizar sus prácticas... bien...hagan silencio.

Docente: Ustedes necesitan tener a mano su unidad Didáctica plan de clase y todo el material de estudio .Registro de los compañeros y los textos de Gómez, Bogloti que habla de la perspectiva crítica.

Ese se lo habíamos dejado en fotocopidora y lo trabajamos en las últimas clases

Estudiante: no va

Profesora: “el conocimiento en la relación educativa desde la perspectiva crítica”

Estudiantes: no eso no va no no.

Profesora: vamos de nuevo. Ustedes tenían tres textos digitalizados que son los de la profe el documento de la ley, el otro que haba de una hipótesis de trabajo y el de Gómez y en fotocopidora habíamos dejado este texto de Bogloti que hace referencia al conocimiento y la relación educativa en la perspectiva crítica...Este ultimo lo dejamos en fotocopidora no está digitalizado y es el que estuvieron trabajándolas ultimas clases antes de las vacaciones... saben que pasa , no vinieron, antes de las vacaciones cada vez vienen menos entonces por ahí no están enterados si ustedes no vienen, pidan la tarea , como los niños... (Murmullos de parte de los estudiantes)

Profesora: Bueno

(Murmullos, acomodo de bancos)

Docente 1: Bueno. ¿Nos podemos escuchar?

Vamos a estar requiriendo 3 cuestiones importantes que ustedes van a tener que trabajar en la clase y van a necesitar los textos que hemos dado.

La primera van a tener que analizar sus planes de clases con sus registros y su U D y van a tener que fundamentar que estrategias didácticas ustedes están aplicando y porque están aplicando esas estrategias.

No es de Etcheverry ese texto es de Gómez Etcheverry lo digitalizo por lo tanto está dentro de su apunte. Raúl Gómez bien, ¿Está clara la primera consigna?

Estudiante: Repítala por favor

Recuperar desde sus registros unidades y planes ¿Qué estrategias didácticas están utilizando? y ¿Por qué están utilizando esas estrategias, ¿si?

El segundo punto que vamos a trabajar es... dale

Profesora: ahí les tenemos que en realidad ustedes pueden usar todo el texto que tienen a su disposición, es más, hay otros que en este momento acá no lo tengo que no se los hemos dado por que lo hemos trabajado y ustedes lo tienen en otra materia.

Cuáles son las estrategias de enseñanza y como se enseña.

Ustedes van a notar si dice que se enseña y como se enseña desde esta perspectiva, porque se enseña de esta manera y ahí ustedes empiezan a recuperar la teoría que pueden usar.

¿Qué están haciendo? ¿Qué está pasando? ¿Qué cuenta en mis clases y en mis registros? ¿Qué es una práctica desde un enfoque sociocultural y porque? Eso es lo que nosotros estamos requiriendo ahora, no textual pero que ustedes utilicen la teoría como modo de análisis en este caso.

¿Entendieron lo que hay que hacer? ¿Si?

No eso va lo otro (responde a un estudiante)

I: vamos sigamos. También los planes de clase las U D y los registros que ustedes puedan identificar cual es el objeto de conocimiento que están enseñando,

Cuál es el objeto de conocimiento que están enseñando y ahí como dice Profe pueden utilizar lo que sería la presentación del diseño curricular, no el diseño donde están el aprendizaje contenido, no. La presentación, ¿se acuerdan que lo trabajamos?

Estudiantes: siiii

Profesora: página 189

I: Esa presentación les va a servir a ustedes para poder analizar los planes

Profesora: Utilizan este y el texto de Ana Boglotti que precisamente habla de que se enseña ¿si? Que se enseña y para que se enseña determinado objeto de conocimiento desde esta perspectiva, como se enmarca. También en el texto que le dimos planificar sobre unidades didácticas y proyectos también le va a servir para poder dilucidar esto.

Bien... si... el tercer punto es por qué la planificación es una construcción colectiva.

I: Porque la planificación es una construcción colectiva también pueden utilizar todo, documento del ministerio, en el texto de Ana.

Profesora: el texto ese va a servir mucho con la planificación porque como ustedes están cumplimentando, realizando la planificación, colectivamente.

Estudiante: ¿Cómo? Murmullos...

Profesora: como están planificando para que se produzca con esta idea de producción colectiva de los aprendizajes... hasta ahí. Esa es la segunda parte de la pregunta que decía porque la planificación es una construcción colectiva, como damos cuenta.

I: que la planificación es una construcción colectiva como dan cuenta Ustedes (Murmullos...)

Profesora: Utilicen con la pareja pedagógica una UD y por lo tanto la crónica de sus clases. Utilicen como insumo primordial el registro, utilicen como insumo primordial el registro...si ustedes han levantado, acuérdense que ustedes ya tienen el análisis de sus clases, con lo cual...

Bueno... a ver... (Murmullos)

Ustedes vienen haciendo análisis de sus clases y todavía no nos hemos puesto a hacerlo colectivamente ¿si? Al analizarlo colectivamente ni a trabajar sobre eso, hace poco que estamos dando clase en las escuelas pero nos va a venir bien esto de empezar a hacer preguntas a situaciones que trabajamos en clase. Entonces pedimos que recuperen los registros, recuperen los análisis de sus clases, también para dar cuenta de lo que estamos solicitando.

(Consultas ruidos de bancos)

(Profe conversa con un estudiante)

Profesora: Volveme a decir...

Estudiante: la profe me planteaba que la segunda unidad haga coordinación con los pies, voy a dar futbol pero no quiero llamarlo futbol.

Profesora: pero yo vuelvo...

Estudiante: ella me seco la cabeza jajaj

Profesora: yo vuelvo a decir. Es que si vos me decís que es futbol me estás diciendo en cierta forma continuas con la unidad, entonces la idea es cambiar, primero cambiar la unidad didáctica, Ahora recupera, y este trabajo te va a ayudar para eso ¿Qué tengo que enseñar desde un posicionamiento cultural, la coordinación así como esta, la coordinación como con el pie? Encima con el ¿pie! implica ese contenido en que cosas se manifiesta la

cultura para que lo pueda transformar en objeto de conocimiento, pensalo desde ese lugar y no necesariamente es el futbol. Vos pensá ¿Qué podrías desarrollar, a partir de ahí? ¿Qué podrías enseñar para ese grado y en función de eso, lo ves?

Estudiante: profe una pregunta. Cuando agarramos las estrategias didácticas ¿Podemos decir que utilizamos todas las variantes? ¿O tenemos que profundizar una sola nada más?

Profesora: como consideras que te debería responder

Estudiante: Nosotros hemos utilizado casi todas las variantes... por eso...

Profesora: si eso... vos podes evidenciarlo?

Estudiante: si si

Profesora: ponelo ahora tenés que poner a donde se evidencia, pero eso solo para responder a esta pregunta ¡NO! porque en realidad vos acá estas poniendo, cuales son y yo quiero que vos, lo que más me interesa es el porqué lo decís.

Estudiante: sisi

Profesora: como están enseñando...

Estudiante: sisi lo quiere fundamentado si si entendemos, pero bueno.

Profesora: una vez que ustedes identifican como están enseñando ahora avanzan en el por qué.

Estudiante: Gracias profe.

Estudiante: ¿Imprimimos ahora y lo mandamos desde acá? Usted me dijo que lo corrigiera, acá lo corregí.

Profesora: SI

Estudiante: quería ver si estaba bien lo que me corrigió la última parte, pero la otra ya estaba corregida. La duda de nosotros es de toda la unidad Didáctica nos había dicho que la revea, este es el plan viejo.

Profesora: Ahora me acuerdo. Escucha. Lo primero que te había dicho que tenés que reveer, primero es que así está mal redactado, segundo porque en realidad esta corregido la UD, entonces, en función de que esta corregida la UD voy a tener que responder acá, a eso se refiere y después el objetivo de la clase se desprende del objetivo de la unidad. La UD da marco a los planes de clase de tus clases, es tu marco.

Estudiante: Si si. ¿El objetivo de la clase está bien explicitado?

Profesora: Hay cuestiones que son innecesarias ¿no? Desde el punto de vista de la redacción, por ejemplo... que van a estar desarrollados en la clase... obviamente sino ¿Qué van a poder evidenciar?

Estudiante: Bien

Profesora: Otra de las cuestiones. En realidad yo insisto que el problema no está en la redacción, está en que estas enseñando y que quiero que el otro aprenda de eso. Que estoy enseñando. Tendrías que reever el objeto de conocimiento. ¿Qué estoy enseñando?... (silencio)...¿si? Revisalo porque yo se que te lo corregí, es más, este trabajo te va a ayudar para eso.

Estudiante: bueno

Profesora: dale utiliza eso

Estudiante: ¿el segundo lo pudo ver o no?

Profesora: no me acuerdoo, saben que no me acuerdo.

Estudiante: profe ¿cómo hago para expresar cuales son mis necesidades? no tiene nombre no hay algo establecido.

Profesora: contá como estas enseñando. De igual modo hay un marco teórico que te ayuda

Estudiante: ¿Cómo hago? ¿Cómo armo?

Profesora: después que vos cuentes, redactes como estas enseñando, fijate si puede, si hay desde los marcos teóricos algo que pueda explicar eso que estás haciendo si? A lo mejor te ayuda.

Estudiante: este es el plan que tengo que dar para el viernes, la profe me hizo una pequeña corrección “para que” en el juego que tengo que dar.

Profesora: Si. ¿Esto cuando te lo dieron?

Estudiante: Ayer me lo dieron...

Profesora: ah bueno me lo llevo, la que te corrige soy yo, ¿bien?

(Charla con una estudiante)

Profesora: vos das Atletismo, vos decís el salto, como debería enseñar yo el salto FLOP ¿te interesa que aprendan la técnica?

Estudiante: No

Profesora: ¿Por qué?

Estudiante: porque todavía no están preparados

Profesora: ¿por qué? ¿Si tiene sentido la técnica en este caso? Tendrías que buscar el sentido, en este caso cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el FLOP o no. ¿Cuál es el sentido? ¿Qué es lo que indicaría que es lo significativo del atletismo...?

Estudiante: saber

Profesora: Bueno eso que estás pensando, es un tema que correr, hay una manera óptima de correr, ahora si vos pensás que correr o que podes correr y saltar y sortear obstáculos... como lo enmarcas en la clase para eso...

Estudiante: si me pongo a leer atletismo y ahí veo

Profesora: leer, buscar, esbózalo

Estudiante: la unidad didáctica sería actividades atléticas y lo que yo busco es que ellos reconozcan distintos tipos de actividades atléticas, reconozcan correr, saltar para arriba saltar hacia adelante

Profesora: ¿Cuál es el objetivo del plan?

Estudiante: el objetivo de la profe es iniciación al atletismo.

Profesora: ¿Vos crees que eso que le estas dando va a generar que ellos tengan una idea de lo que es el atletismo? ¿Va a posibilitar eso?

Estudiante: yo digo que a lo mejor no como atletismo por ahí salen distintas destrezas posibilidades de movimiento, habilidades para que ellos sepan.

Profesora: Eso ya se ... lo que vos quisieras ... como vos pensas enseñar eso... Primero que iniciación al atletismo.... No te voy a decir que no, yo te explique porque habilidades motrices...

Otro estudiante: Practicas

Profesora: esto también es práctica

Estudiante: Si

Profesora: en la escuela

Estudiante: Claro en la escuela. Quiero que se pueda evaluar que los alumnos evalúen a sus compañeros, mi pregunta es. Yo voy una clase propongo un ejercicio y luego los hago evaluar ¿o una clase hago el ejercicio y la próxima evalúo?

Profesora: Pensemos esto, no te puedo responder primero porque no sé si entiendo bien la pregunta. Espera que te digo lo que yo interprete y vos me vas corrigiendo. Me parece que lo importante como primera cuestión es que la evaluación es parte de la enseñanza. Yo

evalúo como enseño ¿sí? En eso se constituye. A ver, si yo la evaluación la considero como un apéndice de la enseñanza o sea como algo extra yo que hago enseño y después evalúo. Considerar a la evaluación como parte de la enseñanza implica poder evaluar como enseñe, no lo escinda y evaluó lo que enseñe... no sé si te...

Estudiante: estoy ahí

Profesora: bueno entonces no entendí bien tu pregunta, pregúntame de nuevo.

Estudiante: Yo quiero que los chicos realicen una coevaluación, para que aprendan a observar lo que ya venimos trabajando, que ya lo tienen bastante digerido al contenido. Ya que lo tienen bastante digerido quisiera ver si lo pueden ver en sus compañeros.

Profesora: Eso lo entendí... hasta ahí voy.

Estudiante: Yo quiero hacer eso ahora mi duda es si voy directamente en una clase y digo “bueno chicos esta es la planilla de evaluación ahora van a tener que anotar si sus compañeros hizo o no ponele recuperación de balón si tuvo o no una participación activa o no. O agarro un pedazo de la clase separo un grupo y lo hago observar a los compañeros y digo esto van a tener que evaluar la clase que viene para que lo vayan preparando.

Profesora: yo te pregunto a vos ¿Qué te parece? ¿Como podría ser lo óptimo? ¿o lo que habilite al aprendizaje o lo que genere?

Estudiante: lo óptimo para mí sería hacer un juego la clase anterior a la evaluación donde ellos ya se vayan relacionando con la ficha evaluativa y todo.

Profesora: vos te respondiste. No importa eso. Acordate que la planificación es flexible, es una hipótesis de trabajo, varía, lo que si te pregunto es... vos dijiste “para mí lo óptimo sería...” La pregunta sería ¿por qué es lo óptimo para vos eso? No me respondas ahora. Pensalo, sentate y tomá la decisión, eso te ayuda a tomar una decisión fundamentada.

Estudiante: La Señal del colegio

Profesora: en que colegio estas?

Estudiante: Monseñor de Andrea. Sí, me doy cuenta que es enseñanza activa y mando directo como yo enseño

Profesora: ¿de qué? mando directo o sea como yo enseño. Disculpame no te preste demasiada atención te pido disculpas.

Estudiante: Bueno vuelvo a la primer consigna que dice qué estrategia didáctica estoy usando y algo me remarco la señal del cole, me doy cuenta que uso el mando directo.

Profesora: Si

Estudiante: me decía que las tareas estaban muy ligadas siempre

Profesora: bueno esta bueno que te hayas dado cuenta de eso, ahora lo importante

Estudiante: porque no uso otra forma

Profesora: No es porque no usas otra forma, sino porque usas esa

Estudiante: quizás porque no quiero que la clase se salga de contexto

Profesora: Bueno... re interesante lo que estás diciendo

Estudiante: por mucho tiempo yo enseñe natación y bueno es como que te quedan esas cosas, esa forma como cerrada... bueno hace así.

Profesora: Vos sabes que Bourdieu tiene una conceptualización, podría ayudarte si lo lees, para que puedas explicitar lo que vos estás diciendo ahora... yo estoy acostumbrado a hacer esto y me doy cuenta que lo repito... eso... lee Bourdieu, a lo mejor te ayuda a poder mirar lo que estás haciendo y porque estás haciendo eso. Ahora me parece que está bueno que te instales ahí, el desafío es poder generar una propuesta superadora y entender otra propuesta de enseñar. Porque esa que estás diciendo el mando directo no es el problema ¿Cuál sería el problema? Eso lo tenés que descubrir vos ¿qué está generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro? ¿está el otro? No esperes respuestas acabadas.

Estudiante 1: nosotros nos dimos cuenta que la demostración que íbamos a hacer, íbamos a demostrar a la hora de presentar las actividades, esa es la unidad didáctica y nosotros nos dimos cuenta que tendríamos que dar a los niños para que exploren.

Profesora: Bueno

Estudiante 1: entonces la pregunta es, nosotros a esta conclusión la sacamos de las observaciones que hicimos de la clase que dio el profe, entonces nosotros vamos a hacer lo mismo que hace él. Agarramos las herramientas que fueron utilizadas en la clase, veíamos que se usaba mucho la demostración, entonces nosotros dijimos “bien agarramos ese punto que es la demostración”, veíamos que era más fácil, pero nos encontramos con que eso se contradice con la estrategia que elegimos utilizar que es problematizar si problematizamos no podemos demostrar.

Profesora: ¿por qué tendría que ser O? ¿O una cosa o la otra?

Estudiante: ¿podrían ser las dos? Estamos trabados.



Profesora: No no está perfecto, esta bárbaro, está buenísimo me parece que hasta ahí poder explicar porque eligieron dar cuenta de eso y que modificarían. Mi pregunta tiene que ver con otra cosa, no está mal, porque si aplicamos... ¿por qué vos decís yo quiero enseñar problematizando? ¿Por qué? ¿Por qué consideras que esa sería la forma? ¿Por qué nosotros te lo decimos?

Estudiante: no quizás porque lo leímos.

Profesora: quiero que me digas porque

Estudiante 2: Profe tenemos una duda, cuando se refiere al objeto de conocimiento ¿es el contenido que está dando ella?

Profesora: Si una cosa es lo que yo quiero y otra lo que enseñó, muy bien

Estudiante 2: entregamos ahora

Profesora: ¿cómo van con las clases?

Estudiante 2: bien con la segunda. No saben lo bien que me siento, porque es que tenía un problema no sabía si el contenido que elegía, yo decía como no lo voy a poder enseñar si no está en el diseño curricular así

Profesora: ¿cómo que no está así?

Estudiante 2: profe a lo que voy yo

Profesora: no dice eso. Mira lo que dice. ¿Qué dice ahí?

Estudiante 2: Practicas corporales

Profesora: no no que dice

Estudiante 2: exploración y sensibilización de prácticas ludomotrices y corporales que requieran la identificación de las capacidades motoras condicionales

Profesora: eso no es el objeto de estudio de conocimiento, o sea, las capacidades acá te lo está diciendo el diseño curricular, que en realidad, las practicas corporales, que a partir de ahí ellos puedan identificar, solo las capacidades condicionales. No es el objeto de conocimiento la capacidad condicional porque además por ejemplo si yo digo fuerza, resistencia o velocidad es muy abstracto para chicos de primaria, tiene que ver también con el tipo de pensamiento que ellos tienen. Entonces para empezar desde este lugar, no está inscripto en el diseño curricular, otro argumento podría pensarse, las capacidades podrían pensarse como un aprendizaje a adquirir pero no es el contenido, el contenido es un recorte de la cultura.

Estudiante 2: si eso es lo que a mí me cuesta

Profesora: con lo cual, las capacidades se expresan en múltiples prácticas corporales, ¿Si? Pero no es un contenido de la cultura es del sujeto.

Estudiante 2: entonces estoy en lo correcto cuando digo que no puedo dar ese contenido parado desde ese enfoque.

Profesora: se entendió, ¿está claro porque yo te decía que no?

Estudiante 2: SI si

Profesora: ustedes van a traer todos estos textos que estamos trabajando y necesitamos que traigan una desgrabación de una clase y quienes no lo han hecho por favor pónganse con eso ya. ESCUCHEN. Nosotros les pedimos no sé cuantas clases ante de las vacaciones que tenían que grabarse y desgrabarse por lo menos una clase por UD. Hay gente que está terminando la UD y hoy no me pueden decir que no tienen la clase grabada, ahora se sentaran y la desgrabaran y no es una por pareja pedagógica es una por estudiante. Así que vean como hacen. No se dejen estar porque si no es para este miércoles los traen para el próximo. Escuchen, si están faltando por favor pregunten a sus compañeros que necesitan para la clase que viene ¿SI?¿SI? porque si están faltando por alguna razón particular deben preguntar

Estudiante: Porque enseñamos esto la importancia digamos, estamos en dudas si poner si pertenece a este enfoque sociocultural y la educación está queriendo ir por ese camino eso es lo que pensamos iría

Profesora: como no de una, si es una cuestión que ustedes pueden determinar pónganlo

Estudiante: bueno gracias.

Estudiante 3: Amor y compromiso, el dialogo es amor y compromiso y después acá, no se quien habla de la Fe, que dudo que sea Pablo Freire que hable de Fe, entonces no sé como se cita

Profesora: a ver ¿vos citas del texto este?

Estudiante 3: si bueno porque mira... NO hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos hay hombres que en comunicación buscan saber más... Dice Pablo Freire... De esta manera de entender el dialogo, surge otra condición necesaria de la intersubjetividad, la fe. No hay dialogo sino hay fe en los educandos.

Profesora: traducilo

Estudiante 3: no lo comparto

Profesora: no hay dialogo sino hay confianza

Estudiante: lo de la fe no lo comparto, la fe es creer en algo que no existe y vos te ganas la confianza.

Profesora: no, no te la ganas.

Estudiante 3: si ¿cómo no?

Profesora: no no te la ganas necesariamente, yo parto...

Estudiante 3: desde la comunicación vos te la ganas

Profesora: no. Mira Agus, pará, pará. No cuando enseña digo, yo enseño porque creo que el otro puede aprender

Estudiante 3: si

Profesora: Bien y eso sería, la confianza en que el otro puede aprender sería la Fe en el otro. Yo estoy poniendo ahí una cuestión de Fe de decir bueno en realidad yo confío que el otro puede aprender, porque si no confío que puede aprender entonces para que enseño.

Estudiante 3: Uno puede tener confianza o creer en la persona, desde lo que uno entiende que son las capacidades que tiene para asimilar el conocimiento, ahora la FE tiene un contenido religioso deviene de ahí.

Profesora: si

Estudiante 3: por eso me parece como que.... en realidad es una duda sobre el texto no sobre el trabajo.

Profesora: bien pero refiere a eso, justamente es el hecho de concebir al otro como en su posibilidad de aprender. Cuando nosotros pensamos la inclusión, significa eso, que todos pueden aprender, digo independientemente del contexto, todos pueden aprender, después iremos viendo, revisando, ajustando, pero partimos de ese lugar a eso se refiere. Cuando se habla de dialogo de comunicación le está dando el lugar al otro.

Estudiante 3: eso yo lo entiendo no comparto el término Fe dentro de la educación porque es algo que no depende incluso de uno.

Profesora: yo acuerdo en esto de la Fe sin embargo esta usado en ese sentido. A ver ¿cómo llevan a cabo su planificación para que se constituya en una creación colectiva? Si es que se constituye en una creación colectiva y si no porque no y que deberían hacer para que se constituya. Ustedes lo hacen así, no todos lo hacen de la misma manera.

Estudiante 3: No. Pensando UD manipulativas

Profesora: ¿qué es manipulativas?

Estudiante 3: lanzar picar...

Profesora: ¿qué es eso?

Estudiante 3: ¿coordinación? Estamos viendo el contenido a ver por dónde podemos arrancar, que contenido.

Profesora: ¿y porque enseñan eso?

Estudiante 3: porque está en el contenido

Profesora: ¿en dónde?

Estudiante 3: en el contenido acá en el Diseño...

Profesora: AHHH... no, vos querés enseñar... ¿que cosa entonces?

Estudiante 3: lanzamientos dentro de las manipulativas, ¿el lanzamiento podría ser? Lo que no veo posible es darlo en cuatro clases a eso.

Profesora: te hago una consulta. El lanzamiento...¿El lanzar qué es?

Estudiante 3: una técnica digamos

Profesora: forma parte de una habilidad. Ahora ¿Las habilidades se enseñan? ¿Se desarrollan?

Estudiante 3: o sea no tiene sentido enseñarla

Profesora: ¿por qué no tendría sentido enseñarla?

Estudiante 3: porque dentro de todo ellos ya pueden resolverlo por su lado ¿no?

Profesora: podría pensarse... a ver... ¿el contenido cual era?

Estudiante 3: lanzamiento

Profesora: No, no, conceptualmente.

Estudiante 3: manipulativa

Profesora: No conceptualmente ¿qué es contenido?

Estudiante3: es lo que yo voy a dar o sea lo que el chico va a aprender.

Profesora: viste que hay una conceptualización que dice que es un recorte de la cultura, bueh...¿qué es en eso de habilidades manipulativas? ¿qué es lo cultural?

Estudiante 3: lo cultural... no se...

Profesora: bueno eso es lo que tenes que dilucidar. Voy a enseñar prácticas corporales no algo que se desarrolla evolutivamente. Ahora en las practicas corporales ¿se expresan esas habilidades?

Estudiante 3: entonces en conclusión si podría ser dado

Profesora: yo te pregunto cómo las inscribís en prácticas corporales y ahí la podes enseñar, si vos no podes inscribirlas en prácticas corporales y yo te tendría que decir que no responde al enfoque solicitado, de hecho el texto que nosotros te dimos ahí dice que se enseña, si vos tratás de leer que se enseña y ahí dice que tiene que ver con la cultura.

Estudiante 3: no puedo ir

Profesora: porque me planteas lo otro.

Estudiante 3: si me parecía digamos.

Profesora: ahora no es que no porque es un capricho...

Estudiante 3: no, lo entiendo perfectamente.

Profesora: pero además digo, uno puede pensar como se inscribe, como inscribís las practicas corporales para poder ser enseñado. ¿Qué grado tenés?

Estudiante 3: Tercero

Profesora: tendrías que pensar, cuales son los saberes que tienen los chicos, porque a veces sus planificaciones dan cuenta de chicos que nunca hicieron practicas corporales que no han tenido EF y no es así. Su biografía motriz no empieza cuando ustedes llegan a dar clase, digo, tienen que recuperar todo eso, uno aprende lo que no sabe.

Estudiante 3: entonces vamos a tener que replantear...

Profesora: piénsenlo, piénsenlo ahora lo que ustedes decidan fundamentarlo y después vemos.

Estudiante 3: por eso necesitaría acá los fundamentos para contestarte la pregunta que me estás haciendo, bueno chau me voy antes que me sigas preguntando cosas jajaja.

## Anexo 2. Registros clase N°2

Profesora: ¿Quiénes tienen las grabaciones? levanten la mano quien trajo la desgrabaciones de la clase. ¿Y el resto? ¿Qué paso? ¿Cuál era la consigna? ¿Quiénes tienen grabado y quienes no? no podemos hacer el trabajo si no está desbragada. A ver gente, vamos a tratar... vamos a tratar otra cuestión porque últimamente no leen, no planifican en tiempo y forma... Entonces yo sabía que esto iba a pasar. Lo digo a modo de que lo puedan cambiar. La clase pasada que íbamos a hacer un trabajo práctico... son tan importantes las clases acá, como las clases que ustedes van a dar, que de hecho no les va demasiado bien porque tampoco estamos trabajando demasiado bien acá. Y porque tampoco leen, porque tampoco hacen lo que se les solicita que hagan, con la cuestión de revisión de sus prácticas. Ser profe y enseñar implica tomar ciertas responsabilidades. Yo les dije, esta práctica es especial, necesita de tanto tiempo para poder trabajar y trabajar bien, y organizarla bien, si no están en condiciones no lo tomen. Esto significa dedicarle tiempo, que ustedes puedan revisar como están transitando las prácticas. Más allá de las condiciones que están ustedes como estudiantes en la escuela le van a decir "no planifique hoy" van a decir "a ver, ¿qué vamos a hacer hoy"? o no me sigo formando, no leo, no reviso las prácticas. La directora les va a decir "dame la planificación" "aaah no, no tuve tiempo", "te lo mando mañana", "te lo mando por mail", "bueno mándamelo sin falta hoy" se lo mandan doce de la noche. Los van a echar, de verdad se los tengo que decir, los van a echar. Pero además de eso, pobres chicos, pobres estudiantes, ¿qué van a aprender? paupérrimo. Tratemos de asumir este compromiso, la idea es que pensando que es lo más importante, que es lo más interesante... que hay un otro que tiene que aprender. Y es obligación de ustedes enseñarle, y buscar los modos para que el otro aprenda. Eso es lo más interesante. Yo ahí visibilizo al otro, ahí veo el compromiso que tienen con el otro. Me parece que lo tenemos que entender. Bueno, por favor tráiganme sus planes, sus prácticas y eso estamos viendo que no estamos pudiendo, complementar o unir las prácticas y teorías, como que un discurso va para un lado, el otro para el otro. Con respecto a planificaciones, hay algunas cuestiones que tenemos que revisar, que sigue siendo recurrente en el momento que ustedes. Están pensando **qué** enseñar, aparecen como varias cuestiones. No compenetrar al otro, descolocar al otro, aparte desconocer la trayectoria. Los estudiantes que ustedes tienen, ya vienen teniendo Educación Física, y parece ser que la propuesta de ustedes es inaugurales,

sin embargo los de sexto grado ya vienen teniendo desde nivel inicial EF, y no solo Educación física, tienen acervo motor y otras trayectorias motrices que desconocen, si importa, porque planifican, planifican, como si por ejemplo: gimnasia: todo el tiempo con el rol, pero nunca se fijan que saben ya hacer del rol, entonces empiezan, hay que hacer primero: de cero. Yo me imagino, pobres chicos. ¿Qué aprendo? ¿Yo aprendo sobre lo mismo siempre? porque para aprender tiene que haber un desafío, tienen que conocer al otro. Eso porque no están pensando en el otro. Otra de las cuestiones es que no queda claro el objeto de conocimiento que están enseñando, por ahí están pensando juegos cooperativos, y no están enseñando juegos cooperativos, son otro tipo de juegos, siéntense, estudien, busquen, lean, clarifiquen. Nosotros tenemos acá a un montón de profes que nos pueden ayudar, es necesario que recurramos a un docente a preguntarle, que venga, que nos explique, que nos ayude, busquemos hablamos, no se queden por ahí con lo poquito que por ahí ustedes saben sobre el objeto de conocimiento, porque no les alcanza para enseñar, nos les alcanza. Yo no puedo enseñar lo que no se. Por eso, como propuesta les digo, pónganse a leer sobre lo que van a enseñar. Otra cuestión que aparece con recurrencia, ya lo trabajamos la clase pasada, pero es necesario porque ustedes están cayendo en los errores nuevamente, en lo que ya trabajamos, entonces quiere decir que tenemos que verlo otra vez, que no quedo claro, y puede ser que no lo explique bien, o ¿porqué? Cuando defino qué enseñar, que la propuesta está centrada en un enfoque socio cultural, ¿sí o no? yo pregunto, si la mayoría de ustedes enseña habilidades motrices, las HM cuando no están inscriptas en las practicas corporales de la cultura, ¿a qué enfoque corresponde?

Estudiantes: sociocultural

Profesora: ¿a cuál?

Estudiantes: sociocultural

Profesora: ¿es sociocultural la habilidad motriz cuando no está inscripta en una práctica corporal de la cultura? ¿Por si sola? las habilidades, ¿se enseñan o se desarrollan?

Estudiantes: se desarrollan

Profesora: se desarrollan. ¿Yo tendría que enseñar lo que se desarrolla? ¿O que enseño? ¿Aquello que se desarrolla o que está inserto en la cultura?

Estudiantes: por ejemplo una carrera, es algo que uno desarrolla naturalmente, pero si uno enseña, por ejemplo atletismo en el colegio, uno la quiere perfeccionar.

Profesora: ahí está, atletismo es, una construcción cultural.

Estudiantes: en el colegio que yo estoy, me dijeron que tengo que dar handball, habilidades motrices, pero en el sentido de dar handball, ta bien, ósea....

Profesora: que sería ¿A ver?

Estudiantes: deporte, una práctica cultural.

Profesora: bueno a ver, pero vos dijiste:

Estudiantes: deportes.

Profesora: ¿cuál es el sentido?

Estudiantes: para mí cuando llegue al colegio, me dijo que tenía que dar handball, pero no le podemos enseñar handball y, cuando buscamos en el curriculum, decía juegos modificados de invasión, y de ese lado enseñamos una aproximación a lo que sería handball.

Profesora: las habilidades motrices las ponemos en juego en diferentes practicas corporales de la cultura, como bien dijo él, las ponemos en el atletismo, el sentido que toma por ejemplo el lanzamiento en atletismo no es el mismo sentido que toma el lanzamiento en el handball, por ejemplo. ¿si? o tirar una piedra, digo, tiene distintos sentidos, el sentido y el significado es lo que lo inscribe, digamos, es lo que lo diferencia, le da la posibilidad de que.... más allá de todo, esto implica que debería de entender cuál es el sentido y significado de lo que están aprendiendo en realidad queda en la nada. En realidad están enseñando cosas que los chicos ya saben, ¿ta? cosas que los chicos ya saben. Están enseñando cosas que ellos ya saben hacer, no están haciendo que los chicos.... y es esto que venimos viendo desde primer año con primer año con Freire, que cuestiones están haciendo los chicos de hoy. ¿Que decía Freire sobre el aprendizaje?

Estudiantes: problematizar, curiosidad, dialogo. Que los hicos también construyan el conocimiento.

Profesora: pero a ver, si yo le estoy dando siempre lo mismo, no le estoy dando nada para que se despierte la curiosidad, no va a haber aprendizajes nuevos, no hay forma que haya conocimientos nuevos. A ver, ¿Qué es lo difícil? si seguramente todos nosotros hemos aprendido desde ahí, ¿si? nos enseñaron cosas desde un lugar y en muchas ocasiones también hemos aprendido de eso, pero nosotros le estamos ofreciendo otra forma, no desde la comodidad de lo que ya está. Porque qué sentido tiene a ver, repitan como ustedes



aprendieron..... ¿Qué sentido tendría? no haría ni falta que vengan al profesorado, no haría ni falta, porque como ustedes aprendieron, van y enseñan si total es lo mismo, siempre el mismo jueguito si a los chicos les gusta. No tiene ningún sentido, si no están intentando hacer algo nuevo, algo diferente. Porque algunos están intentando y le está costando, y vuelven para atrás, y regresan y preguntan, y lo están intentando y eso esta bueno. Pero todos deberían probarlo, no 1 o 2. Salgan de ese lugar, a donde se sienten seguros.

Profesora: perdón, ¿puedo hacer una intervención? de la manera en que yo puedo modificar, darme cuenta que estoy reproduciendo, para eso necesito revisar las clases, si ustedes no tienen que analizar, y no se toman el trabajo de hacer el análisis de su propia practica de todas las clases que ustedes hagan, y hacer una planificación concienzudamente en función de lo que analice, porque a ver, para que me sirva analizar lo que enseñe, como enseñe, lo que no enseñe, cuando termino la clase si después lo dejo ahí en la carpetita y no lo tengo en consideración para planificar la próxima clase. Digo, para eso, la verdad que no les sirve. Solamente les va a servir cuando recupero eso, veo, problematizo y ahí sí puedo pensar como seguir como seguir enseñando, porque si no es más de lo mismo no están haciendo un análisis, lo hacen para complimentar, no sirve, lo que tienen que hacer es complimentar, si porque es un requisito, pero más allá de eso, el requisito esta puesto, con el sentido de que ustedes puedan revisar para poder aprender, desaprender, deconstruir y volver a construir, que por ahí no está sucediendo.

Profesora: estaría bueno que ustedes puedan decir que es lo que está pasando que no pueden hacer esto, porque a lo mejor nosotras enseñando cosas que hay algo que no están pudiendo revisar, ¿qué les está sucediendo? ¿Están haciendo una práctica a la carrera? ¿Porque el tiempo me lleva? ¿Qué les está pasando que no pueden sentarse a ver sus prácticas? Repensar. ¿Creen que no pueden? ¿qué les sucede? la verdad nos gustaría saber que está pasando.

Estudiante: para mi, desde mi punto de vista, capaz que nos está costando un poco desde donde encarar el contenido, sabemos que tenemos que dar, pero por ahí nos cuesta saber la forma de encararlo, con respecto a este enfoque que ustedes nos piden a mí me paso por ejemplo que el año pasado, la practica nada que ver a este enfoque, entonces estoy ahora acá y estoy.....

Profesora: si, reconocemos eso, de que en realidad la práctica del año pasado, ustedes vienen fuertemente posicionados desde la psicomotricidad, y desde otro lugar en función al control, bueh, a otras cuestiones, que lo notamos que es así.

Estudiantes: es como que a su vez, esto en particular te acorta.

Profesora: a ver, ¿porque te acorta? no entendí.

Estudiantes: por ejemplo capacidades condicionales no lo puedo decir, porque no está relacionado con el tema, como cultura.

Profesora: lo interesante seria pensar porque querés enseñar eso, y cuál es el sentido de enseñarlo a chicos de 4to grado, 5to grado. Más allá que esté o no esté escrito, habría que encontrarle cual sería el sentido, del aprendizaje ese, y porque vos querés enseñar, porque hay veces que vos querés enseñar algo, que no necesariamente es lo que el otro necesitaría aprender, ¿no?

Profesora: también, las profes lo que están pidiendo son algunas cuestiones, que ustedes como que también quieren responder a eso, como bueno, la profe me pidió que haga esto, entonces bueno.... pero, el ejercicio que deberían poder hacer ustedes es decir, a ver, me pidió que de handball, bueno a ver, yo handball no voy a dar, ¿Entonces qué voy a dar? juegos de invasión, impondré algunas cuestiones, algunos juegos más cercanos al handball no tienen que mirar solo lo que el profe les pide. “A mí me dijo que dé salto”, bueno a ver, ¿pero qué voy a dar?

Estudiantes: me pidió que de destrezas, ¿cómo hago?

Profesora: ¿que son las destrezas?

Estudiantes: risas

Profesora: claro, ¿como vas a saber cómo enseñar si no saben que son las destrezas? Nosotros no nos recibimos sabiendo todo, hay cosas que las vemos así... otras así. Porque el día que ustedes tengan que enseñar algo, se van a tener que arrastrar, no van a poder darla..... no se queden con eso. Esta bueno que den contenidos, pero a ver, leemos este contenido. ¿Cómo sería si yo lo quiero llevar para el lado de la cultura? para que los chicos tomen este significado, ¿qué en realidad? ¿Cómo lo puedo dar vuelta?

Profesora: ¿qué otra dificultad encuentran? ¿Qué otra limitación están mirando?

Estudiantes: profe, a mi me suele pasar, que muchas veces los chicos tienen dudas.... porque los chicos me piden que juguemos al futbol, que se pasa un poco el tiempo y ya me

piden que los largue. También vemos el tema del premio y castigo, y me dicen que no dé futbol, porque si no me van a empezar a pedir más futbol, y la clase se va a transformar en la búsqueda del premio para jugar al futbol, ¿que debería ser? llegar a un acuerdo o simplemente negarlo? el otro se sentaron, y no quisieron hacer ninguna actividades.

Profesora: ese acuerdo está con.....

(Todos hablan)

Profesora: ¿es un acuerdo que ya tenían con el profe? ¿No? a ver, sshh...

Estudiantes: no, la profe no les da futbol

Profesora: bueno, ¿entonces porque tenés q hacer eso? digo, vos tenés un contenido, en este caso vos tenés esto, y también tiene que ver con uno sobre como hace la propuesta y yo te preguntaría, cuando están en la clase de matemática, ¿Los chicos le piden hacer futbol? “seño! seño! queremos un problema”, y la seño lo que hace es hacerle problemas y ¿no hacer otra cosa? ese es el tema, esta bueno lo que acabas de decir, muy bueno, ¿sabes cuál es el tema? que nosotros al dar clases en el mismo lugar donde se produce el recreo, pero hay que saber diferenciar, y los chicos deberían comprender eso, pero no lo van a comprender por si solo cuando no hay docente que interviene para eso. Digo, ahí está en la intervención del docente, en este caso tu compañero, los chicos por si solos no tienen porque saber las intervenciones del docente en este caso son tuyas, y la del docente de la escuela, es quienes posibilitan que puedan diferenciar los momentos, más allá que sea el mismo espacio, la clase de ed. física es la clase, no es recreo, digo y para eso las intervenciones tuyas son valiosas. No tengo más que decir. Bueno a ver si alguien puede aportar otra cosa...

Estudiantes: uno no puede poner límite a todo, porque si no hace nada, no hace nada ¿cuáles son las opciones? no vamos a hacer nada y al otro extremo, negociar para que al menos hagan algo o no hacer nada.

Estudiante: para mi otra posibilidad es la negociación, ósea abordar la negociación, si el curso, la gran mayoría, quiere futbol, ahí tenés un grupo que por lo menos cuando vayas a negociar están todos en la misma. Que no es lo mismo que te vengan tres rebeldes a molestar y que el resto no banca, a que los 20, de 25, no, queremos jugar al futbol. Para mi ahí podes negociar y explicar que la clase que viene, explicarles, que hoy pueden hacer media clase de futbol... pero no como premio, sino como una demanda, ponele si en el

recreo no los dejan jugar al futbol, y quieren jugar al futbol, vos podes ceder 10 minutos de tu clase una vez cada tanto, para el futbol, no como premio sino como negociación. Pero que quede claro que ese tiempo.

Profesora: cuando trabajan juegos modificados de invasión, también pueden trabajar desde el futbol, hockey, rugby, tienen miles de posibilidades de aproximación a los deportes. Cuando hablamos de juegos modificados, uno va modificando, reglas, elementos, espacios, digo, meta, y lo va llevando a distintas cuestiones, y puedo no excluir el futbol. Pero ojo, porque si no estarían teniendo todo el año futbol, además tenemos que ver esto, el futbol, la escuela es un espacio para que todos puedan tener acceso a saberes que en otros momentos no podrían acceder. ¿sí? la escuela tendría que garantizar ese acceso a distintos saberes, que de otro modo que no fueran en la escuela no lo pueden obtener, entonces si el futbol, es una práctica corporal de la cultura, lo pueden hacer la mayoría, porque culturalmente está instalada como una actividad o practica corporal valiosa, que otra practica de la cultura que son valiosas tengo que enseñar en la escuela para darle la posibilidad a todos que aprendan y no que solamente lo pueda aprender aquel que va a un club, aquel que tenga otro tipo de acceso, la escuela posibilita, que todos tengan acceso al saber, al conocimiento, y ahí es donde nos tenemos que parar, desde este lugar, para poder pensar y decidir, que tengo que enseñar. Me parece que un poco responde a la pregunta.

Profesora: lo que pasa también es que siempre es el futbol, si yo permito que jueguen, los que saben...¿¿ y los que no??

Estudiantes: podría ser, pueden jugar al futbol, pero con ciertas reglas le agregas las reglas para modificar.

Profesora: cuando vos lo enseñás, ahora si vos le das la pelota para que jueguen como una actividad recreativa, porque quieren jugar al futbol, lo hacen en el recreo, digo, ahí ya no se convierte en objeto de conocimiento a ser enseñado, por un otro, no hay intervención de otro.

Estudiante: pero profe, hay una problemática, que no se si pasa en el cole de él, pero ponele, en nuestro cole en el espacio que damos nosotros es compartido por primario y secundario, y otro lugares que el futbol está prohibido porque el espacio no da abasto, me parece que también nosotros que somos la materia del colegio donde se trabaja con el

cuerpo, por excelencia, más allá que puedan tener teatro, no podemos dejar de ver (interrumpe)

Profesora: todos trabajan con el cuerpo, porque no se sacan la cabeza para estar dentro del aula ¿eh?

Estudiante: bueh, desde la motricidad, desde el movimiento, no podemos dejar de ver la realidad de la cultura anti lúdica que hay en los coles, es una problemática que también puede ser abordada

Profesora: es una problemática que puede ser abordada..... Interesantísimo

Estudiante: porque sino ta bien, en el recreo, pero el chico te va a decir, en el recreo no me dejan, y acá tampoco me dejan, y no se puede, porque no hay lugar, entonces bueno tiene que ser abordado por el profe de alguna manera, dije yo de negociación no sé, también de juego modificado.

Profesora: es que en realidad chicos no les estamos diciendo que no se puede, no, pero no al estilo tiro la pelota y hagan lo que se canta. Se puede enseñar, se puede enseñar desde los juegos modificados de invasión, pero tampoco puedo estar todo el año enseñando futbol. No a la reproducción de tirar la pelota y que hagan lo que quieran, un tiempo sí, pero no todo el año. Algunos varones tampoco les gusta jugar al futbol, entonces ¿qué sucede? le da a las nenas sogas para que jueguen con sogas, o una pelotita para jugar al quemado.... de repente un tiempo, de tener una vez por semana 40 minutos de clase. Es un tiempo que estamos dejando que pase, no está bueno que eso pase. Entiendo a ustedes, porque quieren quedar bien con este, con el otro, ósea quieren dar la clase tranquilos, hay muchas cuestiones como que están apretando en algún lugar, es lógico y entendemos, que son practicantes, que hay muchas cuestiones, a ver, como el profe que está mirando, que me dice que haga esto, que el chico esto por este lado, yo quiero que me salga bien, que no se vaya ninguno, que no se lastime nadie, que no se caiga, todas esas cuestiones como que están muy arraigadas.

Estudiante: los acuerdos nos exceden a nosotros Por ej. cuando el otro día voy a las practicas , los chicos de distintos grados tenían un ensayo de baile, por fuera de EF, entonces nos dejaron a nosotros 2 dando la clase, porque el profe nos dijo, cuando los chicos vuelven a la clase, 10 minutos tarde, comienzo a dar el plan de clase y al último faltando 10 minutos, querían jugar al futbol porque les habían prometido que si bailaban y

hacían la coreo iba a haber futbol, y que se yo, en realidad la clase la iba a dar yo y en mi planificación no figuraba dar futbol y las chicas eran las que más pedían jugar al futbol, más que los varones

Profesora: ¿y porque te llama la atención que las chicas pidieran más que los varones?

Estudiante: nonono, porque recién decían que las chicas nos jugaban, como que no. Entonces hable con el profe y me dijo " si yo les prometí jugar al futbol" y bueh.

Profesora: ta bien, pero por ahí esta bueno decirle al profe, no de mal modo, pero en mí plan no estaba dar futbol y que no sabía que estaban de acuerdo con los chicos. Hay que decirlo de buena manera, ni enojado, ni nada.

Profesora: en este momento, yo le hubiera dicho, que yo cumplo lo que el profe dice, pero no dejo de decirle al profe que no estaba planificado eso.

Profesora: a ver, ¿qué podemos recuperar de todo esto? ¿qué vamos a recuperar? mírense, objetivamente, ¿qué podemos recuperar de esto? ja bueno.... ¿qué pueden recuperar de esto? a ver... no tenía otro sentido más que movilizar en ustedes algunas cuestiones que por ahí en la vorágine que venimos en la práctica que ya vamos, no la estamos pudiendo guiar, sería interesante que Uds. puedan ver que pueden recuperar.

Estudiante: nada, el tema de ser reflexivo en cuanto a lo que hacemos, por ahí, la práctica y porque hacemos una práctica.

Profesora: ta bueno que ustedes lo piensen como una práctica, no estamos pidiendo que sea excelentes profes y que resuelvan todo, (interrumpe)

Profesora: el año que viene se lo van a pedir (risas)

Profesora: pero si le estamos pidiendo que hagan el intento, que busquen cosas nuevas, que busquen contenidos, que digan a ver qué contenidos puedo enseñar, como, ¿si? porque no le estamos pidiendo que resuelvan todo como excelente profes. Esta bueno que nos podamos mirar, a ver, eem, K está haciendo un trabajo de registros que deberían hacer ustedes cuando digan algo también, después tenemos la posibilidad de acceder a eso para poder mirarnos, ¿si? ¿Cómo salgo de ahí? ¿Como la vemos? ¿qué hago? No importa. ¿si? bueno.

Profesora: eeeh vamos, le voy a dar la tarea, les voy a decir a aquellos que necesitamos revisar algunas cosas con la didáctica, pero mientras hacen la tarea, yo voy a ir a buscar a esa persona, no que vengan todas, vamos a trabajar sobre esas unidad didáctica nueva, ¿si?

mientras ustedes resuelven la tarea, insisto, porque si no se quedan haciendo cola, esperando. Hagan la tarea, mientras tanto yo busco a algunos para intentar resolver algunas dificultades, que estoy observando. otro ejemplo, y lo digo por lo menos lo que yo corrijo, cuando yo corrijo lo interesante de las correcciones es que después quedan consideradas para próxima planificaciones o para cuando estén dando clases, y me encuentro que a las correcciones que uno hace, las vuelve a hacer en los cuatro planes de unidades, dicen exactamente lo mismo. Entonces si hay algo que ustedes, yo les pido que si hay algo que ustedes no les parece, no les está sirviendo de como lo estoy corrigiendo, por favor díganmelo así puedo modificar, para que a ustedes les sirva, yo les explique cómo corregíamos y que cosas corregimos y para que lo corriamos de esa manera, pero si a ustedes nos les sirve, no les cierra, no los ayuda, por favor díganme porque no me hagan hacer el trabajo al vicio. Las clases que eh visto todos hicieron lo mismo, digo, ¿qué paso? ¿Qué no? ¿En qué lugar me quede de no seguirlos para eso? entonces por favor avísenme. tarea: ¿se acuerdan del trabajo que hicimos la clase pasada? muy bien, entonces ahora, nosotros le vamos a devolver , le vamos a pasar el trabajo que hicieron ustedes a otra pareja pedagógica para que le hagan la corrección, por lo tanto, por ejemplo, este trabajo de M, bueno, el trabajo de ellos, yo se lo podría dar a.... entonces ustedes le hacen la planificaciones en las cuales se basaron para hacer el trabajo, para que ellos con el marco teórico con tus cosas pueda corregir lo producido por ustedes, ¿si? ¿Se entiende? entonces ¿qué van a hacer? al compañero que nosotros corregimos el trabajo le acercan todo el material, así mi compañero puede analizar y mirar.

Profesora: chicos vengán para este lado así me preguntan.

Estudiante: bueno, mi cuestión es la siguiente profe. Yo vengo dando juegos modificados, les di los principios tácticos de ataque y defensa. Mi idea ahora es darle principios tácticos individuales, digamos principios tácticos de ataque y defensa individuales, para ya la última clase, darles ya digamos, un juego modificado, mas individual, que intenten atacar ida y vuelta digamos, ósea que ellos tendrían que entender que cuando no tienen pelota soy defensor,

Profesora: ¿no lo habían aprendido?

Estudiante: y más o menos, no lo entienden todavía bien, por eso lo volví a hacer, lo volví a hacer. La última clase como ya lo incorporaron un poco, entonces mi idea ahora es enseñarle digamos los principios individuales...

Profesora: ¿Cuáles serían?

Estudiante: buscar espacios libres, atacar a la meta, buscar al compañero para dar pase, porque la verdad muchas veces por ejemplo, hay un nene por ejemplo, que juega en un club, y quiere hacer todo él, entonces los otros, como no entienden los principios por culpa de él, porque quiere hacer todo solo, entonces los otros no entienden, entonces lo que yo quiero hacer ahora es esta clase, que es principios individuales, acá los anote, tirar a puerta, buscar llegar a la meta, buscar anotar, pasar, que se desmarquen,

Profesora: perdón, ¿¿y los grupales cuáles son??

Estudiante: los grupales yo puse, bueno, buscar anotar, buscar llegar a la meta,

Profesora: ¿y no es el mismo que acabas de decirme?

Estudiante: claro, si.

Profesora: ¿entonces?

Estudiante: .....

Profesora: claro, no entiendo cual es la diferencia, digo, vos me estás diciendo grupal es avanzar hacia la meta, individual, avanzar hacia la meta...

Estudiante 1: creo que porque, cuando vos empezaste lo dio como más global, solamente avanzar todos juntos, ósea no había meta, era solamente conocer la cancha.

Profesora: la meta es cualquiera, ósea la meta puede ser llegar a la cancha. Esa es una meta. No es hacer un punto, un gol... digo, la meta es a donde yo tengo que ir, que llegar.

Estudiante: claro, esa era mi idea puntualmente, digamos que entre todos, se den cuenta que grupalmente tenían que invadir, invadir el campo contrario para llegar a la meta, entonces ahora específicamente quiero que tiren a puerta, que hagan el tanto.

Profesora: ¿cuál es la diferencia? insisto.

Profe 1: perdón, ¿y antes que hacían?

Estudiante: antes querían que entre todos llegaran al objetivo, ósea grupalmente que lleguen al objetivo, a la meta. Ahora quiero que tiren a la meta, que específicamente ataquen a la meta.

Profesora: lo único que estas modificando es la meta



Estudiante: claro, la intención digamos en cuanto a la meta.

Profesora: pero a ver...el principio es el mismo, eso es lo que te quiero hacer ver, el principio es el mismo.

Estudiante: si es que es el mismo, pero en realidad este, ahora lo que hace es más específico. Que anote puntualmente en la meta.

Profesora: bueno, ¿Qué hiciste puntualmente para hacer eso?

Estudiante: bueno, esa es mi duda. Ahora viene el problema. por ejemplo, me paso algo similar a lo que estuvimos hablando recién, que planteaban los chicos, de que bueno a él le piden jugar al futbol, jugar al futbol, a mi me piden el quemado, el quemado, el quemado. Obviamente yo pensé que no, porque el quemado es de cancha dividida.

Profesora: no tampoco es de cancha dividida.

Estudiante: ¿el quemado?

Profesora: claro, ¿porque sería de cancha dividida?

Estudiante: bueno eso es lo que decía al principio, porque la lógica está planteada desde campo dividido.

Profesora: pero es pegarle al otro, es de blanco y diana llegado al caso, no es de cancha dividida. Por más que haya un espacio que divide, la lógica es de blanco y diana, no es de cancha dividida.

Estudiante: claro.

Profesora: y vos lo que le enseñaste la lógica.

Estudiante: claro, si, no es que ya le di. Ahora quiero trabajar los principios,

Profesora: por eso te digo, no responde. Que el quemado no responde a lógica de cancha dividida, sino de blanco y diana. No es el espacio el que determina.

Estudiante: bueno por ejemplo, aunque sea de blanco y diana, yo pensé modificaciones, como para poder, ósea, desde ese lado de que algo a ellos les gusta, que es significativo para ellos, es que pensé modificaciones para que entiendan estos principios individuales.

Profesora: a ver, ¿cuáles serían tus principios? ¿Qué harías?

Estudiante: bueno por ejemplo, tengo la cancha dividida, bueno, de un lado un equipo, del otro el otro equipo, mi idea era poner un aro y un conito en el medio, y que acá haya un representante de este equipo, entonces el juego seria digamos, este equipo va a tener la chance de darle un pase a este, y que este busque anotar, o también, parte de la chance es

poder darle el pase al que este al fondo, y este obviamente tiene que estar libre, tiene que buscar el espacio libre, para recibir, entonces, los de acá tienen la chance de buscar a este para que haga el punto, o buscar a este que este libre para darle y quemarle a otro. Entonces yo pensé por ese lado, podemos trabajar los principios individuales que son digamos este, que es buscar espacio libre y a su vez ellos también hago de defensa, hago quitar el balón, interceptar.

Profesora: bien, por si solo... el juego esta bueno. Ahora, yo te pregunto, ¿cuáles son tus intervenciones para que dé cuenta de que vos estas enseñando eso? porque el juego, a ver, el juego por sí solo, porque yo lo juegue, no signifique que este aprendiéndolo, ¿si?

Entonces, la intervención tuya es la que, genera, el aprendizaje de cierta cuestión, entonces ¿cuáles serían tus intervenciones sobre este juego?

Estudiante: claro, yo pensaba sobre el principio, por ejemplo, en un primer momento, porque ellos ya trabajan con el profe el quemado, y ya tienen una cierta reglas, entonces yo pensaba en un principio, que ellos me dijeran las reglas que tenían como para que....

Profesora: esto que estas pensando, no es quemado. Los chicos saben que no es quemado, tu propuesta no tiene nada que ver con el quemado. No es parecido en lo más mínimo al quemado.

Estudiante: no, en realidad sí, porque yo, si dejo tirar y quemar al otro,

Profesora: no me estás diciendo eso, me estás diciendo que le podes dar un pase, para que hagan el punto o que directamente pueden tirar.

Estudiante: claro bueno, yo pensaba que además puedan jugar al quemado, eso es lo que pensé. Jueguen al quemado que es lo que ellos quieren, y les gusta, pero con esta modificación para que también se trabaje los principios de juego de invasión, esa era la idea, porque sino ósea, me pasaba lo mismo por ejemplo, hay chicos que no lo terminan de entender, o no les gusta tanto, entonces yo digo bueno, si no les gusta, o lo piden tanto, además al mismo tiempo pensé no hacer esto en la clase.

Profe 1: de que se construye, el gusto, se construye, esta bueno pensar en que uno le ofrezca a los chicos algo que no conocen, entonces, que les empiece a gustar algo.

Estudiante: nono, es que si, yo digamos las clases anteriores les hice ya cancha de invasión como que ya es, equipo para este lado, y creo que ya le agarraron la mano, pero al mismo

tiempo, digamos, sería como que ellos utilicen esto que ya saben, ya les gusta, pero para que lo potencien para hacerlo, digamos,....

Profesora: pero... ¿cuál es el sentido? ósea, el tema es este, yo te pregunto, ¿cuál es el sentido de hacer esto? ¿Cuál es el sentido? si tu objetivo es este. Digo para que agregarle otra cosa, donde lo que va a ser es desviarlo, de la intencionalidad que vos querés. La intencionalidad didáctica es otra y tampoco puede complacer a todos.

Estudiante: no ósea, mi idea era contemplar las dos, para que lo hagan, les guste.

Profesora: la propuesta, no significa que no lo vayan a hacer con gusto, depende como vos le presentes la propuesta, es como lo van a hacer, vos ponerte a pensar la mejor propuesta del mundo, ósea, lo que se presenta de una manera, que no proponga desafíos, que no estás convencido, interesante, no lo van a hacer, por más que lo vengán haciendo, digo. Me parece que tenés que ir al objetivo, no busques congeniar tantas cosas, fijate, no busques congeniar gustos con... ¿porque les gusta el quemado?

Estudiante: mmmm. No sé...

Profesora: bueno ¿ves? ahí estaría, esa es una buena pregunta para hacerles

Estudiante: yo creo que es porque la profe, bueno ya lo viene trabajando,

Profesora: no sé, porque. Si vos querés saber, querés construir propuestas, que les guste a lo mejor tanto como el quemado, podría ser saber porque les gusta el quemado, entonces podría generar alguna propuesta que contenga esos elementos, que no es el quemado, pero que ellos identifican como que son potentes, por eso les gusta. A veces les gusta un juego porque, está adaptado a una cuestión afectiva, no por otra cosa. Por eso te digo, tu propuesta, tiene que ver como vos presentas, la propuesta, y no necesariamente tenés que recuperar, lo que a ellos les guste.

Estudiante: bueno ponele, no lo hago, para no tirar al otro, puedo ponele ¿usar esta idea?

Profesora: claro, porque no lo vas a poder usar? la pregunta es: responde a lo que vos deseas enseñar?

Estudiante: en parte sí. Porque hay que buscar los espacios libres, se tienen que mover, tratar de ser.

Profesora: bueno, ahora la pregunta, lo que yo te solicito es que vos, escribas tus intervenciones para dar cuenta de eso que estas enseñando.

Estudiante: ¿ósea que escriba las actividades?

Profesora: cómo vas vos a enseñarles... las intervenciones, tus intervenciones, como lo vas a enseñar y que solicitas al otro que realice, para dar cuenta de esto, como problematizas para que el otro pueda comprender, que lo que está haciendo es este principio.

Estudiante: bueno principio se lo presento, bueno, lo que vamos a trabajar....

Profesora: escribilo, escribí como vas a enseñar.

Estudiante: claro, eso. aah bueno. Sii, yo antes quería preguntar eso, porque no quería empezar a escribir y después el juego, no era lógico con lo que yo quería hacer, entonces quería preguntar antes.

Profesora: bueno yo te pregunto a vos si para vos lo que vos me decís que sí, bueno, ahora escribí como enseñarlo, y cómo vas a problematizar a los estudiantes para que den cuenta que están aprendiendo, que vos tenés la intención que aprendan y ahí lo ven, porque eso es lo que va en contra.

Estudiante: ¿lo escribo?

Profesora: claro, escribilo.

Profesora: ¿y vos? ¿Cómo va?

Estudiante 2: bien, me queda la última clase de la unidad anterior y ahora estoy empezando con la segunda unidad, y bueno, hablando con la profe.....

Profesora: ¡bajen un poquito la voz por favor!

Estudiante 2: la profe me dijo que quería que enseñara, literalmente me dijo futbol pero disfrazalo de otra forma para que no sea futbol y los chicos, manejo con los pies.

Profesora: ¿qué estuviste enseñando?

Estudiante: juegos cooperativos.

Profesora: eeh, mica sos ¿no?

Estudiante 2: si

Profesora: ¿qué grado era?

Estudiante 2: tercero. Bueno entonces me fui con esa idea y bueno, voy a buscar en la unidad curricular como lo podía enganchar, bueno, y me salía en la unidad...

Profesora: en el diseño

Estudiante 2: en el diseño, me salía aprender las habilidades segmentarias con las partes del cuerpo no habituales, algo así.

Profesora: dale, ¿y?

Estudiante 2: bueno, trate de verlo por ese lado, y empecé más o menos con eso de la, de los objetivos, pero es como muy....o sea, si bien, si me pongo a enseñar el manejo de elementos con diferentes partes del pie, pero que me quedo como en el aire, y no se a que ir puntualmente.

Profesora: si, porque eso que te dice el diseño curricular, ¿refiere a una práctica de la cultura?

Estudiante 2: y sino la tomo como futbol a la segunda parte de la unidad. Porque yo busco también ejemplos de unidades.

Profesora: ¿ejemplos de qué?

Estudiante 2: de unidades didácticas, de planes, y eso. Y me sale todo como futbol. Y yo no les voy a enseñar futbol. Entonces no se qué hacer.

Profesora: entonces enseña otra cosa.

Estudiante 2: ¿otro tema directamente diferente?

Profesora: a vos cuando la profe te dijo, enseña handball, yo te dije en tercer grado handball no. Te dije, en tercer grado no por esto, esto y esto. El diseño curricular, ya lo hemos discutido, ¿que podrías enseñar? a ver... ¿que podrías enseñar? ¿Que son los malabares?

Estudiante 2: manejo de elementos coordinación ojos y manos.

Profesora: los malabares solamente se puede, ¿se realiza con la mano?

Estudiante 2: no.

Profesora: entonces, ¿podrías? ¿Es una práctica de la cultura?

Estudiante 2: si.

Profesora: ¿si? estas habilidades motrices, esta coordinación que estás diciendo, ¿se podrían enseñar desde un agarrar, inscripta en un malabar? es una posibilidad, puedes pensarla, yo te doy una.

Estudiante 2: el tema es que, se ve me estoy pensando más en.... (Se diluye sonido)

Profesora: ¿vos que estas pensando malabar con qué?

Estudiante 2: yo me imagino con todo, no sé, el hecho de recibir la pelota, manejarla, no pueden, se necesita mucha coordinación,

Profesora: bueno, a lo mejor, pensalo.

Estudiante 2: podría ver cómo llevarlo por otro lado,

Profesora: yo pensaba mira, yo te recomiendo lo siguiente, yo te sugiero que una posibilidad es malabares, enseñar malabares, es una. si vos decidís enseñar malabares, primero anda a leer, historia, si los malabares son, siempre con pelotas o con distintos elementos, que habilidades se ponen en juego cuando yo enseñe los malabares, sino se trata un poco de eso. Podes pensar otra ¿eh? yo te sugiero, pero puedes pensar otra si querés, a mí se me ocurrió esa.

Estudiante 2: voy a tener que investigar porque no tengo mucha idea de eso.

Profesora: investigue... pero que no te... pero dale. Porque el tiempo corre

Estudiante 2: dale

Profesora: no se, fijate, puede ser otro contenido ¿eh? puede ser otro. Yo, porque me pareció que a lo mejor puede ingresar en lo que estaba planteando. ¿ta? dale. Chau.

Estudiante 3: profe, ¿las correcciones las ponemos en otro lado o las ponemos ahí?

Profesora: ¿algo más?

Estudiante 4: yo también ya tengo este, ¿pero tengo que empezar a pensarlo desde ya?

Profesora: si, pensalo.

Estudiante 4: yo le comente, ¿se acuerda? que me había dicho la profe, me había propuesto que haga atletismo, yo pienso como actividades atléticas.

Profesora: ¿vos qué opinas?

Estudiante 4: como actividad atlética

Profesora: porque, digo, el atletismo como deporte, en sí mismo, o algunas cuestiones que pueden ser....

Estudiante 4: ósea, el objetivo sería genérico. Porque aparte la profe me dijo que sea algo, bien bien bien básico, ósea, que les enseñe digamos, donde se organiza, si se hacen con elementos, que elementos son, que conozcan eso.

Profesora 2: mira que las actividades atléticas son cientos, los saltos, las carreras.

Estudiante 4: claro, ella me dijo por ejemplo que le enseñe las fases, la partida, la salida,

Profesora: nooo, pero ves, ahí hay una contradicción, en función de que cosas interesante, ¿qué de significativo de aprender la partida? ¿cuál es el sentido y significado de eso? después de ahí, vos puedes mirar que vas encontrando, si vos me decís que le voy a enseñar la parte del salto, esto es correr, picar, vuelo, ¿tiene sentido eso? ¿O que tiene sentido?

Estudiante 4: yyy... los valores que transmite.

Profesora: nooo, valores cualquiera trasmite valores. La EF no es eso. Toda la música, el arte, todos transmiten valores. ¿Qué es lo importante del salto? es importante que yo sepa las fases, el pique, el vuelo, ¿Eso? ¿Eso es importante?

Profesora 2: ¿Qué grado es?

Estudiante 4: cuarto grado.

Profesora 2: ¿Cuántos años tienen?

Estudiante 4: tienen 9 años.

Profesora: ¿Qué es tan importante?

Estudiante 4: que conozcan una forma de saltar que ellos realizan habitualmente.

Profesora: ¿que sería forma de saltar?

Estudiante 4: por ejemplo que lo hacen con otro objetivo distinto,

Profesora: ¿cuál es el sentido del salto? el atletismo es llegar alto o lejos. Pero me interesa que sepa las fases del vuelo, que hay que hacer. ?

Estudiante 4: no, entonces no

Profesora: lo pueden hacer, a ver, ¿lo podrían realizar sin saber eso?

Estudiante 4: si, es fácil.

Profesora: entonces es ahí donde tenés que poner el ojo.

Estudiante 4: ósea, les presento las distintas disciplinas que hay dentro del atletismo.

Profesora: si, puede ser. Vos no vas a enseñar la técnica, por eso son actividades atléticas.

Estudiante 4: claro, que sean actividades como para que conozcan solamente.

Profesora 2: no es solamente, no es poca cosa.

Estudiante 4: principalmente, bueno.

Profesora 2: claro, eso es lo importante que los chicos puedan diferenciar un salto en largo, un salto en alto, un salto triple, un salto con garrocha, ahí hay un conocimiento, mucho y que puedan transitar y experimentar por esas experiencias, es alucinante, no es solamente.

Estudiante 4: claro, puede ser el primero que le muestra,

Profesora 2: claro, vas a ser el primero y probablemente el único,

Profesora: escuchame, no es que le "muestro", no es que le muestro, tiene toda una intencionalidad, y de que todos accedan a ese conocimiento, ¿cuántos chicos podrían acceder si vos no lo enseñás? ¿Cuántos conocerán el atletismo? ¿lo que vas a enseñar?

Estudiante 4: y yo creo que sí, si no está en la planificación del curriculum, yo creo que muchos profes no enseñan este contenido

Profesora: por eso recontra vale que enseñes esto, para que todos puedan acceder al conocimiento de esto.

Estudiante 4: entonces, lo puedo proponer de forma diferenciada conocer y diferenciar diferentes disciplinas atléticas.

Profesora: sí, empezar a armarla, a ver.

Estudiante 4: gracias.

Estudiante 6: (se diluye sonido....)... esto hace referencia a actividades o juegos. Me parece que la idea por ejemplo si dice "dividimos el grupo" en dos partes, decimos bueno, este grupo tiene que arrimar aquel cono, son actividades, no son juegos. Esta corrección tengo.

Profesora: ósea, tendrían que poner "porque".

Estudiante 6: sisi, está bien. Nosotros lo hicimos y le explicamos, le hicimos todas las correcciones,

Profesora: ¿y se lo explicaron?

Estudiante 6: si, le explicamos todo.

Profesora: ah perfecto.

Estudiante 7: ¿le damos a ustedes las correcciones?

Profesora: después me las van a dar, pero primero esta bueno que vean las correcciones que ustedes realizaron y expliquen el porqué corrigieron eso. Bien.

Estudiante 8: (dice algo pero se diluye)

Profesora: se les dio a todos por enseñar atletismo ahora....

Estudiante 9: titulo: atletismo para todos. Esto lo saque de un libro.

Profesora: de que libro?

Estudiante 9: de Emilio Mazzeo es.

Profesora: ¿y está citado?

Estudiante 9: no, no era una cita, es un libro.

Profesora 2: es un tipo de cita, nada más que... claro... uno entre paréntesis pone el apellido del libro Mazzeo, y el año. Se llama parafraseo.

Estudiante 9: para mí no lo dice Mazzeo, bueno, si puede ser.

Profesora 2: pero vos dijiste que lo sacaste de ese libro.



Profesora: claro, todo lo que está en libro de Mazzeo, a no ser que diga ahí dentro de lo que leíste que hay otro autor que lo dice, entonces ahí tenemos que buscar que ese autor esta en Mazzeo...

Profesora 2: a no ser que esto sea una idea tuya, entonces ya valdría.

Estudiante 9: nono, es de Mazzeo.

Profesora: bueh... entonces citalo.

Estudiante 9: vamos con la premisa, que lo importante para nuestros alumnos es que en el primer de la escuela primaria en una carrera escolar, saltar o no saltar, lanzar o no lanzar, presentando del atletismo, con este sistema damos las posibilidad a nuestros alumnos no solo iniciarlos en un deporte que uno puede avanzar sino que lo hacemos en plan de elevar su acervo motor, y su condición física, como su motricidad, cumpliendo con los contenidos básicos comunes. ¿ta bien la fundamentación?

Profesora: no.

Estudiante 9: ¿no?

Profesora: no esta tan mal. A ver, escucha. Esta parte, viste que vos decís acá a través de incrementar el acervo motor, elevar la condición física, mejorar su psico-motricidad, bla bla bla. ¿Eso de donde sacaste?

Estudiante 9: del libro.

Profesora: bien. ¿Eso que posicionamiento sería? mejorar su psicomotricidad....

Estudiante 9: psicomotricista.

Profesora: ah, ¿y nosotros que estamos intentando?

Estudiante 9: sociocultural.

Profesora: bien. Entonces, eso sería coherente, o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando ¿para qué enseñamos atletismo? como elemento de la cultura.

Estudiante 9: ¿para qué enseñó atletismo como elemento de la cultura?

Profesora: claro, porque vos acá me estas poniendo que lo enseñas.... pero él para que estas poniendo es en función de un enfoque psicomotricista.

Estudiante 9: ¿y cómo sería el atletismo un enfoque sociocultural? ¿para qué?

Profesora: si vos entendes que el atletismo es un practica corporal de la cultura, ¿porque vale eso conocer?

Estudiante 10: la profe también me dijo atletismo....

Profesora: todo el mundo graba. Dale, a ver , volvemos de nuevo. Partiremos con la premisa de que....

Estudiante 9: ósea como que los objetivos que yo quiero lograr,

Profesora: bueh, te vuelvo a decir, los objetivos que pusiste no refieren al atletismo. Mira te lo leo, "incrementar el acervo motor de los alumnos"

Estudiante 9: y si el mismo Emilio dice eso.....

Profesora: ¿qué tienen que aprender del atletismo? "favorecer el normal desarrollo psicofísico, ¿que aprenden del atletismo? incrementar las capacidades motoras, fuerza, velocidad, resistencia, ¿que aprenden del atletismo?"

Estudiante 9: digamos que esto está muy basado en lo que es psicomotricidad....

Profesora: si, ¿qué más?

Estudiante 9: ¿y como lo transfiero a sociocultural?

Profesora: a ver, escuchame. ¿Vos que querés que aprendan? para, vamos a hacer una cosa, no lo leas, no lo leas. Cerremos, ahí está. Escribamos acá, decime, ¿qué querés que aprendan del atletismo?"

Profesora 2: ¿que grado es?

Estudiante 9: segundo grado es.

Profesora: son actividades atléticas

Estudiante 9: en realidad lo que más quieren los chicos...

Profesora: escucha, actividades atléticas. ¿si? bien. ¿Que querés que aprendan de esto? pero que sean referidos, enmarcadas en el atletismo

Estudiante 9: yo pensé en el atletismo, primero porque sé que muchos chicos no lo conocen, y sé que esta bueno para darlo.

Profesora: buenísimo. Este planteamiento es lo que tiene que aparecer ahí.

Estudiante 9: eso es lo que yo pensé.

Profesora: no digas que esta bueno para darlo, pero es un fundamento que es importantísimo. No se conoce en la escuela, entonces vos como profe, todos accedan a ese conocimiento.

Estudiante 9: y bueno, se metan ya en el atletismo y enseñarle lo básico, lo primero, no como se llama, sino lanzando, corriendo y saltando y después ya planteo una clase,

Profesora: ¿que querés que aprendan?"

Estudiante 9: a correr.

Profesora: no, no me estás diciendo que querés que aprendan. ¿A correr? a correr saben correr.

Estudiante 9: nono, a correr, lo que yo quiero que aprendan es la carrera, la carrera compartida, y yo había puesto biomecánica, pero lo había puesto como para enseñar un poco.... si ya sé que es largo...

Profesora: ¿¿¿para qué??? ¿¿Cuál es el sentido de la biomecánica, de enseñarle a un chico de 7 años?? ¿es corredor de atletismo? no, ¿entonces para que le sirve?

Estudiante 9: no, por eso yo había planteado mi primer clase, salir de la biomecánica y que vivencien eso y después, otra clase, como hablar un poco, hacerlos entrar un poco, explicarles, y después ya si entrar en la carrera....

Profesora: necesito que vos te enfoques en que querés que aprendan, ¿que deseas que aprendan del atletismo?

Estudiante 9: lo básico, carrera.

Profesora: no me estás diciendo que deseas que aprendan, ¿qué es lo básico para vos?

Estudiante 9: la partida de una carrera. Después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos, salto en alto arriba, pensaba yo, porque en el colegio se puede hacer salto el alto, salto en largo no.

Profesora: ¿porque no?

Estudiante 9: se me van a matar los chicos...

Profesora: ¿porque?

Estudiante 9: ¿qué? ¿Van a saltar arriba del cemento?

Profesora: ¿no saltan todas las veces arriba del cemento jugando en un recreo?

Estudiante 9: no, salto en alto sí. Salto en largo no puedo. Salto en largo en atletismo tiene una técnica.

Profesora: pero vos, es que... ¿sabes cuál es el problema? vos estas pensando en el atletismo, en la técnica y estás dando atletismo, no te estoy diciendo que des a-t-l-e-t-i-s-m-o. Son actividades atléticas, quiere decir que son ehh. Tareas motrices que son similares, aproximadas, pero que se inscriben en el atletismo.

Estudiante 9: si, en la planificación voy a eso, juegos preliminares, de iniciación, si.

Profesora: bueno, querés llamarlos así. ¿Cuales serian?

Estudiante 9: ahí los tengo, que se yo

Profesora: ¿cómo serían?

Estudiante 9: por ejemplo, en el salto, el relojito, que yo tengo una soga y voy girando, y que ellos vayan saltando la soga, eso lo pongo en salto por ejemplo.

Profesora: ¿qué enseñanza de actividad atlética es esa?

Estudiante 9: salto.

Profesora: ¿el salto? ¡No! le tenés que enseñar dentro de lo que es, salto en alto, salgo en largo.

Estudiante 9: claro, salto en alto. Eso es una tarea, después voy complejizando un poco más y termino en la técnica.

Profesora: ¡pero yo no quiero que termines en la técnica!

Estudiante 9: ¿y para que le enseñe a saltar?

Profesora: ¿y porque deberían yo saltar con la técnica? ¿Qué les voy a enseñar? ¿flop? ¿El barrel roll?

Estudiante 9: la del salto en alto nomas, como para que conozcan,

Profesora: te estoy diciendo que la técnica del barrel roll para el salto en alto, sostenerte en salto en alto... un chico de 7 años, ¿es necesario que tenga aprendido eso?

Estudiante 9: para esta bueno que conozca.... bueh, yo a esa edad, fue cuando conocí, en tercer grado creo, y a mí me llamo mucho la atención. Hacíamos bien, con técnica y todo ya, y a mí me gusto mucho y yo después competí gracias a eso, y siempre para mí estaría bueno que lo conozcan.

Profesora: pera... ¿vos porque estas enseñando atletismo?

Estudiante 9: porque me gusto para darlo.

Profesora: bueno ¿sabes cuál es tu mayor obstáculo acá? que vos lo practicaste como deportista. Ese es tu mayor obstáculo, porque ahora vos tenés que deconstruir, en un proceso que vos pasaste como competidor, como participante, que aprendiste para competir, ¿si? entonces vos ahora tenés que deconstruir, para construir otro, para enseñar, en un lugar donde no se requiere de la técnica, porque no es que van a competir en un torneo oficial.

Estudiante 9: si, eso lo entiendo.

Profesora: ¿si? ¿Entonces? tenemos 2 opciones.... o cambias la unidad didáctica,

Estudiante 9: nooo, ya no puedo. Mañana tengo que dar la primera clase.

Profesora: bueno, así como esta tampoco lo puedes dar.

Estudiante 9: creo que la primera clase está más o menos como usted la quiere. Ya cambio el resto de la unidad.

Profesora: a mí me gusta, porque es como "ustedes quieren" (ironía) pero bueno. eeehhh.. A mí me parece que tu mayor eh, obstáculo es ese, que vos fuiste participante deportivo.

Estudiante 9: para mí lo pudo ser, como favorable también.

Profesora: si, seguramente que sí, pero sabes porque te digo que obstáculo, no puedes mirar que no estamos hablando del atletismo con su técnica, de las técnicas específicas del atletismo eso no es lo que estamos hablando, ósea....

Estudiante 9: ósea que al atletismo no puedo enseñarlo en segundo grado, sino que tengo que enseñar actividades atléticas....

Profesora: y si... y sii...

Estudiante 9: bueno, cambio eso.

Profesora: pero las actividades atléticas implican por ejemplo, ósea, del atletismo, carrera vos pusiste... ¿qué carreras tiene el atletismo? ¿Por qué pusiste correr con mecánica de partida?

Estudiante 9: carrera individual, 100 mts. 200 mts, posta.

Profesora: ¿y porque pusiste esto?

Estudiante 9: puse correr primero, iba a ser como la primera clase que yo iba a dar.

Profesora: nono, yo te pedí que hagas como un mapa conceptual, un esquema conceptual, ¿sí? sobre el contenido. Digamos, sobre el contenido a la cual la practica cultural se inscribe ese contenido. Vos pusiste atletismo... carrera.

Estudiante 9: si.

Profesora: bueno, acá la carrera, ¿qué puedes desprender de carrera? que sea

Estudiante 9: una carrera en posta, en grupo

Profesora: bien eso es lo que tenés que poner, no poner la mecánica de carrera en partida, partida si querés también la puedes poner, pero biomecánica y correr no.

Estudiante 9: biomecánica puse como para explicarles. y correr yo en realidad es correr, lanzar, saltar, porque la primer clase justamente les iba a explicar lo que era el atletismo yo, y básicamente....

Profesora: mira, correr saltar, lanzar, no es parte de las actividades atléticas. el salto el lanzamiento,

Estudiante 9: sisi, ya se yo

Profesora: si... porque ahí hay una construcción, porque refiere a una práctica cultural, porque nacen con un determinado sentido, este saltar, este correr, ¿si? por eso es diferente. Entonces saltos, ¿qué tipo de saltos hay en el atletismo? lanzamiento, ¿qué tipos de lanzamientos hay en el atletismo? ósea, eso sería desglosar el contenido.

Estudiante 9: ósea que usted quiere que haga como lanzamiento, que yo enseñe bala. Salto, tijera.

Profesora: no dije que vas a enseñar, yo dije. Lanzamiento, ¿qué tipo de lanzamiento hay?

Estudiante 9: bala, disco, jabalina,

Profesora: bien. Después de eso, veras que vas a enseñar. Salto, ¿qué tipo de salto? y después que termino, determino que enseño, en función de eso, digo, ahí no me voy a poner en la técnica, vos pusiste por ejemplo, técnica " O'Brien" o "braien" que se yo como se denomina, ¿es importante que el chico sepa que la técnica con la que se lanza se llama así? ¿o que eso se llama así? ¿o que de importante es el lanzamiento de bala?

Estudiante 9: nooo, nono. Es que yo a la hora de darle la clase yo le quería enseñar como para que sepan que existe una técnica, y no le voy a pedir a ellos que realicen la técnica bien, sino que la vivencien un poco, que sepan que hay.

Profesora 2: ¿qué es la técnica?

Estudiante 9: una forma de lanzar, para lanzar mejor.

Profesora 2: hay que buscar esa definición, eso te va a ayudar. Porque si la técnica es el mejor modo de resolver con economía, probablemente los chicos te lo resuelvan con mucha técnica.

Profesora: no es la técnica cerrada del deporte

Estudiante 9: si, la entiendo, aunque no parezca la entiendo.

Profesora: yo modificaría de donde estas partiendo.

Estudiante 9: si y las clases, la clase que doy mañana...

Profesora: nono, es que yo no puedo mirar la clase si vos no tenés clara la unidad didáctica.

Estudiante 9: es que ahora si me quedo claro más o menos

Profesora: ¿sí? porque no te pones a trabajar un poquito F, con él, trabajen los dos en la unidad didáctica de él, y me lo muestran en un ratito, a ver que pueden haber resuelto, y sobre eso vamos avanzando, ¿les parece?

Estudiante 9: bueno, pero la primer clase... .

Profesora: no me muestres clase, quiero unidad didáctica primero, porque después la clase reproduce lo que está en la unidad didáctica. Dale, ¿puede ser? trabajen los dos un ratito, y me dicen, lo hacemos de nuevo.

Estudiante 11: Profe, tengo una duda.

Profesora: si es una está bien.

Estudiante 11: 2.

Profesora: oooh ya es mucho (risas)

Estudiante 11: ¿viste que estoy trabajando juegos cooperativos?

Profesora: sí

Estudiante 11: una pregunta, ehh.... tienen que trabajar de a dos, por ejemplo el llevar un globo, y que no se caiga, ¿es un juego cooperativo? que ahí no están en un bando ponele, no están todos juntos, ¿no importa? ¿Están de a 2? ¿No hay problema?

Profesora: a ver... tu pregunta requiere, a cuantos participantes tienen que ser para constituirse a un juego cooperativo... ahora, el tema es que planteo, y que disposición yo pongo para que eso no se traduzca en ... un juego en competencia.

Estudiante 11: bueno....

Profesora: si yo digo... tiene que llegar hasta el otro lado, llevando el globo, pelota lo que sea...

Estudiante 11: ponele yo hoy quería que llevaran colchoneta con la cabeza ¿no? entonces habían dos colchonetas, y se armo como una cierta competencia...

Profesora: ¿pero como hiciste la disposición espacial?

Estudiante 11: ¿cómo la disposición espacial?

Profesora: claro, ¿cómo los ubicaste en el espacio?

Estudiante 11: y, las dos colchonetas y los dos grupos.

Profesora: este es el patio, ¿dónde estaban las dos colchonetas? si yo lo pongo así, ¿qué crees que ocurre?

Estudiante 11: claro, van a correr haya un lugar, y van a volver lo más rápido posible. Si bien dijimos que no era la idea, la idea era que no se caiga la colchoneta, ellos corrían

Profesora: esto que vos planteaste genera que no se metan en la terea, por eso deja de ser cooperativo.

Estudiante 11: igual... esta bueno que se me cuenta ¿no?

Profesora: ¡¡está excelente que te des cuenta!!

Profesora 2: haces lo mismo pero así, todo el grupo lleva dos colchonetas, en lugar de dividirlos. Que todo el grupo lleve esas colchonetas, o.... también...

Profesora: ojo, que también la idea que se encuentren en el medio...

Profesora 2: o que logren reducir el tiempo.

Profesora: esta genial que te hayas dado cuenta....!

Estudiante 11: porque hoy en la clase me di cuenta, digo "¡no puede ser!"

Profesora: ¿y no lo pudiste modificar?

Estudiante 11: noo.

Profesora 2: retomalo la clase que viene, esta buenísimo, es una oportunidad para ellos también aprender de eso y de mostrar como vos también, bueno (se diluye sonido)

Profesora: ¿y vos nos se lo problematizaste a los chicos? ósea, ¿qué habría pasado?

Estudiante 11: yo al principio les planteé lo que eran los juegos cooperativos...

Profesora: bueno, vos hiciste eso, ¿y pasó eso? ¿Y qué hiciste?

Estudiante 11: no bueno, y después cambie la actividad.

Profesora: no interesa el plan, cuando vos viste eso, ¡lo hubieras puesto ahí! ¡Está buenísimo que te hayas dado cuenta!



### Anexo 3. Registros clase N°3

Profesora: Bueno gente... eeh.. Con ninguno de ustedes estuvieron trabajando con el texto de G, que con el texto, ahora no lo vamos a usar para analizar las clases hoy, pero si las clases que viene. eem, la propuesta es que eeh, trabajemos sobre la desgravación de sus clases, empecemos a trabajar sobre las desgravaciones de sus clases, porque si bien nosotros, les hemos pedido que vayan haciendo un trabajo de análisis, sobre esta desgravación, sobre los registros que sus compañeros les realizan, no hemos estado, las docentes trabajándolo sistemáticamente, y bueno, conjuntamente con ustedes. Vamos a ver qué estaba pasando ahí. Entonces, nos parecía importante que tengamos ese registro el audio de la clase, más que el del compañero, porque ahí, esta textual. ¿De qué se ríen?

Estudiantes: de lo que escuchamos

Profesora: se ríen de lo que se escuchan, ah bueno. Lo que van a hacer en principio... hay dos cuestiones que... una cuestión se las voy a dejar planteada para la búsqueda entonces de ustedes. ¿Sí? que la inquietud que tengo, y intentare que se las puedan responder, en algún momento para yo a partir de ahí trabajar con ustedes en la deconstrucción de sus propias representaciones. Que es la utilización de los juegos... porque se utilizan y abusan de los juegos de relevo. ¿De qué te reis? a ver... ¿por qué se ríen?

Estudiantes: (se diluye respuesta)

Profesora: pero no me explican porque, yo les pongo porque lo usan y no me responden, y yo quiero saber porque lo usan, cual es el sentido y no significa que no lo tengan que usar, ¿esta? yo quiero saber porque lo usan y en todas la clases lo usan, y para todos los contenido, y porque ahí yo digo, hay otra manera, ¿qué está pasando? ¿Por qué los necesitan? o ¿por qué los elijen? mas allá que tiene que ver.... si quieren ponerlo así, tiene que ver con que es necesario que ustedes se pregunten, porque hacen lo que hacen, y cuando hay un otro que les pueda decir porque enseñe tal cosa, y porque enseñe de esta manera, digo, generar varias tareas, ustedes tienen que saber porque toman esas decisiones que toman. Que no es porque si nomas, ahora, si ustedes lo están haciendo porque es costumbre, lo están haciendo acríticamente, esta bueno hacerlo porque entonces vamos a tener que mirar, que es un producto de habitus, o poder ir e investigar que significa.

Estudiante: (se diluye respuesta)

Profesora: qué bueno que me estás diciendo esto

Estudiante: lo que digo, yo por ahí, lo que es posta o relevo, yo pienso o trato de usarlo en lo posible, para poder darse con una idea o una necesidad, de que no tienen que estar sentados para lo que tienen que hacer, (se diluye) para hacer mas desestructurada una clase, pero entiendo que la idea de relevo hace que activan dos, y el resto (se diluye), ese orden que por ahí (se diluye) que a un profe de un cole le exigen un orden, "Sergio es una masa" . Y por ahí, bueno, si uno le encuentra la vuelta al orden.

Profesora: ¿y el resto?

Estudiante 2: yo puntualmente lo uso por el tema del espacio, (se diluye)

Profesora: re interesante que podamos reconocer que necesitamos un control del otro, ahora, la pregunta es: ¿Qué sería el orden? ¿Qué es el control? ¿Por qué lo necesito? digo, porque yo puedo pensar que el orden de una clase, no necesariamente tiene que ser todos esperando que hagan todo lo que yo quiero que hagan en el momento que yo quiero y que lo hagan como yo quiero, habría que repensar, entonces nuestra idea de orden y pensar - repensar cuales son las representaciones que nosotros tenemos sobre como deber ser una clase de EF. ¿Cómo estamos pensando que tiene que ser la clase? ¿Qué lugar ocupan nuestros sujetos en la clase? ¿No? habría que ver por ahí, ahora, repensar eso. Y yo les voy a pedir que sigan indagándose al respecto, y para la clase que viene a ver que pudieron encontrarse y que, cuestiones teóricas le pueden estar argumentando partir de lo que posibilitaría a ustedes pensar de esto que estamos hablando, ¿puede ser? investiguense. Bueno, lo que van a hacer es lo siguiente, van a tomar el registro, la desgravación de su compañero/a eeh, pedagógica en lo posible, si no está, cambio,

Profesora: bueno ahí la "profe 2" lo explica de nuevo.

Profesora 2: yo registro lo que dice "profe " y algunas cosas que dicen ustedes como para entender el dialogo, pero lo hago es registrar sus intervenciones, que es lo mismo que les va a pedir ahora.

Profesora: si, tesis doctoral, pero además me graba.

Estudiante: uuuh! alta clase! (risas)

Profesora: lo que les pido a ustedes, ella lo hace comúnmente, y después, bueno me tiene que devolver esto para que yo pueda hacer el análisis de la clase.

Profesora 2: ¿qué van a hacer?

Profesora: llamarte "doctora".

Profesora 2: aah doctora.

Profesora: como verán el proceso que nosotros también les pedimos a ustedes, lo hacemos nosotras, es la idea, que se coherente con lo que nosotros pensamos, eeh, lo bueno es que tenemos que ponernos a discutir, y por eso también discutir algunas cuestiones relativas a esto que sucede acá, a como estoy enseñando, que estoy enseñando y bueno, estas cosas que uno va aprendiendo. Bueno, retomemos. registro desgrabado de sus compañeros, tienen 5 minutos para poder identificar, marquen, identifiquen, marquen, todas las intervenciones de ustedes que dan cuenta de que enseñaron el objeto de conocimiento que deberían enseñar, es decir, contenido, ¿ta?

Profesora: si no se ofrece alguien yo elijo.

Estudiante: yo

Profesora: bueno dale a ver.

Estudiante: ¿leo?

Profesora: ¡si! textual

Estudiante: ¿toda la clase?

Profesora: si, todas todas las intervenciones. ¿La tenés echa no? todas las intervenciones que consideres que han respondido al contenido.

Estudiante: hoy vamos a terminar con el tema de carreras, ¿si? ¿se acuerdan que vimos carreras? hoy terminamos con el tema de carreras, vamos a hacer carrera (se pierde). ¿Se acuerdan lo que vimos la clase pasada? ¿que vimos? "carreras" muy bien. Pasaje del testimonio, ¿se acuerdan lo importante que es el tema de las rodillas? vamos caminando con las rodillas, haciendo pasos largos y rodillas alto. Eso es una pista de atletismo, son 600 mts. Que marcamos y están divididas en seis. ¿Saben como se llaman las 6 divisiones? carriles ¿si? ¿o también otro nombre? andariveles. Son seis carriles y están divididos por estas líneas que es donde vamos a hacer el pasaje de... testimonio. No es por equipo, es carrera individual, taco, tienen que entrar todos detrás de la línea. ¿Se acuerdan las voces de mando de largada? a sus marcas, listos, ya. Y si yo digo "ya" y si largo alguno vamos a... queda descalificado. En realidad queda descalificado directamente pero nosotros vamos a hacer una advertencia, se advierte una vez, y si se repite se descalifica, ¿quién queda hasta el final? no, vos tenés que ir así, mira. Fíjense durante la carrera de no cambiar de carril, tienen que correr cada uno en su andarivel. Vamos a hacer una carrera de relevo, tienen que

estar en punto de largada, un compañero en la primer línea, otro en la segunda y otro en la tercera, como hicimos el otro día ¿se acuerdan? hoy terminamos con tema de atletismo, la clase que viene arrancamos tema nuevo, con vóley.

Profesora: ¿que sería el tema?

Estudiantes: carrera (risas)

Profesora: ¿porque los chicos entenderían carrera?

Estudiantes: porque lo repite un montón. Porque estamos hablando del tema atletismo, carreras,

Profesora: hay distintas cosas que hacen referencia a carrera ¿no? pero en función de ese registro.

Estudiantes: básicamente estábamos haciendo carreras, (se pierde audio)

Profesora: ese. Si bien ahondas en la palabra "carrera", la pregunta es. ¿Que enseñan ustedes de las carreras?

Estudiantes: vulgarmente... eh...

Profesora: bien, esa es una de las cuestiones. Perdón. Sobre las líneas, ¿es la carrera lo que enseñaste? digo, un poco de intervención hace énfasis en cómo se resuelve la carrera, algo de digamos, ¿del objetivo de la carrera? entonces. El objeto....

Estudiantes: hay una parte que dice, "rodillas arriba", ¿eso hace referencia a técnica?

Profesora: eso es lo que vos estas suponiendo... yo que leo ese registro, no lo veo.

Estudiantes: dice, vamos a ir caminando con las rodillas bien altas hasta la línea blanca, haciendo pasos grandes.

Estudiantes: creo que la entrada en calor era otro contenido anterior.

Profesora: nono, no me expliques que querías hacer vos. La idea no es plantear lo que querías hacer. Les explico porque, no es para que se sientan mal, ni sientan observados ni mucho menos, precisamente es, se los agradezco de corazón porque esta intención es que lo puedan aprovechar nuestro registro y conectarse con esto para que todos podamos entender, no es fácil. Lo quiero explicar si no, nunca nadie va a querer participar y la idea es pensarse y aprender entre todos. Es necesario esta instancia porque bueno... permiten pensar en función también de lo que estamos mirando, yo como lo estoy mirando, yo que estoy enseñando porque parece ser que lo que yo quería enseñar, no es tan así como lo que enseñé. Porque rodilla, rodilla, rodilla, porque yo te pregunto, ¿que aprendió el chico?, " y

que esto son las rodillas". Digo, ¿qué aprendió? "rodilla, rodilla, rodilla", yo estoy escuchando esa descripción que tienen. En realidad estamos mirando como son las intervenciones, para saber verdaderamente que enseñe, yo enseñe carrera. Apareció "rodilla, rodilla, rodilla", entonces, uno piensa, que enseñe, ¿no? ¿Cómo tendría que haber enseñado para que diera cuenta de que estaba enseñando carrera? ¿Que de esa carrera estaba enseñando? para dar cuenta de que aprenda carrera. Por ahí recuperamos el tema de reglamento.

Estudiante: recuperamos el tema en la entrada en calor para sacar provecho ahí, y marcar el tema de la rodilla, por eso "rodilla, rodilla rodilla"

Profesora: no es que (se pierde audio), el tema es que más allá del contexto, vos decís, era la entrada en calor. Dijimos, entrada en calor, ¿que vamos a ver en la entrada en calor? ¿Cuáles son?

Estudiante: una introducción

Profesora: ¿eso es una introducción? ¿La entrada en calor? ¿qué autor habla de entrada en calor y que lo pueda decir que característica debería tener la entrada en calor? veamos eso. Necesitamos la entrada en calor, ¿para qué? hablar de entrada en calor no necesariamente es lo que estábamos haciendo. Pensar que en la clase es un continuo, es todo. Desde que inicio mi clase hasta el final de la clase. Desde el inicio hasta el final, puedo poner un inicio, un desarrollo, la clase es un todo y es una (se pierde audio). Hacer alguna introducción, podemos pensar que es una introducción, que pueda recuperar lo que habíamos visto la clase pasada de la carrera, "vamos a seguir hoy, viendo carrera, tal carrera" eso sería introducción y sin embargo ya aborde parte del contenido.

Estudiante: digo, físicamente, no le voy a hacer una entrada en calor que juguemos al vóley, mientras que estoy viendo carrera de atletismo.

Profesora: bueno, pero hubo también, yo como docente, considero que está relacionado el contenido, si vos te pones en lugar del estudiante, ¿que están aprendiendo?

Estudiante: carrera.

Profesora: no, a levantar rodilla. ¿Que están aprendiendo de la carrera de atletismo si yo les digo que levanten la rodilla?

Estudiante: que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera.

Profesora: que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera, ósea de levantar la rodilla, ósea que si yo

Estudiante: lo vimos una clase, trabajamos toda una clase.

Profesora: si yo digo, recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera. Y vos me decís, pero es una carrera.... ¿cuál es el objetivo de la carrera? digo,

Estudiante: si vos me dijeras que es la primera vez que le presento y digo que tienen que levantar la rodilla hacen eso, pero no, ya lo trabajamos. ¿Me entendés? porque por ahí la primer clase aprendimos todo, y hablar de esa manera, si, no van a entender nada. Pero la primer clase ya habíamos practicado la zancada, la importancia de levantar la rodilla, dar el paso largo, acción con los brazos, entonces yo retome eso en la entrada en calor para poder seguir viendo la carrera, nada más. Pero no es que solo hable de levantar la rodilla.

Profesora: ¿qué es lo importante de saber de la carrera? digo, ¿qué es lo bueno que el otro aprenda respecto de la carrera de atletismo?

Estudiante: técnica, competencias. (Se pierde audio)

Estudiante 1: lograr la máxima velocidad, la zancada, también las distancias. Partida baja.

Profesora: de igual manera, yo no veo al contenido.

Estudiante: bueno. Capaz hubiese sido mejor preguntar, chicos ¿recuerdan que es zancada? tomar el contenido de las clases anteriores, ¿se acuerdan? ¿Por qué hacemos el paso largo y no corto? ¿Se acuerdan la importancia de elevar las rodillas?

Estudiante 1: para mí lo que quiere decir la profe es como que hiciste énfasis nada mas en la parte de "levantar la rodilla", en esa fase.

Estudiante: pero no estamos trabajando las fases.

Profesora: precisamente, queriendo trabajar esta cuestión, pensar cuál es el sentido de lo que vos ya lo dijiste, ósea, hacer la entrada en calor, ¿si? la pregunta es, cuál sería el sentido de la carrera en atletismo, y si entonces tiene sentido aprender esta cuestión de la carrera, porque lo que vos querías enseñar es la carrera. No es para que nos pongamos ahora a debatir sobre esto, pero me parece que el ejercicio es pensarse. A lo mejor podemos. ¿Cuál es el sentido de lo que hacemos? ¿por qué hacemos lo que hacemos? ¿si? no es que, eso nos permite pensar a nosotros estas cuestiones que a veces les decimos "si" yo lo que haría es entrañar, la carrera, entonces, ¿qué es lo valioso de la carrera de atletismo? ¿No? además.

Vos ahí, ¿no leíste todo? yo no sé tampoco cual es el objetivo, ósea trabajamos carrera, ¿te acordas?

Estudiante: pista, relevo. Ya lo habíamos visto la clase anterior. Patada descendente y ascendente,

Profesora: ¿y qué? ¿podes dilucidar ahí que tipo intervención realizaste?

Estudiante: si, dice. Hice preguntas más que nada.

Profesora: ¿preguntas?

Estudiante: hago preguntas, ¿se acuerdan que vimos? ¿cómo se llama esto?

Profesora: te puedes fijar si son preguntas cerradas, abiertas, la mayor parte de preguntas abiertas, ¿en qué lugar aparece el otro? ¿que posibilidades de idea? no, no es posibilidad, que concepción de aprendizaje subyace en tu intervención? no, no importa. Mira. Hagamos así,

Estudiante: hice preguntas más que nada, no son cerradas pero están complejas, pero por ahí si me (se pierde audio)

Profesora: bueno, bien. Eso que vos pedís que hagan memoria, no tiene que ver con una intervención, ¿bien? ¿si? ahora, tus preguntas... por ahí, ¿podríamos pensar que habilitan al sujeto que construya el conocimiento sobre la carrera de atletismo? y son de esto que estabas diciendo, del reglamento, la pista... esto que vos querías que ellos aprendan en la clase. Bueno, ojala. Lo que ahora los invito es que (se pierde audio) ¿qué posibilidad les doy de construir? ¿o yo les estoy dando el conocimiento que ellos tienen que reproducir cuando yo les pido? Porque si yo les pido que completen, o "recuerden que", o permito que puedan resolver (se pierde audio). Aparece, la introducción.

Estudiante: por ahí lo que nosotros les planteamos, le hacemos la pregunta y después damos la actividad para reforzar esa respuesta, por ejemplo: la clase de la importancia de los brazos, remarcamos la importancia y después corremos así, y así me entero de la importancia de los brazos. Porque si queda solamente en la pregunta.

Profesora: esta bueno como vos generas, podría ser interesante, que ellos participen, que construyan la solución a ese problema. No afirmar lo que yo estoy diciendo, sino como fue, como se utilizaría la carrera, ¿qué sentido tienen los brazos? ¿o la posición de los brazos cuando yo corro para utilizar, u obtener mayor ventaja en la carrera? porque ellos empiezan a construir ahí, con ensayo y error, por otra cuestión, digo, tienen otro procedimiento de

hacer, para llegar a construir, cual es la importancia, y si no, estás haciendo (se pierde audio). Tratar de anticipar aquello que yo estoy diciendo, pero hasta que punto aparece el otro como parte del aprendizaje.

Estudiante 1: (se pierde audio de comienzo) porque llega antes, si larga antes, en qué momento dar el testimonio (se pierde audio) de espalda.

Profesora: ahí está. Es bueno ver nuevamente que intervención favorece para que construyan. ¿Si? si construyen o no el conocimiento los otros con sus intervenciones el conocimiento, digo, aparece eso, no. que otra pregunta pueden surgirles a ustedes en función de ver esto. Porque esto lo tienen que hacer con su propio registro, con el registro del compañero. Eso es lo que se espera también, ¿no? de que cuando otro, el otro me interpele.

Estudiante: lo pensábamos muy técnico nosotros, el de la carrera. Nosotros la pensamos desde un sentido muy dirigido, etc. ellos pueden intervenir poco, por su conocimiento. Más allá de las intervenciones.

Profesora: volvemos a pensar que es la técnica. La técnica constructivista, la técnica desde el nivel donde estamos, en que influye en su formación....

estudiante 1: lo que hablamos recién de técnica, una primera unidad sería ver la técnica y la segunda unidad, ósea la clase que viene, juegos modificados, y ayer en esta clase, el lunes, en la clase, puedes hacer un gol, puedes hacer tres pasos y yo hoy me pude dar cuenta, de participar con el compañero no es el mismo objetivo que es (se pierde audio) y después la anterior que no es lo mismo, no le salió, el lunes me di cuenta que salió, porque decían "desmárcate, movete para allá" cosas así, sobre el otro que se tenía que mover si o si, en ese sentido.

Profesora: si vos le preguntas a ellos, ¿qué aprendieron? bueno, pero yo te hago la pregunta, yo le pregunto a ellos ¿qué aprendieron? ¿Qué cosas podemos llegar a pensar? y eso guarda, porque digo, el hacer no implica aprender. Yo, porque solamente realice juego, no significa que haya aprendido. No significa que yo comprendí. Esto, puede aprender cuando hay un otro me habilita a que yo aprenda, que yo consiente, que ese saber, eso que esta puesto en juego ahí, si esta puesto, si se que aprendió para que voy a seguir insistiendo en eso, entonces no hay aprendizaje, ¿¿cuándo hay aprendizaje?? Cuando hay algo que resolver, que está necesitando una solución y yo no sé de antemano la respuesta, tengo que



configurar, la estructura, y después resolver para poder dar cuenta de esto que se me está solicitando. Ahora si es más de lo mismo que yo ya sé, no estoy aprendiendo, puedo hacer que sí, pero el otro también. Eso teniendo en cuenta como se obtiene el conocimiento a partir de otras posibilidades. No sé si te respondo. Si querés seguir preguntando pregunta, la idea tampoco es que yo no te cierre la pregunta, la respuesta, vos querés que yo te cierre te cierro, pero..... mi intención es que.....

Estudiante: (se pierde audio)

Profesora: les doy tarea así nos vamos, por favor. Les doy la tareíta, para la clase que viene, en los registros desgravados tienen que con distintos colores marcar los tipos de intervención que realizan, intervenciones narrativas, cerradas, abiertas. Una vez que las marcan, las cuentan.

Estudiante: ¿a partir de la clase anterior?

Profesora: nono, en esta que están ahora trabajando. Vamos a sacarle jugo a esa. Y ustedes siguen con el resto. Después tienen que poder ver en que hacen foco con sus intervenciones, ¿cuál es el objeto de mi intervención? es decir, aparece contenido, ¿qué era para ustedes el contenido?, ¿Qué encontramos a partir de estas intervenciones? por ejemplo, tienen que ver con el abordaje. Bueno, ya me voy a acordar, pero lo que si me acuerdo ya, pongan en algún lugarcito de la hoja, donde quieran, ¿qué le llamo la atención del otro?

Estudiante: ¿qué me llamo la atención de la frase? en amarillo.

Profesora: lo que ustedes desgrabaron, después de la lectura.

#### Anexo 4. Entrevista a Clara

Entrevistador: La pregunta es ¿Por qué te anotaste en el ipef y cuáles son las motivaciones para entrar en el profesorado?

Docente: ingrese en el 1991, no en el 1994. En ese momento yo no estaba tan segura de ser profe de Educación Física, si sabía que quería enseñar, no sabía exactamente que lo que quería era Educación Física. Yo ya venía de un trayectoria deportiva de alto rendimiento.

Entrevistador: ¿Qué hacías?

Docente: handball, en ese momento estaba en alto rendimiento jugaba en la selección y también se daba que todas mis compañeras estaban viendo a donde ingresaban y por otro lado me gustaban las ciencias sociales y también me gustaba trabajo social, sociología y psicología. Sociología no había carrera, mi mama es trabajadora social y no quise, entonces, en realidad tampoco quería psicología. En ese momento entonces dije “profesorado de Educación Física”, esto fue asi cuando llegue dije “quiero ser profe de Educación Física”. Mi mama se quedo helada, me quería matar. En ese momento yo tome esa decisión, no me preguntes porque, porque no se conscientemente. Lo que si sé es que el viaje de estudio me contagié de una enfermedad y me dijeron que yo no podía hacer el ingreso, no podía hacer ninguna actividad física. La frustración fue inmensa por eso me inscribo en psicología, porque yo dije “bueno, no hago el profesorado me inscribo en psicología”. Yo soy bastante cabeza dura entonces dije “yo quiero ser profe de Educación Física”, bueno me recuperé me dijeron “no podes” y yo “voy a hacerlo”, entonces empecé a entrenar sin autorización de nadie y bueno después me anime y entré. Ya había hecho el ingreso a psicología y también había ingresado y dije “bueno hago las dos” y entonces hice las dos.

Entrevistador: ¿y terminaste la carrera de psicología?

Docente: si las dos

Entrevistador: ¿Cómo eras como estudiante?

Docente: era buena estudiante. En realidad, yo siempre dije que motrizmente yo no soy bueno soy bastante descoordinada, pero cuando uno tiene el objetivo el mío era ese. Me apasiona enseñar entonces llegue, después buscando en mi historia biográfica del por qué

yo quería ser profe, enseñar, qué modelos había que me llevaron a querer ser profe, y encontré un modelo que tuve en la primaria en el último año que no era profe era un practicante y luego ese mismo profe fue mi entrenador en un periodo de mi adolescencia muy importante del cual ahora somos muy amigos y ha estado en momentos muy importantes de mi vida. De hecho esto lo empecé a descubrir luego, hice la especialización en pedagogía de la formación y por primera vez ahí me piden hacer la biografía. Me piden hacer el análisis autobiográfico para determinar tu profesión y era ahí cuando entiendo que era a él a quien yo describía.

Entrevistador: el modelo

Entrevistador 2: Docente no dice que además de ser buena alumna, tenía participación estudiantil, ha participado en el centro de estudiante.

Docente: en realidad siempre me gusta estar en distintos espacios, sobre todo en el movimiento estudiantil que estaba tomando fuerza nuevamente. En toda esta cruzada yo me acuerdo la primera vez que hicimos un paro a un docente, ahí fue donde se empezó a hacer la carpeta para sacarlo, pero nunca tuvimos la posibilidad. Después pudimos hacerle un sumario ahora está de nuevo y bueno, en realidad si me gusto mucho participar, participe de eso, participe de las Inter tribus, participe de todo lo que tenía que ver con la vida del profesorado en ese momento.

Entrevistador: ¿Cuándo volviste a entrar? ¿Ósea saliste y entraste?

Docente: entre... no me acuerdo, antes de entrar como, después que egreso en los últimos años yo seguí participando de los ingresos me anoté como ayudante para el ingreso ya después me casé, y después retomé, creo que volví antes del 2004 como profe porque yo ya estaba en la escuela. No me puedo acordar exactamente.

Entrevistador: cuando vos estudiabas ¿Qué idea tenías vos de que era ser un buen profesor?  
O ¿Qué tenía que tener una buena profe de EF?

Docente: la verdad que no puedo decirlo hoy a la distancia, no recuerdo. Puedo decir que quizás pensaba que era buen profe aquel que me daba que me generaba pista para poder enseñar después.

Entrevistador: ¿Y si tuvieras que nombrar profes? De los que para a vos hayan sido buenos.

Docente: yo tuve en las prácticas tres. Hice con Cecilia Montovani que era suplente, para mí fue muy significativa en esa práctica, y después tuve a otro que también fue muy

importante y lo tuve en dos materias, y el Toni mas allá que me aburría la forma de dar clases pero fue como que me abrió un mundo la Educación Física, yo no lo tenia incorporado en ese momento.

Entrevistador: ¿en la teoría?

Docente: era como pensar en otra cosa.

Entrevistador: ¿Y en la práctica como te iba?

Docente: muy bien para mí en ese momento porque aprobaba

Entrevistador: pero ¿Qué cosas te costaban?

Docente: en la práctica tres hice las practicas en la primaria, yo me sentía mucho mas cómoda haciendo en la secundaria con esta profesora que tuve Cecilia, yo sentí que aprendí mucho de hecho yo después trabaje con ella en escuela de verano, fue muy interesante era como seguir aprendiendo. También tuve una mala experiencia haciendo las prácticas porque tuve en dos escuelas una en don Bosco y la otra era el zorrilla. Me iba bastante bien por así decirlo, aparte había una profe en esa escuela que era una orientadora que una se saca el sombrero, Gadys.y en ese momento era otra Educación Física distinta a la que yo pensaba que podía ser y acá en don Bosco no fue una experiencia, no tan agradable en relación al profe quien nos acompañaba, nos dejaba solos permanente, agredía a los chicos, les pegaba literalmente. Me acosó sexualmente. Cuando yo dije que estaba de novia con quien hoy es mi marido, entonces empezó a acosar a mi amiga. No aprendí casi nada en esa escuela por que era estar acompañando a mi amiga permanentemente. A mi amiga para que no estuviera sola, la verdad que fue muy feo, lo que si aprendí en relación a los diferentes contextos la Educación Física es una no la esta variando pero bueno todavía aprendo, en secundaria nunca me gusto, no aprendí nada la hice intuitivamente.

Entrevistador: ¿Cómo fue tu ingreso a las escuelas ya como docente?

Docente: tuve la suerte que cuando estaba en el ultimo año del profesorado, pidieron 10 mujeres para ir a tomar el ingreso al Liceo Militar General Paz yo me postulé y fui. No la pase tan bien porque era una institución machista porque en ese año iban a ingresar mujeres y tenían miedo que los profes varones tomaran a las chicas, les pareció interesante como estuve con las chicas o no sé qué habrá sido. Cuando termina la jornada, el jefe de Educación Física me dice “quiero que trabajes acá” y yo le digo “no estoy recibida”. “Bueno ¿cuándo te recibís? “En diciembre”. “Bueno apenas te recibas treme el CV”.

Apenas me recibí lo llame y le dije “ya me recibí” y me dijo “treme el CV que te espero” y fui, se lo llevé. En febrero me llaman a una entrevista; había un montón de profes y me toman, en ese momento ingreso como preceptora, porque me ofrecieron como profe y como preceptora pero en ese momento yo estaba cursando en psicología y no estaba tan decidida en ser profesora. Aparte el sueldo en ese momento era mayor el de preceptora entonces dije preceptora. Cuando en la entrevista me preguntan cosas sobre la Educación Física yo le pregunto “¿Por qué ustedes me eligen a mi si yo soy recién egresada no soy profe experimentada una gran profe?”, me mira y me dicen “porque recién te recibís” y le digo “pero no tengo experiencia”. “Precisamente porque recién te recibís nosotros podemos amoldarte a nuestra forma” y yo ahí dije “que lastima porque no va a suceder eso porque yo tengo mi forma”. Entonces dijo “bueno lo vamos a ver en un par de años” Él se tenía fe y yo también me tenía fe, entonces ingrese como preceptora y después como profe de EF y renuncié a la preceptoría y quede como profe y psicóloga. Estaba como psicóloga en el gabinete en el primario en el nivel inicial y profe en el secundario. Hay un montón de estudiantes míos que se acuerdan de todas las sanciones que tienen gracias a mí, no porque yo se las haya puesto, porque yo les decía que el sistema era verticalista ustedes no tienen que aceptar todo lo que les dicen, tienen que preguntar, y bueno de esa escuela que ahí inicié aprendí lo que no quería aprender, lo que no quería ser como profe de EF y por otro lado lo que si quería ser, tuve varios cruces con los directivos, hice paro como profe, con los coroneles ahí, y me dijo “te subís al tren o te vas”. “Yo me voy a ir de este tren pero quien que sepan que ustedes están equivocados” y me fui y nunca más volví. Y en ese momento yo ya veía que me tenía que ir porque ya no porque como todo es un proceso un proceso interesante de crecimiento. Yo ya sabía que me tenía que ir de ahí, no había forma de sostenerlo y por razones personales de mi mamá y no estaba de acuerdo de cómo se daban las clases yo sabía que no iba a poder cambiar entonces decidí irme y dedicarme a la escuela primaria.

Entrevistador: ¿Dónde trabajaste?

Docente: en una escuela cerca de San Miguel, en la escuela Enrique Mosconi fue mi primera escuela que si estaba en Alberdi, pero recibía una población muy heterogénea pero la mayoría venía de villas de ahí cerca, y esa fue mi primera experiencia en escuelas primarias. Oficialmente ya había trabajado en escuela primaria con “mingo” Ad honorem,

Entrevistador: ¿Cuántos años trabajaste en escuelas primarias?

Docente: formalmente, que cobraba como profe 10 años, porque de ahí me fui a la escuela Sabin. Mi escuela ahí fue muy interesante porque yo todavía tenía todas las estructuras del liceo, cuando yo ingreso en esa escuela toda estructurada en la primera clase, los chicos arriba de las jirafas de básquet y otros arriba del techo y yo salí de ahí y dije “renuncio”, porque los chicos no hacen lo que yo quiero que hagan por supuesto les juro que yo lloraba yo dije “soy tan mala profe no puedo con esto” en mi casa me decían “estás loca”, fue la segunda vez paso lo mismo, el problema es mío no de los chicos. Tuve que resolverlo intuitivamente y por otro lado la llame a Griselda, le dije “necesito ayuda necesito si puedes dar una mano porque yo no sé ser profe”, y bueno me acompañó me ayudó, me ayudo digo yo porque fue me acompañó me hizo pensar un montón de otras cuestiones revisar mi estructura fue un cosa muy solidaria y otro momento también con Griselda porque yo sentía que ya no era necesaria en esa escuela como que la clase funcionaba y había aprendizaje, era como una dinámica que no era necesario que yo estuviera presente todo el tiempo sino que era propio del aprendizaje de ellos que iba surgiendo y como la propuesta de ellos de aprender de ellos hacia mí y vine a Griselda y le dije “hay algo que estoy haciendo mal, no me necesitan” y me dijo “no, está bien” y ahí me dio para que leyera incertidumbre “esto te va ayudar porque esto significa esto” y fue muy interesante por ahí aprendí mucho, también aprendí a que necesitaba otros.

Entrevistador: esta bueno esto de buscar en otros una ayuda un sostén o poder no pensar que uno lo pude todo

Docente: a mí me costó primero pensar a quien acudo yo sentía que no podía sinceramente que no podía por eso muchas veces dije tengo que renunciar porque dije yo no puedo yo también fui adscripta en antropología también fue muy interésate por que me ayudaba a las practicas entonces empecé a buscar eso otras formaciones paralelas que me ayudaran a ser profe al mismo tiempo volví a trabajar en el secundario en una escuela pública como profe de sicología pero también trabaja como sicóloga en el patio entonces fue fuerte me costo mucho creo que ahí , ya me había acostumbrado a la primaria y ahora con otro enfoque

Entrevistador: ¿Cuándo hablas de esa otra EF que no estás de acuerdo y de la que te estás diferenciando?

Docente: en relación al enfoque de la educación física, cuando yo ingreso al secundario de nuevo a la escuela pública, veo esta escuela obsoleta, funcional, tradicional, prima en esas profe un enfoque deportivista, sexista, en cambio yo tengo un enfoque socio crítico diferente en ese sentido entonces costaba en ese momento incorporaba las técnicas que yo tenía de conocimiento y que estaban disponibles estaba en la currícula no era que me iba de ahí, hubo ahí un aprendizaje interesante, porque yo no accedí a lo deportivista de la escuela secundaria, para mí fue muy importante no acceder a lo deportivista de la secundaria me sostuve en mi enfoque, por ejemplo había profes mujeres que no querían darles clases a los varones yo dije que si obviamente los varones no querían que una les diera clases pero por suerte tuve un director que dijo ustedes hacen lo que ella dice el curso es mixto y no hay un profe por género, para mí eso fue bueno fue un aprendizaje.

Entrevistador: vuelvo sobre el enfoque, ¿Cómo puedes encarnar a ese enfoque? ¿A qué te estás refiriendo?

Docente: primero que es un aprendizaje compartido si bien uno tiene para ofrecer como docente pedagógicamente, un diseño curricular que uno ofrece acomodado todo para habilitar al otro para que se pueda apropiarse de modo conciente no es que le sirva por que no es una cuestión utilitarista sino es una cuestión.. No es la terminología pero si que le sirva pero no en termino mercantilista y utilitarista, es que no encuentro otra palabra, tiene que ver que le sirva para formarse como sujeto que pueda tener decisiones críticas hacerse cargo que pueda ser artífices de su propia realidad me parece que tiene que ver con eso que nosotras podemos darle herramientas para eso. Seguramente hay saberes que si son necesario como instalarlos, es una cuestión de hacer que deseen apropiarse de esto que le estas dando, que tengan otras maneras de pensar, puede ser distinta la mía no importa, la verdad que estaría bueno que sea distinta a la de uno, pero que tengan la posibilidad de cuestionarse, pensarse de disentir de preguntar, yo nunca me voy a olvidar las clases de Educación Física de primaria estábamos en 5to grado ami seme ocurrió en ese momento dar juegos, necesitamos herramientas yo tengo en mi casa raquetas paletas, entonces empecé a buscar que me o donaran raquetas porque le ofrecía a los chicos tenis, entonces un día un chico me pregunta profe porque nos enseña esto? en ese momento me que estupefacta míralo que me pregunta y fue tan valiosa que en un primer momento digo le devolví la pregunta a él. Y me fui a mi casa pensando ojala todos me pudieran preguntar porque o

para que yo les enseñe, me fui satisfecha por que me dije algo hay no importa que, pero esta bueno, y así en estas cuestiones de prestar atención en las preguntas de nuestros estudiantes, en el liceo los chicos me hacían la venia militar y me decían “si Sr. lo que usted diga” y ahí pensaba que pedazo de incoherente, entonces aprendí a registrarme me tengo grabada.

Entrevistador: ¿Tu formación en psicología tiene que ver esta posibilidad?

Docente: supongo que si

Entrevistador: vos hiciste los cursos no me acuerdo como se llamaban los que dieron en 2001,2002, Celia Ríos. Me suena a ese trabajo

Docente: no, no sabes que no lo hice una de Educación Física en salud pero ese no lo hice. Seguramente la formación en sicología me permitía estar un poco más atenta a ciertas cuestiones que sucedían.

Entrevistador: como llegaste a la práctica docente en el ipef?

Docente: me inscribí, cuando ya considere que estaba lista para ser profe de práctica.

Entrevistador: estas dando clases en el ipef?

Docente: epistemología y la moni me decía tenía que dar clase ya y yo le decía no todavía no y así reiteradas veces porque yo no me sentía para dar practicas todavía y bueno la moni me convenció y me decidí la condición fue “yo te voy a preguntar todo y si vos me ayudas si”, y bueno lo hice tome las horas , como también había sido adscripta de la moni en la practica recupere muchas cosas que había aprendido con ella, y si consulte todo por supuesto en ese momento estaba Griselda , me acuerdo de Griselda porque siempre la no estaba , por que bueno no tenia otra , porque ya me había ayudad ella en la practica mía en la escuela y así empezamos , pero siempre lo sostuve a eso de andar preguntando porque uno siempre tiene muchas incertidumbres.

Entrevistador: si tuvieras que definir la práctica ¿De qué se trata? ¿Qué es la practica?

Practica 3

Docente: la practica 3 es , si bien el postulada del profesorado es aprender a enseñar , la practica es el eje neurálgicos de ese aprender a enseñar en el caula se pone en juego los saber que uno va adquiriendo , también creo que es un espacio riquísimo para pensar la practica docente para visibilizar la Educación Física que existe y la que queremos, creo que me fui un poco para la epistemología , pero por eso nosotras siempre peleamos para que la



epistemología siempre este vinculada con la practica docente , la epistemología de la Educación Física nos ayuda mirar la practica docente y viceversa es una condición aho que nos permite visibilizar poner en valor poder aprender de la Educación Física también me parece que es abrir a otra mirada de la profesión que hasta el momento yo estoy segura que en la práctica 2 en este momento en este plan de estudio tiene esa intencionalidad, pero teniendo práctica 3 y habiendo pasado por práctica 2 también pero esto tengo que decirlo según que profe de clases en practica 2 es como uno puede mirar la practica cuando uno ven esos estudiantes que están en la practica 3 que han pasado por cierta docente con una cierta trayectoria , los estudiantes sienten que la práctica 3 es la verdadera practica de la Educación Física.

Entrevistador: eso tiene que ver con estar en la escuela o con lo que se propone desde la cátedra,                    perdón                    pero                    no                    conozco.

Docente: me parece que tiene que ver con lo que se proponen en la cátedra también pude ser porque en la practica 2 también van a la escuela van a nivel inicial, pero o se capaz tenga que ver con la propuesta inicial de la cátedra insisto de determinados profes.

Entrevistador: cuando hablas de la propuesta de que se trata como la armaste, ¿qué es?

Docente: a partir de la insignia curricular no es que yo sola la arme, en reuniones con otros colegas que compartimos la practica tomamos esa insignia, generalmente hay un evaluación del año anterior de manera oral comentada no sistematizada y a partir de ahí se consensúa un programa en donde se trata de explicitar el enfoque que en base lo que esta en el programa y a veces es otra cosa lo que se sostiene, partir de este programa consensuado y busco las estrategias de llevarlo a cabo.

Entrevistador: ¿y el resultado que te parece?

Docente: ¿Tamos hablando del diseño del profesorado o el de las practicas?

Entrevistador: hablamos del diseño

Docente: los diseños en este caso en particular, en el enfoque que sostiene el diseño es bien explicito, por lo cual a mi me parece que es central por que no da lugar a duda de que Educación Física quiere que se dé y que Educación Física es luego los contenidos que están puesto están contenidos en ejes , hay una cuestión muy interesante en este plan de estudio por el cual se va a sostener suponemos que es la investigación sobre la propia practica , lo interésate es que a nosotros profes también nos invita a pensar esta investigación de la

propia practica que lo hagamos es otra cosa , por que es algo que esta en formación de lo que tenes que enseñar, sin embargo eso invita a realizarlo también .

Los otros ejes hacen referencia a la nivel de destino, a las particularidades de l destino y otro a las particularidades practicas docentes, sin embargo me parece que son en algunos puntos mas explícitos y mas direcccionado que en otros, en otros puntos me parecen que son mas ambiguos, por que mas que esta el enfoque deja lugares por donde puede escaparse. Me parece que esta muy bien echo creo que mirándolo en la practica 3 y 4 entre estas dos debería haber otros contenidos por que s reitera prácticamente todo en lo único que se diferencia es en una unidad de destino entonces esta para pensarlo el diseño curricular me parece que s central por que no esta orientando y diciendo que , y a partir de ahí el programa consensuado esta en consonancia con eso depuse el programa como se estable la clase no siempre se cumplimenta y bueno uno buscas distintas estrategias para que se culmine ese programa

Entrevistador: y en la concreción del programa si pudieras reconocer ¿Cuáles son tus singularidades?

Docente: mis singularidades, tengo varias unas buenas y otras no tan buenas las no tan buenas son de que soy un poco intransigente, en algunas cuestiones , por ejemplo si el diseño esta puesto y el enfoque que tiene que ver con el convencimiento propio esta puesto con las practicas 2 y 3 y entonces lo que uno tiende a forzar que el estudiante sostenga este enfoque y te dicen no y yo te digo si y si no te gusta te vas lo haces en otro lugar creo que esa es una particularidad es intransigirle, es una particularidad porque uno podría pensar que s incoherente con el enfoque que se sostiene pero sin embargo, lo podría ser incoherente si uno lo ve osadamente a esa intransigencia sin embargo no es incoherente en tanto y en cuanto vos lo vas a sostener después podes elegir pero si vos no lo pasas como vas a elegir ago que vos no conoces , elegí a posteriori pero primero conoce por que si no lo que hago es repetir aquello que saben y dicen otros, y no es k no me juegue la contradicción de debería o no debería igual me inclino por que debería . esa es una particularidad , otra particularidad que yo considero que nos e si es mía lo hago yo seguramente hay un montón de profe que lo hacen, es poder sentarme con cada uno para poder explicar discutir tiene que ver con la discusión me encanta discutirlo en clases cero es funcional en todas las unidades curricular con el intercambio con el otro , en la practica se presta mucho a la

discusión cuando hay posicionamiento diferentes y cuando fuerza esto de que tengan su propio posicionamiento.

Entrevistador: parece fuerte en el análisis de las clases, y el armado de las clase del porque y el porque preguntas tanto en las clases y tiene que ver

Docente: y tiene que ver , con que yo sostengo , es una tontería quizás pero no porque el no, no excite, uno cuando toma decisiones tiene que saber porque las toma, tanto del porque y del porque no , sino es un capricho o es intuitivo y la idea es generar docente que sean reflexivos críticos y que sean consiente de su hacer profesional, entonces vos tenes que saber porque decidís, porque decido enseñar esto y dejar por fuera “ por tiempo” yo pregunto esa repuesta responde a la decisión pedagógicas de la practica en relación que se sostiene que debería conocer un sujeto?, esto me lleva a ser conciente que uno tiene que tomar decisiones y hacerse cargo de esa decisiones , si yo tomo un decisión , me puedo equivocar , pero como yo la tome puedo corregirlo y como llegue a esa decisión. Todos lo años al final de las practicas los estudiantes hacen un formulario de auto evaluación y de evaluación asía mi y evaluación la escuela y yo me tomo el trabajo de leer , y visten como son re críticos , pero bueno esta bien a veces soy buena profe otras no y creo que tiene que ver con algunas particularidades y que no tengo paciencia con alguno momentos , soy muy apasionada cuando doy clases, entonces a veces eso se entiende como intimidante, de echo una de las cosas que hago en las primeras clases es decirles a mis estudiantes que cuando yo discuto soy apasionada y que no lo tomen como que le falto el respeto o que estoy todo el tiempo retando por que en realidad es mi forma de dar clases por que después me dicen que estoy todo el año retándolos

Entrevistador : y eso por , vos decís que le solicitas el fundamento y la falta de tiempo que para vos puede ser mínimo pero en la clase aparece cierto requerimiento por los tiempos y por tiempos de los requerimientos de la practica , como es el dispositivo o de que se trata la practica en términos prácticos , digamos lo que nosotros levantamos es estudiantes como muy requeridos y una exigencia de la cátedra intensa y ahí el tiempo atravesando , cuales son lo requerimiento o de que se trata de eso d e lo que pide la practica?

Docente: de echó creo que me exprese mal o fue un interpretación diferente yo cuando planteo, lo del tiempo ahí fue porque en una pregunta, que decido enseñar, tiene que ver con que cosas dejo afuera y que cosas dejo adentro.

## RISAS Y HABLAN TODOS JUNTOS

Haber si son estudiantes requeridos tiene un alto grado de exigencia yo soy exigente, soy exigente conmigo, soy exigente por que creo que los estudiantes pueden, creo que pueden y en la medida que puedan , ósea no es por que tengan que cumplimentar todo después , entonces si yo no le exijo que hagan un análisis de su clase no lo van a hacer , por supuesto que esto es la orientación de esa exigencia lo cuál no debería serlo en algún punto por que uno ya debería tener conciencia de que en realidad les ayuda crecer en el tema de su formación el de analizar su propia practica sin embargo hay casos y casos. Si el diseño curricular dice que hay que hacer un investigación de la practica y te estoy diciendo que cosas se piden por qué hay cosas que si pidieron en 2 y otras en 1 entonces tenes que incorporar esto por que sino siempre es mas de lo mismo, es que mas de lo mismo esta mal pero si esta mirado desde otra perspectiva, pero si yo lo acorde a mi me gusta cumplir con los acuerdos, me parece que esta bueno cumplir con los acuerdos.

Entrevistador: ¿Cómo ves vos el tema de ellos? Tiempos reales de los chicos como encaja, así rapidito ¿Qué cosas son las que le pedís?

Docente: que cosas le pido, la planificación de cada clase que me la entreguen anticipadamente así la puedo corregir , primero que le aclaro es que cuando ellos vean un planificación no se asusten no significa que esta todo mal es que a veces hay que corregir , otras no pongo sugiero modificar , ala tercera vez pongo modifiquen tal cos, primero la pregunta después la sugerencia después la exigencia, después cuando efectivizan sus clases que ellos registren , no les pido que registren todas las clases, sino una clase por unidad didáctica o dos clases en realidad intento que sean dos, la verdad que no he llegado a que todos cumplan con ese requisito hay algunos que lo hacen todas las clases, y hay otros que lo hacen una vez por que los canso y les digo necesito la clase desgravada y analizada para poder corregir, más allá que la graben a la clase con el celu en el plan o atrás del plan, ellos tiene que hacer un registro escrito de su clase, un registro de aquello creen haber enseñado en su clase y que sucedió en esa clase, además tiene que hacer un registro de la clase del compañero y dárselo al compañero, lo cuales trae aparejado bastantes discusiones porque me olvido, hace cualquier registro, hacemos los ejercicios antes del registro, pero es todo un tema el registro y luego les pido que hagan un análisis del plan del auto registro y del registro del compañero, escrito.

Entrevistador: ¿Y lo hacen?

Docente: ¿Si lo cumplen todos? No, no soy ajena a que no lo hacen tampoco voy todas las clases y les digo haber que hiciste, estos son los requisitos, sos responsable de esto y en algún momento, lo que hay años que hago es recuperar todos los análisis que han hecho para trabajar con preguntas mas precisas en un marco conceptual y ahí te das cuenta de que no tiene y se dan cuenta que es necesario, entiendo que los tiempos académicos en relación a esto que uno se los pide puede ser que sea demasiada la exigencia en relación a los tiempo b que cada sujeto dispone están atravesado por el tiempo los sujetos por que no estudian solamente la mayoría trabajan entonces ahí choca con las posibilidades reales .

Entrevistador: y vos tenés la vara alta entonces quedan afuera...

Docente: no , no quedan afuera , de echo hay estudiantes que quedan afuera por decisión propia por que siente que no pueden cumplimentar, no con esta parte sino no pueden cumplimentar con el enfoque solicitado , en el año que vos estuviste cari eso paso con unos estudiantes que los llame por Telf. Que le pedí que vinieran que habláramos que me iba a sentar con ella a revisar no quiso, no quiso bueno yo le dije yo te espero y después me dijo que no porque aparte tenia un hijo, pero creo que la razón, pero creo que la razón primordial que la llevo a tomar esa decisión no fue eso fue, por lo cual me hizo platear eso, pero si hay gente fuera por que no puede cumplimentar.

Entrevistador: ¿Porque el nivel es alto de que se quedan afuera?

Docente: no, no es alto pero quedan afuera, de dos cursos que 3 se queden afuera no es mucho estadísticamente para muchos no es significativo para mi si lo es

Entrevistador: habría que ver si esos tres solo quedan a fuera de las prácticas

Docente: seguramente debe haber otras cosas pero para mi es significativo, no me e ajeno hasta cuestiones personales por las que quedan afuera que por ejemplo tiene que ver con que les salio un trabajo y tiene que optar por trabajar y no estudiar y si hay posibilidad de cambiarte de escuela a mitad de año y yo te cambio , esas cosas me parecen que si son considerables, esta fuera del reglamento si esta fuera del reglamento pero siempre se tiene que hacer algo para que puedan estudiar y trabajen por que necesitan subsistir.

Entrevistador: estamos hablando de las practicas y de os chicos de la escuelas que importancia le desde la practica a la practica que hacen los chicos en las escuelas desde el momento que están en la escuela

Docente: me parece que es importantísimo en tanto y en cuanto después del análisis que tiene que hacer depuse de su propio proceso de enseñanza y aprendizaje tiene que ver con esto también, la puesta en juego de aquello que han estado aprendiendo, con toda la formación hasta ese momento, creo que es indispensable el profe orientador, porque uno no va todo el tiempo acompañando los chicos, creo que es importante en tanto que son procesos, como esta pensado como residencia tiene que ver también con aprender también las particularidades de la institución primaria, del nivel primario, por eso es importante también el profe y la escuela presente por que le tiene que dar lugar para que pueda apropiarse de la lógica del nivel, que hoy lo tiene que mirar desde una perspectiva de docente y aprender el oficio de enseñar implica también estar atento a la lógica de los niveles por eso es importante la escuela, como institución en sí que acompañe y el profe orientador, si priorizo la práctica in situ pero como proceso de aprendizaje no para dejarlos afuera por la práctica que llevan a cabo en la escuela, yo no voy a aprobarte o desaprobarte, yo voy a acompañarte para pensar juntos de que manera podemos pensar juntos la práctica, por supuesto que no excepto de que vaya el profe de práctica implica un control sin embargo es e no es el sentido de que uno le quiere dar no escapa que así se en algún punto, pero no. Por eso el profe orientador es importante en tanto no pongamos de acuerdo para poder acompañar ese proceso.

Entrevistador: me pasa que cuando analizas la clase hay una cierta tensión entre los requerimientos y el posicionamiento reflexivo esta claro que para vos poder, Ernesto te habla de la clase y vos hace hincapié en tanto y en cuanto el poder reflexivo como un proceso es significativo la reflexión sobre eso, sin embargo por un lado, los estudiantes en clases viene un emergente fuertísimo que tiene que ver con “como pongo”, que tengo que poner”, lo tengo que presentar “como lo tengo que hacer” dogmáticas problemáticas que son más pragmáticas digamos hasta en un sentido más superficiales y tu planteo en un tiempo lento reflexivo, los estudiantes plantean otra cosa de cómo enseño esto? ¿Cómo haces para resolver esa tensión? Todo el tiempo los estudiantes te dicen “¿cómo enseño atletismo? ¿Qué le hago que les doy?” sería otra preocupación.

Docente: es otra preocupación que tiene que ver de cómo dar la clase como resolver la clase.

Entrevistador: además también con los requerimientos, además yo también te escuchaba decir no me importa como si les va bien o mal , ellos tiene que tener el registro de la unidad didáctica el plan el registro que pasa si vos vas a escuela y no tiene todo eso?

Docente: les pregunto por que no lo tiene, y que por favor lo hagan

Entrevistador: hay un montón de requerimiento que falta como que están en dos planos 1)

HABLAN TODOS JUNTOS

Docente: si que tiene que ver con la inmediatez y como resuelvo esto

Entrevistador: ¿lo ves vos a eso?

Docente: si totalmente de echo ami me preocupa mucho por que yo siento que están mas preocupados y es legitima la preocupación no solo con la acreditación sino que tiene que ver con los requerimiento que la escuela le hace a el o ella , entonces esta preocupación que emerge continuamente la cual yo tengo que dar respuesta por que para eso soy profe también , muchas veces yo me voy muy preocupada por que quisiera trabajarlas en clases y no puedo lograrlo por esta cuestión del tiempo o tengo que dejarlo o de a muy poquito , por que hay otro emergente que Tiene que ver con la resolución de la clase alguna veces lo que fue si hay preguntas generales s e responde y después quédate después de clases , las clases son dos horas me siento con vos , vemos todo , de otra manera no lo puedo resolver, no se si es la solución pero los sujetos están atravesados por otras situación y tiene que ver con la orientación, por que por mas que uno los explicito , por que yo lo explicito, hasta el criterio de evaluación yo lo explicito pero bueno también tiene que ver con el oficio de ser estudiante , también tiene una relación de responsabilidad a la escuela y a esos niñitos que están enseñando , esa responsabilidad tiene que ver con aquello que esta propuesto que se enseñe , para eso la profe selecciono que enseñar, no me interesa en este momento porque selecciono o por que no , selecciono eso también es tu responsabilidad que aprendan eso, por supuesto ello si se ven tensionado por la profe y por mi por supuesto que exijo en relación a la planificación y esto también me lleva a pensar e l tipo de planificación que solicito que hagan, ellos si ustedes les preguntan se quejan , de la planificación que uno les solicita “ que porque tengo que escribir esto , que por que lo tengo que hacer así, es mucho lo que tengo que escribir” y que dejen escrito todas las intervenciones, que implica eso de dejar escrito , después yo lo hago eso lo que hice ahí , vos podes modificar , pero que salio

en todo ese sentido creo que la practica tiene que ver con una planificación , por que como tienen que dejar explicitado, entonces ellos están pensando como hacerlo.

Entrevistador: ¿y ahí como sintetizarías esa entre problemáticas pragmáticas y la planificación es lo que te permite resolver eso pragmático pero con ajustes más complejos?

Docente: en las desgravaciones esto por que me acuerdo de algunas clases es que , si bien ellos se preocupan que enseñar y como enseñar , luego de discutir tiene eso de cómo lo pongo, lo pueden poner como lo están diciendo y es como que no queda correctamente para ellos así , no se pero quizás no esta claro que la planificación es un instrumento pude ser una hipótesis de trabajo con marco teórico, igualmente no hay planificaciones iguales por que depende de cada sujeto , pero si hay ciertas recurrencia en la forma de planificar, hay cierta recurrencia cuando vos miras , esto de explicitar que es lo que uno dice, como presento la clase, son requerimiento presentar que e lo que vas a enseñar ir pensando en la planificación que hay preguntas.

Entrevistador: cosa que vos pedís esta planificación ¿Tiene que tener esto?

Docente: claro, que aparecen correctamente por que es un requisito, en e esto de decir que vamos a aprender hoy, que vamos a trabajar hoy.

Entrevistador: ¿Y eso lo pueden plasmar en sus planificaciones?

Docente: cuando analiza las planificaciones hay cuestiones que aparece, mas allá que las planificaciones son particulares y tienen sus giros y sus cuestiones pero hay cuestione que aparecen y seguramente e s por que yo he insistido y eso también les preocupa.

Entrevistador: responder a ...?

Docente: responder a mis requerimientos, hoy lo pienso a así ene s e momento no, es esto de cómo uno enseña.

Entrevistador: si tuvieras que pensar ¿Cuáles son las dificultades que presenta tu propuesta de práctica? Como jefa de práctica, así como preocupaciones.

Docente: muchas, reocupaciones del orden, mira algunas cuestiones tiene que ver con que a mí, a veces uno piensa que los estudiantes en las practicas tienen que tener sabias muchas cuestiones, para poder enseñar y te das cuenta que no la saben o supones que lo deberían saber y después la pregunta ¿Por qué lo deberían saber? Esa es una de las cuestiones, otras de las cuestiones es que a veces me cuesta poder enganchar el equilibrio entre la emergente y aquello que a partir del emergente o no debería desarrollarse en la práctica, que vos sabes



que es un herramienta que después le va a servir para después solucionar este emergente , no saben por dónde ir primero si por un lado por otro y eso a mi preocupa porque yo siento que no he equilibrado, creo que es hay falta de bastante equilibrio, bueno esto también de las exigencias que nos ponen.

Entrevistador: también puedes pensar como agravamiento institucionales, como lugares de las practicas, no sé si hay algo de eso, por que cuando te escuchó hablar también y si bien vos hablas de la colaboración pareciera como muy personal a Griselda, a Mónica, lo institucional se juega o el relato es como muy personal, no lo sé, no se tampoco como decirlo.

Docente: en lo institucional creo que si, por ejemplo esto fue antes cuando empecé a trabajar tengo unas compañeras maravilloso , pero miles de veces he ido con cari a lo de la José , discutí con cari Che cari como es esto, a Miriam uno siempre busca de profe que saben , con las particularidades de cada uno lo que tenemos las mismas preocupaciones , si considero que son buenas personas , no todos los profes están dispuesto a abrirte las puertas y si considero que eso es una falencia institucional , la institución debería facilitar el espacio y encuentro de pares , otra cuestión que observo es a veces nosotros vamos por fuera de la política educativa de los niveles obligatorio , por ejemplo nosotros no enseña, los un nivel de pedagógico , en jornada extendida si , pero si vos no tenes estudiantes que estén en jornadas extendida , sin embargo es el primer punto en donde los estudiante van a trabajar, mas allá que lo conozca , cuando uno dice conocer también implica cuestionarlo, hay otras cuestiones que aparecen en la política educativa en los niveles obligatorios que los profesorados están por fuera entones y también otra cosa que yo digo que son fundamentales son lo profes en las escuelas los profes que elegís como orientadores, la verdad que uno cree que va a tener buenos profes orientadores y no ayudan eso es una traba hay veces que uno lidia con el profe orientador liria con esto otro por que por mas que te diga si acepto tu propuesta te terminan traicionado, otras cuestiones la trayectoria que han realizado los estudiantes en otras unidades curriculares son saberes posicionamiento hasta disposición del sujeto entonces ahí cuando vos decís esto ya lo debería haber aprendido para poder, otras cuestiones por ahí son que no están acostumbrados a gestionar su propia formación entonces si vos no estas diciéndoles que tiene que leer , para que tiene que leer no leen entonces uno dice bueno , tiene la biblioteca , y lo primero que dice es que dossier?

Entonces decís no, no tenemos dossier hay textos que son comunes y el resto va a ser en función a lo que vos vayas necesitando.

Entrevistador: ¿La dificultad sería el tipo de alumno que se van obstruyendo en la institución?

Docente: si también , pero no se si ese tipo de alumno cada estudiante en cada nivel es diferente y en este nivel superior yo siempre dije que en muchas cuestiones es un secundario avanzado no termina de soltarlo para que sea autónomo en su formación que es lo que yo critico en relación a otras universidades uno pude elegir el recorrido por donde uno quiera ir porque de tal profe pasar a tal profe yo no quiero cursar con ese profe tengo que poder elegir por que tiene que ver con eso con la ideología de cómo yo quiero pensar mi formación me parece que nosotros pedimos autonomía pero no la generamos ese es un condicionante importante

Entrevistador: si tuvieras que sintetizar ¿Que enseñó la práctica? ¿Qué enseñaste?

Docente: enseñé a que tiene que cumplir (risas), creo que lo efectivice primero que hay otros enfoques posibles de la enseñanza de la Educación Física, la reflexión de la propia práctica

Entrevistador: ¿Vos crees que eso es una cosa que se entendió?

Docente: no se si se aprendió, pero yo creo que enseñé, considero que enseñé el hecho de tomar decisiones y hacerme cargo de esas decisiones responsablemente lo cual implica investigar, ¿Por qué? , por que cuando uno solicita que hagan sus planificaciones para poder enseñar algo, no de la nada me surge y cuestionarse su propio modo de aprender acá eso si creo que enseñe, también enseñe las particularidades de acuerdo al nivel, también facilité que puedan buscar herramientas para que puedan resolver las clases para enseñar

Entrevistador: si uno mira tu trayectoria institucional como profesora, de sicología, como profesora de epidemiología, de la practica, y luego un proceso de transformación para salirte del aula y ser profesora en la institución y depuse dejarlo para formar parte de la gestión, en ese caminito lo ultimo que licenciaste fue la practica no te quedo otra

Docente: si, no me quedo otra

Entrevistador: ¿Por qué no la dejaste antes? Vos tenías otra opción de haber licenciado otra cosa y no lo hiciste

Docente: porque es un desafío y por que quiero estar ahí puedo decir en las practicas 3 hay muchos profes que son muy buenos y eso también me hace querer estar ahí

Entrevistador: ¿algo que quieras agregar de las prácticas? ¿Que te dispere esta conversación? ¿Que tengas ganas de decir?

Docente: este año particularmente a mi me movilizo algunas otras cuestiones, con algunas cuestiones intente darle una vuelta y no dejarla en el discurso, pero ese año aprendí un montón, también me ayudo mucho dar clases en la licenciatura.

Entrevistadores: Muchas gracias.

Anexo 5. Matriz

<p>Profesora Clase 1. 16 de agosto de 2017 P: Como colegas que compartimos espacios, nuestras clases, nosotros les vamos a pedir a uds que compartan sus clases, sus planificaciones, nosotros también entre colegas hacemos eso... algunos... nos parece que nos ayuda a aprender, Carina va a estar grabando las clases y anotando lo que le parezca pertinente, haciendo un registro, así como nosotros les pedimos que se graben vieron? Nosotros hacemos exactamente lo mismo nos parece que eso nos ayuda después a poder mirarnos a poder generar propuestas superadoras, interesantes, y ahora ella les va a contar en realidad que hace al nudo de la cuestión para que uds no les sea extraño y sepan , Carina va a estar permanentemente. Carina-hola a todos Todos -hola Carina- este trabajo que en comienzo tiene que ver con un proceso de investigación sobre las propias practicas seguramente es el mismo ejercicio que las profes les piden y que hacemos nosotros también... lo que voy a estar haciendo acá es documentar las clases de Clara y voy a hacer foco ahí... digo cuando la Clara</p>	<p>saben que pasa , no vinieron, antes de las vacaciones cada vez vienen menos entonces por ahí no están enterados si uds no vienen, pidan la tarea , como los niñitos...Entonces en esas dificultades que estamos viendo también, una de las hipótesis que sostenemos es que Uds no están leyendo todo el material que se les está ofreciendo, el marco teórico <b>NO LO ESTAN LEYENDO</b></p> <p>Asi que vean como hacen. No se dejen estar porque si no es para este miércoles los traen para el próximo.Escuchen si están faltando por favor pregunten a sus compañeros que necesitan para la clase que viene SI?SI?porque si están faltando por alguna razón particular deben preguntar</p> <p>Quienes tienen las grabaciones? levanten la mano quien trajo la desgrabaciones de la clase, y el resto? que paso? cual era la consigna? quienes tienen grabado y quienes no?no podemos hacer el trabajo si no está desgrabada, a ver gente, vamos a tratar... vamos a tratar otra cuestión porque últimamente no leen, no planifican en tiempo y forma.. Entonces yo sabía que esto iba a pasar, lo digo a modo de que lo puedan cambiar. La clase pasada que íbamos a hacer un trabajo práctico son tan importantes las clases acá, como las clases que ustedes van a dar, que de hecho no les va demasiado bien porque tampoco estamos trabajando demasiado bien acá, y porque tampoco leen, porque tampoco hacen lo que se les solicita que hagan, con la cuestión de revisión de sus prácticas, ser profe y enseñar implica tomar ciertas</p>	<p>1. Los NO de la clase: no hacen, no están, no saben, no vienen, les falta</p> <p>Vincular con dimensiones históricas e instituciones, con hábitos de los estudiantes. Perrenaud</p>
---	---	--

dice que voy a grabar las clases en lo que voy a hacer foco en particular va a ser en la enseñanza más que en el aprendizaje , no los voy a mirar a ud, las voy a mirar a las profes y me voy a quedar un tiempo largo.

P: Ósea...Carina también toma mates igual que yo... bien nos parecía importante que uds conocieran por qué estaba Carina acá y bueno...

La clase pasada yo les había comentado les, les había dicho en realidad que hoy... hola... (entra un alumno) vamos a trabajar como un corte evaluativo eso vamos a hacer, en función de algunas dificultades que estamos teniendo al momento de plantear planificaciones como en la clase y también como cuando estamos en la clase por lo que hemos visto? Entonces en esas dificultades que estamos viendo también, una de las hipótesis que sostenemos es que Uds no están leyendo todo el material que se les está ofreciendo, el marco teórico NO LO ESTAN LEYENDO y si bien esta ahí no lo estamos viendo como interpretación de las practicas, por eso digo que como que son Datos teóricos por un lado y la clase va por el otro. No, todo el marco de la presentación del plan de

**responsabilidades. Yo les dije, esta práctica es especial, necesita de tanto tiempo para poder trabajar y trabajar bien, y organizarla bien, si no están en condiciones no lo tomen**

**Los van a echar, de verdad se los tengo que decir, los van a echar, pero además de eso, pobres chicos, pobres Es, que van a aprender? Paupérrimo, tratemos de asumir este compromiso, la idea es que pensando qué es lo más importante, qué es lo más interesante?**

**Los estudiantes que ustedes tienen, ya vienen teniendo educacional física, y parece ser que la propuesta de ustedes. es inaugurales, sin embargo los de sexto grado ya vienen teniendo desde nivel inicial educación física, y no solo educación física, tienen acervo motor y otras trayectorias motrices que desconocen, si importa, porque planifican, planifican, como si por ejemplo: gimnasia: todo el tiempo con el rol, pero nunca se fijan que saben ya hacer del rol, entonces empiezan, hay que hacer primero: de cero, yo me imagino, pobres chicos, que aprendo? yo aprendo sobre lo mismo siempre? porque para aprender tiene que haber un desafío, tienen que conocer al otro, eso porque no están pensando en el otro.**

Quienes tienen las grabaciones? levanten la mano quien trajo la desgrabaciones de la clase, y el resto? que paso? cual era la consigna? quienes tienen grabado y quienes no?no podemos hacer el trabajo si no está desgrabada, a ver gente, vamos a tratar... vamos a tratar otra cuestión porque últimamente no leen, no planifican en tiempo y forma.. Entonces yo sabía que esto iba a pasar, lo digo a modo de que lo puedan cambiar. La clase pasada que íbamos a hacer un trabajo práctico son

2. lo que hay que hacer en la Práctica

2. lo que hay que hacer en la Práctica

<p>clase, entonces conversamos y dijimos a ver, hagamos un ejercicio como parte de un corte evaluativo que les de estrategias a Uds en particular, para poder analizar sus prácticas... bien...hagan silencio.</p> <p>Ivon - Uds necesitan tener a mano su unidad Didactica plan de clase y todo el material de estudio .Registro de los compañeros y los textos de Gomez, Bogloti que habla de la perspectiva crítica.</p> <p>Ese se lo habíamos dejado en fotocopiadora y lo trabajamos en las ultimas clases</p> <p>Alumno- no va Clara “el conocimiento en la relación educativa desde la perspectiva crítica”</p> <p>Alumnos- no eso no va nono.</p> <p>P: vamos de nuevo udstienian 3 textos digitalizados que son los de la profe el documento de la ley, el otro que haba de una hipótesis de trabajo y el de Gomez y en fotocopiadora habíamos dejado este texto de Bogloti que hace referencia al conocimiento y la relación educativa en la perspectiva critica...Este ultimo lo dejamos en fotocopiadora no esta digitalizado y es el que estuvieron trabajándolas ultimas clases antes de las vacaciones... saben que</p>	<p>tan importantes las clases acá, como las clases que ustedes van a dar, que de hecho no les va demasiado bien porque tampoco estamos trabajando demasiado bien acá, y porque tampoco leen, porque tampoco hacen lo que se les solicita que hagan, con la cuestión de revisión de sus prácticas, ser profe y enseñar implica tomar ciertas responsabilidades. Yo les dije, esta práctica es especial, necesita de tanto tiempo para poder trabajar y trabajar bien, y organizarla bien, si no están en condiciones no lo tomen</p> <p><b>Uds necesitan tener a mano su unidad Didactica plan de clase y todo el material de estudio .Registro de los compañeros y los textos de Gomez, Bogloti que habla de la perspectiva crítica... Vamos a estar requiriendo 3 cuestiones importantes que uds van a tener que trabajar en la clase y van a necesitar los textos que hemos dado. La primera van a tener que analizar sus planes de clases con sus registros y su U D y van a tener que fundamentar que estrategias didácticas uds están aplicando y porque están aplicando esas estrategia... Cuales son las estrategias de enseñanza y como se enseña, ustedes van a notar si dice que se enseña y como se enseña desde esta perspectiva, porque se enseña de esta manera y ahí uds empiezan a recuperar la teoría que pueden usar. ¿Qué están haciendo? ¿Qué está pasando? ¿Qué cuenta en mis clases y</b></p>	<p>2. lo que hay que hacer en la Práctica</p> <p>2. lo que hay que hacer en la Práctica</p>
--	---	---

pasa , no vinieron, antes de las vacaciones cada vez vienen menos entonces por ahí no están enterados si uds no vienen, pidan la tarea , como los niñitos...

Murmullos de parte de los alumnos

P: Bueno

Murmullos acomodo de bancos

Ivon- Bueno nos podemos escuchar?

Vamos a estar requiriendo 3 cuestiones importantes que uds van a tener que trabajar en la clase y van a necesitar los textos que hemos dado.

La primera van a tener que analizar sus planes de clases con sus registros y su U D y van a tener que fundamentar que estrategias didácticas uds están aplicando y porque están aplicando esas estrategias.

No es de Etcheverry ese texto es de Gomez Etcheverry lo digitalizo por lo tanto está dentro de su apunte. RaulGomez bien, ¿esta clara la primera consigna?

Alumno- Repítala por favor

Recuperar desde sus registros unidades y planes que estrategias didácticas están utilizando y porque están utilizando esas estrategias, si?

El segundo punto que vamos a trabajar es... dale

P: ahí les tenemos que en realidad uds pueden usar

en mis registros? ¿que es una práctica desde un enfoque sociocultural y porque? Eso es lo que nosotros estamos requiriendo ahora, no textual pero que uds utilicen la teoría como modo de análisis en este caso... Entonces pedimos que recuperen los registros, recuperen los análisis de sus clases, también para dar cuenta de lo que estamos solicitando.

hay un otro que tiene que aprender y es obligación de Uds. enseñarles, y buscar los modos para que el otro aprenda, eso es lo más interesante. Yo ahí visibilizo al otro, ahí veo el compromiso que tienen con el otro, me parece que lo tenemos que entender, bueno, por favor tráiganme sus planes, sus prácticas

hacer el análisis de su propia practica de todas las clases que ustedes hagan, y hacer una planificación

concienzudamente en función de lo que analice, porque a ver, para que me sirva analizar lo que enseñe, como enseñe, lo que no enseñe, cuando termino la clase si después lo dejo ahí en la carpetita y no lo tengo en consideración para planificar la próxima clase. digo, para eso, la verdad que no les sirve. solamente les va a servir cuando recupero eso, veo problematizo y ahí sí puedo pensar como seguir como seguir enseñando, porque sino es más de lo mismo no escartán haciendo un análisis, lo hacen para complimentar, no sirve , lo que tienen que hacer es complimentar, si porque es un requisito, pero mas allá de eso,

2. Las preocupaciones de los alumnos

todo el texto que tienen a su disposición, es más, hay otros que en este momento acá no lo tengo que no se los hemos dado por que lo hemos trabajado y uds lo tienen en otra materia.

Cuales son las estrategias de enseñanza y como se enseña, ustedes van a notar si dice que se enseña y como se enseña desde esta perspectiva, porque se enseña de esta manera y ahí uds empiezan a recuperar la teoría que pueden usar. ¿Qué están haciendo? ¿Qué está pasando? ¿Qué cuenta en mis clases y en mis registros? ¿que es una práctica desde un enfoque sociocultural y porque? Eso es lo que nosotros estamos requiriendo ahora, no textual pero que uds utilicen la teoría como modo de análisis en este caso.

Entendieron lo que hay que hacer? Si?

No no eso va lo otro?(responde a un alumno)

Ivon- vamos sigamos También los planes de clase las U D y los registros que uds puedan identificar cual es el objeto de conocimiento que están enseñando,

Cuál es el objeto de conocimiento que están enseñando y ahí como dice Clara pueden utilizar lo que sería la presentación del diseño curricular, no el

el requisito esta puesto, con el sentido de que uds. puedan revisar para poder aprender., desaprender, deconstruir y volver a construir, que por ahí no está sucediendo.

les estamos pidiendo que hagan el intento, que busquen cosas nuevas, que busquen contenidos, que digan a ver qué contenidos puedo enseñar, como. si? porque no le estamos pidiendo que resuelvan todo como excelente profes. esta bueno que nos podamos mirar.

la propuesta es que me llevo la carpeta y el informe y tenían que entregar 3 encuestas uno es autoevaluación, otra para el docente orientador y otra para nosotros, la propuesta de hoy era que a partir de lo que habíamos visto y tienen la posibilidad de hacerlo hoy o la clase que viene la idea es que puedan mirar su proceso un análisis metacognitivo, acá se califican, más allá que después yo les voy a dar la devolución del informe

Unidad didáctica, plan de clase, todo el material de estudio, registro de los compañeros, textos,

Analizar planes de clase, con sus registros y su unidad didáctica... hacer el análisis de su propia practica de todas las clases que ustedes hagan, y hacer una planificación

Fundamentar estrategias didácticas que se aplican y porqué, recuperar la teoría ¿Qué están haciendo? ¿Qué está pasando? ¿Qué cuenta en mis clases y en mis registros? ¿que es una práctica desde un enfoque sociocultural y porque? Eso es lo que nosotros estamos requiriendo ahora hay un otro que tiene que aprender y es obligación de Uds. enseñarles, y buscar los modos para que el otro aprenda

2. Las preocupaciones de los alumnos

2. Las preocupaciones de los



<p>diseño donde están el aprendizaje contenido, no. La presentación, se acuerdan que lo trabajamos?</p> <p>Alumnos-siii Clara pagina 189 Ivon-</p> <p>Esa presentación les va a servir a uds para poder analizar los planes</p> <p>P:Utilizan este y el texto de Ana Boglotti que precisamente habla de que se enseña si? Que se enseña y para que se enseña determinado objeto de conocimiento desde esta perspectiva, como se enmarca. Tambien en el texto que le dimos planificar sobre unidades didácticas y proyectos también le va a servir para poder dilucidar esto.</p> <p>Bien ... si... el tercer punto es por qué la planificación es una construcción colectiva.</p> <p>Ivon-Porque la planificación es una construcción colectiva también pueden utilizar todo, documento del ministerio, en el texto de Ana.</p> <p>Clara el texto ese va a servir mucho con la planificación por qué?</p> <p>Como uds están cumplimentando, realizando la planificación, colectivamente.</p> <p>Alumno- ¿Cómo? Murmullos...</p> <p>Clara_ como están planificando para que se</p>	<p>les estamos pidiendo que hagan el intento, que busquen cosas nuevas, que busquen contenidos, que digan a ver qué contenidos puedo enseñar, como. si? porque no le estamos pidiendo que resuelvan todo como excelente profes. esta bueno que nos podamos mirar,</p> <p>requisitos administrativos para acreditar estoy preparando ocho finales!!</p> <p>Que trajiste para dejarme?</p> <p>La carpeta</p> <p>Que flaca esa carpeta, tenes todos los planes que yo te corregí y los últimos?</p> <p>Si yo le digo a la profe que mire en tu carpeta el proceso no ve nada porue no pusiste mis correcciones</p> <p>Si tengo que poner los nueve veces que corregí un plan no da</p> <p>La carpeta da cuenta de tu proceso</p> <p>No sabia que había que tener todo</p> <p>la carpeta y el informe y tenían que entregar 3 encuestas uno es autoevaluación, otra para el docente orientador y otra para nosotros, la idea es que puedan mirar su proceso un análisis metacognitivo</p> <p>Me parece que lo importante como primera cuestión es que la evaluación es parte de la enseñanza. Yo evaluó como enseño si? En eso se constituye.</p> <p>A ver, si yo la evaluación la considero como un apéndice de la enseñanza o sea como algo extra yo que hago enseño y después evaluó. Considerar a la evaluación como parte de la enseñanza implica poder evaluar como enseño, no lo escinda y evaluó lo que enseño... no sé si te ...</p> <p>no estamos pudiendo, complementar o unir las prácticas y teorías, como que un discurso va para un lado, el otro para el otro, con respecto a planificaciones, hay algunas cuestiones que tenemos que revisar, que sigue siendo recurrente en el</p>	<p>alumnos</p> <p>3. el tiempo para hacerlo</p>
---	--	---

produzca con esta idea de producción colectiva de los aprendizajes... hasta ahí.

Esa es la segunda parte de la pregunta que decía porque la planificación es una construcción colectiva, como damos cuenta.

Ivon-que la planificación es una construcción colectiva como dan cuenta Uds

Murmullos...

Utilicen con la pareja pedagógica una UD y por lo tanto la crónica de sus clases.

Clara\_ utilicen como insumo primordial el registro, utilicen como insumo primordial el registro..siuds han levantado, acuérdense que uds ya tienen el análisis de sus clases, con lo cual...

Bueno ... a ver ... (murmullos)

Uds vienen haciendo análisis de sus clases y todavía no nos hemos puesto a hacerlo colectivamente si?

A analizarlo colectivamente ni a trabajar sobre eso, hace poco que estamos dando clase en las escuelas pero nos va a venir bien esto de empezar a hacer preguntas a situaciones que trabajamos en clase.

Entonces pedimos que recuperen los registros, recuperen los análisis de sus clases, también para dar cuenta de lo que

momento que Uds. están pensando qué enseñar, aparecen como varias cuestiones, no compenetrar al otro, descolocar al otro, aparte desconocer la trayectoria

E: para mí, desde mi punto de vista, capaz que nos está costando un poco desde donde encarar el contenido, sabemos que tenemos que dar, pero por ahí nos cuesta saber la forma de encararlo, con respecto a este enfoque que ustedes nos piden, a mí me paso por ejemplo que el año pasado, la practica nada que ver a este enfoque, entonces estoy ahora acá y estoy...

pero si le estamos pidiendo que hagan el intento, que busquen cosas nuevas, que busquen contenidos, que digan a ver qué contenidos puedo enseñar, como. si? porque no le estamos pidiendo que resuelvan todo como excelente profes. esta bueno que nos podamos mirar, a ver, eem,

P: bueno yo te pregunto a vos, si para vos lo que vos me decís que sí, bueno, ahora escribí como enseñarlo, y cómo vas a problematizar a los Es para que den cuenta que están aprendiendo, que vos tenés la intención que aprendan y ahí lo ven, porque eso es lo que va en contra.

nos parecía importante que tengamos ese registro el audio de la clase, más que el del compañero, porque ahí, esta textual

para la clase que viene a ver que pudieron encontrarse y que, cuestiones teóricas le pueden estar argumentando partir de lo que posibilitaría a ustedes pensar de esto que estamos hablando, puede ser? investiguense.

yo te pedí que hagas como un mapa conceptual, un esquema conceptual, si?

Qué están enseñando

<p>estamos solicitando. (Consultas ruidos de bancos) Clara conversa con un alumno Volveme a decir... Alumno_ la profe me planteaba que la segunda unidad haga coordinación con los pies, voy a dar futbol pero no quiero llamarlo futbol. P: pero yo vuelvo... Alumno_ ella me seco la cabeza jajaj P: yo vuelvo a decir. Es que si vos me decis que es futbol me estas diciendo en cierta forma continuas con la unidad, entonces la idea es cambiar, primero cambiar la unidad didactica, Ahora recupera , y este trabajo te va a ayudar para eso, ¿Qué tengo que enseñar desde un posicionamiento cultural, la coordinación asi como esta ,la coordinación como con el pie? Encima con el pie implica ese contenido en que cosas se manifiesta la cultura para que lo pueda transformar en objeto de conocimiento, pensalo desde ese lugar y no necesariamente e el futbol. Vos pensá ¿Qué podrías desarrollar, a partir de ahí? Que podrías enseñar para ese grado y en función de eso, lo ves? Alumno_ profe una pregunta. Cuando agarramos las estrategias didácticas podemos decir</p>	<p>sobre el contenido digamos, sobre el contenido a la cual la practica cultural se inscribe ese contenido, vos pusiste atletismo... carrera porque no te pones a trabajar un poquito Fran, con él, trabajen los 2 en la unidad didáctica de él, y me lo muestran en un ratito, a ver que pueden haber resuelto, y sobre eso vamos avanzando, les parece? E 9: bueno, pero la primer clase... P: no me muestres clase, quiero unidad didáctica primero, porque después la clase reproduce lo que está en la unidad didáctica dale, puede ser? trabajen los 2 un ratito, y me dicen, lo hacemos de nuevo. , la propuesta es que eeh, trabajemos sobre la desgrabación de sus clases, empecemos a trabajar sobre las desgrabaciones de sus clases, porque si bien nosotros, les hemos pedido que vayan haciendo un trabajo de análisis, sobre esta desgrabación, sobre los registros que sus compañeros les realizan, no hemos estado, las docentes trabajándolo sistemáticamente, y bueno, conjuntamente con ustedes . Vamos a ver qué estaba pasando ahí. Entonces, nos parecía importante que tengamos ese registro el audio de la clase, más que el del compañero, porque ahí, esta textual. P: como verán el proceso que nosotros también les pedimos a ustedes, lo hacemos nosotras, es la idea, que se coherente con lo que nosotros pensamos, eeh, lo bueno es que tenemos que ponemos a discutir, y por eso también discutir algunas cuestiones relativas a esto que sucede acá, a como estoy enseñando, que estoy enseñando y bueno, estas cosas que uno va aprendiendo. Bueno, retomemos registro desgravado de sus compañeros, tienen 5 minutos para poder identificar, marquen, identifiquen, marquen, todas las intervenciones de ustedes que dan</p>	<p>Las preguntas que incomodan</p>
---	---	------------------------------------

<p>que utilizamos todas las variantes? O tenemos que profundizar una sola nada más?</p> <p>Clara – como consideras que te debería responder</p> <p>Alumno- Nosotros hemos utilizado casi todas las variantes... por eso...</p> <p>Clara – si eso... vos podes evidenciarlo?</p> <p>Alumno-si si</p> <p>P: ponelo ahora tenes que poner a donde se evidencia, pero eso solo para responder a esta pregunta ¡NO! porque en realidad vos acá estas poniendo, cuales son y yo quiero que vos, lo que mas me interesa es el porque lo decis.</p> <p>Alumno –sisi</p> <p>Clara – como están enseñando</p> <p>Alumno sisi lo quiere fundamentado si si entendemos, pero bueno.</p> <p>Clara –una vez que uds identifican como están enseñando ahora avanzan en el por qué.</p> <p>Alumno – Gracias profe.</p> <p>Alumno- imprimimos ahora y lo mandamos desde acá?Ud me dijo que lo corrigiera acá lo corriji.</p> <p>Clara –SI</p> <p>Alumno- quería ver si estaba bien lo que me corrigió la última parte, pero la otra ya estaba corregida. La duda de nosotros es de toda la unidad Didactica nos había dicho que la revea, este es el plan viejo.</p>	<p>cuenta de que enseñaron el objeto de conocimiento que deberían enseñar, es decir, contenido, ta?</p> <p>P:les doy tarea así nos vamos, por favor. Les doy la tarefita, para la clase que viene, en los registros desgrabados tienen que con distintos colores marcar los tipos de intervención que realizan, intervenciones narrativas, cerradas, abiertas. Una vez que las marcan, las cuentan.</p> <p>E:a partir de la clase anterior?</p> <p>P:mono, en esta que están ahora trabajando. Vamos a sacarle jugo a esa. Y ustedes siguen con el resto. Después tienen que poder ver en que hacen foco con sus intervenciones, cual es el objeto de mi intervención? es decir, aparece contenido, que era para Uds. el contenido, que encontramos a partir de estas intervenciones? por ejemplo, tienen que ver con el abordaje. Bueno, ya me voy a acordar, pero lo que si me acuerdo ya, pongan en algún lugarcito de la hoja, donde quieran, que le llamo la atención del otro?</p>	<p>Las preguntas que incomodan</p> <p>Las preguntas que incomodan</p> <p>Las preguntas que incomodan</p>
---	--	--

P: Ahora me acuerdo. Escucha. Lo primero que te había dicho que tenes que rever, primero es que así está mal redactado, segundo porque en realidad esta corregido la UD, entonces, en función de que esta corregida la UD voy a tener que responder acá, a eso se refiere y después el objetivo de la clase se desprende del objetivo de la unidad. La UD da marco a los planes de clase de tus clases, es tu marco.

Alumno- Si si El objetivo de la clase está bien explicitado?

P: Hay cuestiones que son innecesarias, no? Desde el punto de vista de la redacción, por ejemplo ... que van a estar desarrollados en la clase... obviamente sino que van a poder evidenciar?

Alumno- Bien

P: Otra de las cuestiones. En realidad yo insisto que el problema no está en la redacción, está en que estas enseñando y que quiero que el otro aprenda de eso. Que estoy enseñando.

Tendrías que rever el objeto de conocimiento. ¿Qué estoy enseñando?... (silencio)...si?

Revisalo porque yo se que te lo corriji, es mas este trabajo te va a ayudar para eso.

Alumno-bueno

P: dale utiliza eso

**Alumno\_ la profe me planteaba que la segunda unidad haga coordinación con los pies, voy a dar futbol pero no quiero llamarlo futbol.... Alumna- ¿Cómo hago? ¿Cómo armo?**

**Alumno -Yo quiero hacer eso ahora mi duda es si voy directamente en una clase y digo "bueno chicos esta es la planilla de evaluación ahora van a tener que anotar si sus compañeros hizo o no ponele recuperación de balón**

**si tuvo o no una participación activa o no. O agarro un pedazo de la clase separo un grupo y lo hago observar a los compañeros y digo esto van a tener que evaluar la clase que viene para que lo vallan preparando.**

**Alumno- entonces la pregunta es, nosotros a esta conclusión la sacamos de las observaciones que hicimos de la clase que dio el profe, entonces nosotros vamos a hacer lo mismo que hace el. Agarramos las herramientas que fueron utilizadas en la clase, veíamos que se usaba mucho la demostración, entonces nosotros dijimos bien agarramos ese punto que es la demostración, veíamos que era más fácil, pero nos encontramos con que eso se contradice con la estrategia que elegimos utilizar que es problematizar si problematizamos no podemos demostrar.**

**E: en el colegio que yo estoy, me dijeron que tengo que dar handball, habilidades motrices, pero en el sentido de dar handball, ta bien, ósea....**

**E: para mí, desde mi punto de vista,**

Que se enseña

<p>Alumno – el segundo lo pudo ver o no?  P: no me acuerdooo, saben que no me acuerdo.  Alumna- profe como hago para expresar cuales son mis necesidades, no tiene nombre no hay algo establecido.  P: contá como estas enseñando. De igual modo hay un marco teórico que te ayuda  Alumna-¿Cómo hago?  ¿Cómo armo?  P: después que vos cuentas, redactes como estas enseñando, fijate si puede, si hay desde los marcos teóricos algo que pueda explicar eso que estás haciendo si?  A lo mejor te ayuda.  Alumno-este es el plan que tengo que dar para el viernes, la profe me hizo una pequeña corrección “para que” en el juego que tengo que dar.  Clara – Si. Esto cuando te lo dieron?  Alumno-Ayer me lo dieron...  P: ah bueno me lo llevo, la que te corrige soy yo bien?  Charla con una alumna  P: vos das Atletismo, vos decis el salto, como debería enseñar yo el salto FLOP ¿te interesa que aprendan la técnica?  Alumna- No  P: Por que?  Alumna_ porque todavía no están preparados  P: por qué? Si tiene sentido la técnica en este</p>	<p><b>capaz que nos está costando un poco desde donde encarar el contenido, sabemos que tenemos que dar, pero por ahí nos cuesta saber la forma de encararlo, con respecto a este enfoque que ustedes nos piden, a mí me paso por ejemplo que el año pasado, la practica nada que ver a este enfoque, entonces estoy ahora acá y estoy...</b></p> <p><b>E:: profe, a mí me suele pasar, que muchas veces los chicos tienen dudas.... porque los chicos me piden que juguemos al futbol, que se pasa un poco el tiempo y ya me piden que los largue, también vemos el tema del premio y castigo, y me dicen que no de futbol, porque si no me van a empezar a pedir más futbol, y la clase se va a transformar en la búsqueda del premio para jugar al futbol, que debería ser? llegar a un acuerdo o simplemente negarlo? el otro se sentaron, y no quisieron hacer ninguna actividades.</b></p> <p><b>en nuestro cole en el espacio que damos nosotros es compartido por primario y secundario, y otro lugares que el futbol está prohibido porque el espacio no da abasto, me parece que también nosotros que somos la materia del colegio donde se trabaja con el cuerpo, por excelencia, más allá que puedan tener teatro, no podemos dejar de ver (interrumpe)</b></p> <p><b>Yo voy una clase propongo un ejercicio y luego los hago evaluar o una clase hago el ejercicio y la próxima evaluó?</b>  <b>Alumno –Yo quiero hacer eso ahora mi duda es si voy directamente en una clase y digo “bueno chicos esta es la planilla de evaluación ahora van a tener que anotar si sus compañeros hizo o no ponele recuperación de balón si tuvo o no una participación activa o no. O agarro un pedazo de la clase separo un grupo y lo hago observar a los</b></p>	<p><b>Explicaciones en clase</b></p> <p><b>...Explicaciones en clase...</b></p>
--	---	---

<p>caso? Tendrías que buscar el sentido, en este caso cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el FLOP o no. ¿Cuál es el sentido? Que es lo que indicaría que es lo significativo del atletismo...</p> <p>Alumna -saber</p> <p>P: Bueno eso que estás pensando, es un tema que correr, hay una manera óptima de correr, ahora si vos pensas que correr o que puedes correr y saltar y sortear obstáculos... como lo enmarcas en la clase para eso...</p> <p>Alumna- si me pongo a leer atletismo y ahí veo</p> <p>P: leer buscar esbózalo</p> <p>Alumna- la unidad didáctica sería actividades atléticas y lo que yo busco es que ellos reconozcan distintos tipos de actividades atléticas, reconozcan correr, saltar para arriba saltar hacia adelante</p> <p>P: ¿Cuál es el objetivo del plan?</p> <p>Alumna- el objetivo de la profe es iniciación al atletismo.</p> <p>P: vos crees que eso que le estas dando va a generar que ellos tengan una idea de lo que es el atletismo? Va a posibilitar eso?</p> <p>Alumna- yo digo que a lo mejor no como atletismo por ahí salen distintas destrezas posibilidades de movimiento, habilidades</p>	<p>compañeros y digo esto van a tener que evaluar la clase que viene para que lo vayan preparando.</p> <p>P: vos das Atletismo, vos decis el salto, como debería enseñar yo el salto FLOP ¿te interesa que aprendan la técnica?</p> <p>Alumna- No</p> <p>P: Por que?</p> <p>Alumna_ porque todavía no están preparados</p> <p>P: por qué? Si tiene sentido la técnica en este caso? Tendrías que buscar el sentido, en este caso cuando veas bien eso vas a saber si vas a tener que enseñar el FLOP o no. ¿Cuál es el sentido? Que es lo que indicaría que es lo significativo del atletismo...</p> <p>P: vos crees que eso que le estas dando va a generar que ellos tengan una idea de lo que es el atletismo? Va a posibilitar eso?</p> <p>P: yo te pregunto a vos que te parece? vos dijiste para mi lo optimo sería..., la pregunta sería porque es lo optimo para vos eso?</p> <p>Mi pregunta tiene que ver con otra cosa, no está mal, porque si aplicamos... por que vos decis yo quiero enseñar problematizando? ¿Por qué? ¿Por qué consideras que esa sería la forma? ¿Por qué nosotros te lo decimos?</p> <p>P: no esta tan mal a ver, escucha esta parte, viste que vos decís acá a través de incrementar el acervo motor, elevar la condición física, mejorar su psicomotricidad, blablabla eso de donde sacaste?</p> <p>E 9: del libro.</p> <p>P: bien, ¿eso que posicionamiento sería? mejorar su psicomotricidad...</p> <p>E 9: psicomotricista</p>	
---	--	--



<p>para que ellos sepan .  Clara – Eso ya se ... lo que vos quisieras ... como vos pensas enseñar eso..  Primero que iniciación al atletismo....  No te voy a decir que no, yo te explique porque habilidades motrices...  Otro alumno-  Practicar  P: esto también es práctica  Alumno-Si  Clara – en la escuela  Alumno- Claro en la escuela  Quiero que se pueda evaluar que los alumnos evalúen a sus compañeros, mi pregunta es. Yo voy una clase propongo un ejercicio y luego los hago evaluar o una clase hago el ejercicio y la próxima evalúo?  P: Pensemos esto, no te puedo responder primero porque no sé si entiendo bien la pregunta. Espera que te digo lo que yo interprete y vos me vas corrigiendo. Me parece que lo importante como primera cuestión es que la evaluación es parte de la enseñanza. Yo evalúo como enseño si? En eso se constituye.  A ver, si yo la evaluación la considero como un apéndice de la enseñanza o sea como algo extra yo que hago enseño y después evalúo. Considerar a la evaluación como parte de la enseñanza implica poder evaluar como enseñe, no lo</p>	<p>P: ah, ¿y nosotros que estamos intentando?  E 9: sociocultural  P: bien entonces, eso sería coherente, o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando? para que enseñamos atletismo? como elemento de la cultura  E 9: digamos que esto está muy basado en lo que es psicomotricidad...  P: si, que más?  E 9: ¿y como lo transfiero a sociocultural?  E:lo pensábamos muy técnico nosotros, el de la carrera. Nosotros la pensamos desde un sentido muy dirigido, etc. ellos pueden intervenir poco, por su conocimiento. Más allá de las intervenciones.  P:volvemos a pensar que es la técnica. La técnica constructivista, la técnica desde el nivel donde estamos, en que influye en su formación....  P: a ver... tu pregunta requiere, a cuantos participantes tienen que ser para constituirse a un juego cooperativo? ahora, el tema es que planteo, y que disposición yo pongo para que eso no se traduzca en ... un juego en competencia.  E 11: bueno...  P: si yo digo... tiene que llegar hasta el otro lado, llevando el globo, pelota lo que sea...  E 11: ponele yo hoy quería que llevaran colchoneta con la cabeza no? entonces habían 2 colchonetas, y se armó como una cierta competencia...  P: pero como hiciste la disposición espacial?  E 11: como la disposición espacial?  P: claro, como los ubicaste en el espacio?  E 11: y, las 2 colchonetas y los 2 grupos.</p>	
---	---	--



escinda y evaluó lo que enseñó... no sé si te ...

Alumno-estoy ahí

P: bueno entonces no entendí bien tu pregunta, pregúntame de nuevo.

Alumno – Yo quiero que los chicos realicen una coevaluación, para que aprendan a observar lo que ya venimos trabajando, que ya lo tienen bastante digerido al contenido. Ya que lo tienen bastante digerido quisiera ver si lo pueden ver en sus compañeros.

P: Eso lo entendí... hasta ahí voy.

Alumno –Yo quiero hacer eso ahora mi duda es si voy directamente en una clase y digo “bueno chicos esta es la planilla de evaluación ahora van a tener que anotar si sus compañeros hizo o no ponele recuperación de balón

si tuvo o no una participación activa o no. O agarro un pedazo de la clase separo un grupo y lo hago observar a los compañeros y digo esto van a tener que evaluar la clase que viene para que lo vayan preparando.

P: yo te pregunto a vos que te parece?

Como podría ser lo óptimo, o lo que habilite al aprendizaje o lo que genere.

Alumno- lo óptimo para mí sería hacer un juego la clase anterior a la

P: este es el patio, donde estaban las 2 colchonetas? si yo lo pongo así, que crees que ocurre?

E 11: claro, van a correr haya un lugar, y van a volver lo más rápido posible, si bien dijimos que no era la idea, la idea era que no se caiga la colchoneta, ellos corrían,

P: esto que vos planteaste genera que no se metan en la tarea, por eso deja de ser cooperativo.

E 11: igual... esta bueno que me des cuenta no?

P: esta excelente que te des cuenta!!

Así que vean como hacen. No se dejen estar porque si no es para este miércoles los traen para el próximo. Escuchen si están faltando por favor pregunten a sus compañeros que necesitan para la clase que viene SI?SI? porque si están faltando por alguna razón particular deben preguntar

P: si? entonces? tenemos 2 opciones... o cambias la unidad didáctica,

E 9: nooo, ya no puedo mañana tengo que dar la primer clase.

P: bueno, así como esta tampoco lo puedes dar.

E 9: si, la entiendo, aunque no parezca la entiendo.

P: yo modificaría de donde estas partiendo.

E 9: si y las clases, la clase que doy mañana...

P: nooo, es que yo no puedo mirar la clase si vos no tenés clara la unidad didáctica.

evaluación donde ellos ya se vayan relacionando con la ficha evaluativa y todo.

P: vos te respondiste.

No importa eso acordate que la planificación es flexible, es una hipótesis de trabajo, varia, lo que si te pregunto es... vos dijiste para mi lo optimo seria..., la pregunta seria porque es lo optimo para vos eso?

No me respondas, ahora pensalo, sentate y tomá la decisión, eso te ayuda a tomar una decisión fundamentada.

Alumno- La Señó del colegio

P: en que colegio estas?

Alumno –Monseñor de Andrea

Si, me doy cuenta que es enseñanza activa y comando directo como yo enseño

P: ¿de qué? mando directo o sea como yo enseño

P: Disculpame no te preste demasiada atención te pido disculpas

Dale

Alumno-Bueno vuelvo a la primer consigna que dice qué estrategia didáctica estoy usando y algo me remarco la señó del cole, me doy cuenta que uso el mando directo.

P: Si

Alumno me decía que las tareas estaban muy ligadas siempre

P: bueno esta bueno que te hayas dado cuenta de eso, ahora lo importante

**E: bueno, mi cuestión es la siguiente profe. Yo vengo dando juegos modificados, les di los principios tácticos de ataque y defensa. Mi idea ahora es darle principios tácticos individuales, digamos principios tácticos de ataque y defensa individuales, para ya la última clase, darles ya digamos, un juego modificado, mas individual, que intenten atacar ida y vuelta digamos, ósea que ellos tendrían que entender que cuando no tienen pelota soy defensor,**

**P: no lo habían aprendido?**

**E: y más o menos, no lo entienden todavía bien, por eso lo volví a hacer, lo volví a hacer. La última clase como ya lo incorporaron un poco, entonces mi idea ahora es enseñarle digamos los principios individuales...**

**P: cuales serian?**

**E: buscar espacios libres, atacar a la meta, buscar al compañero para dar pase, porque la verdad muchas veces por ejemplo, hay un nene por ejemplo, que juega en un club, y quiere hacer todo él, entonces los otros, como no entienden los principios por culpa de él, porque quiere hacer todo solo, entonces los otros no entienden, entonces lo que yo quiero hacer ahora es esta clase, que es principios individuales, acá los anote, tirar a puerta, buscar llegar a la meta, buscar anotar, pasar, que se desmarquen,**

**P: perdón, y los grupales cuáles son??**

**E: los grupales yo puse, bueno, buscar anotar, buscar llegar a la meta,**

**P: y no es el mismo que acabas de decirme?**

**E: claro, si.**

<p>Alumno- porque no uso otra forma</p> <p>P: No es por que no usas otra forma, sino porque usas esa</p> <p>Alumno- quizas porque no quiero que la clase se salga de contexto</p> <p>P: Bueno... re interesante lo que estás diciendo</p> <p>Alumno- por mucho tiempo yo enseñe natación y bueno es como que te quedan esas cosas, esa forma como cerrada... bueno hace así.</p> <p>P: Vos sabes que Bourdieu tiene una conceptualización, podría ayudarte si lo lees, para que puedas explicitar lo que vos estás diciendo ahora... yo estoy acostumbrado a hacer esto y me doy cuenta que lo repito... eso... lee Bourdieu, a lo mejor te ayuda a poder mirar lo que estas haciendo y porque estas haciendo eso,</p> <p>Ahora me parece que está bueno que te instales ahí, el desafío es poder generar una propuesta superadora y entender otra propuesta de enseñar. Porque esa que estás diciendo el mando directo no es el problema ¿Cuál sería el problema? Eso lo tenésque descubrir vos ¿qué esta generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro ¿está el otro? No esperes respuestas acabadas.</p> <p>Otro Alumno-nosotros nos dimos cuenta que la</p>	<p><b>P: entonces?</b></p> <p><b>P: bien, por si solo... el juego está bueno. Ahora, yo te pregunto, cuáles son tus intervenciones para que dé cuenta de que vos estas enseñando eso? porque el juego, a ver, el juego por sí solo, porque yo lo juegue, no signifique que este aprendiéndolo, si?</b></p> <p><b>entonces, la intervención tuya es la que, genera, el aprendizaje de cierta cuestión, entonces cual serian tus intervenciones sobre este juego?</b></p> <p><b>P: pero cuál es el sentido? ósea, el tema es este, yo te pregunto, cual es el sentido de hacer esto? cual es el sentido? si tu objetivo es este. Digo para que agregarle otra cosa, donde lo que va a ser es desviarlo, de la intencionalidad que vos queréis. La intencionalidad didáctica es otra y tampoco puede complacer a todos.</b></p> <p><b>E: bueno ponele, no lo hago, para no tirar al otro, puedo ponele usar esta idea?</b></p> <p><b>P: claro, porque no lo vas a poder usar? la pregunta es: responde a lo que vos deseas enseñar?</b></p> <p><b>P: bueno, ahora la pregunta, lo que yo te solicito es que vos, escribas tus intervenciones para dar cuenta de eso que estas enseñando</b></p> <p><b>E: ósea que escriba las actividades?</b></p> <p><b>P: cómo vas vos a enseñarles... escribí como vas a enseñar, las intervenciones, tus intervenciones, como lo vas a enseñar y que solicitas al otro que realice, para dar cuenta de esto, como problematizas para que el otro pueda comprender, que lo que está haciendo es este principio.</b></p> <p><b>E: bueno principio se lo presento, bueno, lo que vamos a trabajar...</b></p>	
--	--	--

<p>demostración que íbamos a hacer, íbamos a demostrar a la hora de presentar las actividades, esa es la unidad didáctica y nosotros nos dimos cuenta que tendríamos que dar a los niños para que exploren.</p> <p>P: Bueno</p> <p>Alumno- entonces la pregunta es, nosotros a esta conclusión la sacamos de las observaciones que hicimos de la clase que dio el profe, entonces nosotros vamos a hacer lo mismo que hace el. Agarramos las herramientas que fueron utilizadas en la clase, veíamos que se usaba mucho la demostración, entonces nosotros dijimos bien agarramos ese punto que es la demostración, veíamos que era más fácil, pero nos encontramos con que eso se contradice con la estrategia que elegimos utilizar que es problematizar si problematizamos no podemos demostrar.</p> <p>P: por qué tendría que ser O? ¿O una cosa o la otra?</p> <p>Alumno- podrían ser las dos? Estamos trabados.</p> <p>Clara – No no está perfecto, esta bárbaro, está buenísimo me parece que hasta ahí poder explicar porque eligieron dar cuenta de eso y que modificarían. Mi pregunta tiene que ver con otra cosa, no está mal, porque si aplicamos... por que vos</p>	<p><b><u>P: escribilo, escribí como vas a enseñar.</u></b></p> <p>p:forma parte de una habilidad. Ahora las habilidades se enseñan? Se desarrollan?</p> <p>Alumno- o sea no tiene sentido enseñarla</p> <p>P: por qué no tendría sentido enseñarla? yo te pregunto cómo las inscribís en practicas corporales y ahí la podes enseñar, si vos no podes inscribirlas en prácticas corporales y yo te tendría que decir que no responde al enfoque solicitado, de hecho el texto que nosotros te dimos ahí dice que se enseña, si vos tratas de leer que se enseña y ahí dice que tiene que ver con la cultura.</p> <p>E: <u>me pidió que de destrezas, como hago ?</u></p> <p>P: <u>que son las destrezas?</u></p> <p>E: <u>risas</u></p> <p>P: bien entonces, eso sería coherente, o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando? para que enseñamos atletismo? como elemento de la cultura.</p> <p>E 9: <u>¿para que enseñó atletismo como elemento de la cultura?</u></p> <p>P: claro, porque vos acá me estas poniendo que lo enseñas, pero él para que estas poniendo es en función de un enfoque psicomotricista.</p> <p>E 9: <u>y como sería el atletismo un enfoque sociocultural? para qué?</u></p> <p>P: si vos entendés que el atletismo es un practica corporal de la cultura, porque vale eso conocer?</p> <p>E 10: <u>la profe también me dijo atletismo...</u></p> <p>P: a ver, escuchame ¿vos que querés que aprendan? para, vamos a hacer una cosa, no lo leas, no lo leas. Cerremos, ahí está, escribamos acá, decime ¿quequerés que aprendan del atletismo?</p>	
---	--	--

<p>decis yo quiero enseñar problematizando? ¿Por qué? ¿Por qué consideras que esa sería la forma? ¿Por qué nosotros te lo decimos?</p> <p>Alumno –no quizás porque lo leímos</p> <p>P: quiero que me digas porque</p> <p>Otra Alumna-Profe tenemos una duda, cuando se refiere al objeto de conocimiento ¿es el contenido que está dando ella?</p> <p>P: Si una cosa es lo que yo quiero y otra lo que enseño, muy bien</p> <p>Alumno- entregamos ahora Clara como van con la Alumna- bien con la segunda</p> <p>Alumno- no saben lo bien que me siento, porque es que tenía un problema no sabía si el contenido que elegía, yo decía como no lo voy a poder enseñar si no está en el diseño curricular así</p> <p>Clara como que no está así?</p> <p>Alumna –Profe a lo que voy yo</p> <p>P: no dice eso mira lo que dice</p> <p>Que dice ahí</p> <p>Alumna –Practicas corporales</p> <p>P: no no que dice</p> <p>Alumna- exploración y sensibilización de prácticas ludomotrices y corporales que requieran la identificación de las capacidades motoras</p>	<p>profe 2: ¿que grado es?</p> <p>E 9: segundo grado es.</p> <p>P: son actividades atléticas</p> <p>E 9: en realidad lo que más quieren los chicos ...</p> <p>P: pero vos, es que... sabes cuál es el problema? vos estás pensando en el atletismo, en la técnica y estas dando atletismo, no te estoy diciendo que des a-t-l-e-t-i-s-m-o, son actividades atléticas, quiere decir que son ehh tareas motrices que son similares, aproximadas, pero que se inscriben en el atletismo.</p> <p>E 9: si, en la planificación voy a eso, juegos preliminares, de iniciación, si.</p> <p>Estudiante 1: para mí lo que quiere decir la profe es como que hiciste énfasis nada mas en la parte de "levantar la rodilla", en esa fase.</p> <p>E:pero no estamos trabajando las fases.</p> <p>P:precisamente, queriendo trabajar esta cuestión, pensar cuál es el sentido de lo que vos ya lo dijiste, ósea, hacer la entrada en calor, si? la pregunta es, cuál sería el sentido de la carrera en atletismo, y si entonces tiene sentido aprender esta cuestión de la carrera, porque lo que vos querías enseñar es la carrera. No es para que nos pongamos ahora a debatir sobre esto, pero me parece que el ejercicio es pensarse. A lo mejor podemos. Cuál es el sentido de lo que hacemos? porque hacemos lo que hacemos? si? no es que, eso nos permite pensar a nosotros estas cuestiones que a veces les decimos "si" yo lo que haría es entrañar, la carrera, entonces, que es lo valioso de la carrera de atletismo? no? además. Vos ahí, no leíste todo? yo no sé tampoco cual es el objetivo, ósea trabajamos carrera, te acordas?</p> <p>P:bueno, bien. Eso que vos pedís que hagan memoria, no tiene que ver con</p>	
---	---	--

condicionales

P: eso no es el objeto de estudio de conocimiento, o sea, las capacidades acá te lo está diciendo el diseño curricular, que en realidad, las practicas corporales , que a partir de ahí ellos puedan identificar, solo las capacidades condicionales. No es el objeto de conocimiento la capacidad condicional porque además por ejemplo si yo digo fuerza, resistencia o velocidad es muy abstracto para chicos de primaria, tiene que ver también con el tipo de pensamiento que ellos tienen.

Entonces para empezar desde este lugar, no está inscripto en el diseño curricular, otro argumento podría pensarse, las capacidades podrían pensarse como un aprendizaje a adquirir pero no es el contenido, el contenido es un recorte de la cultura.

Alumna – si eso es lo que a mí me cuesta

Clara – con lo cual, las capacidades se expresan en múltiples practicas corporales, Si? Pero no es un contenido de la cultura es del sujeto.

Alumna – entonces estoy en lo correcto cuando digo que no puedo dar ese contenido parado desde ese enfoque.

P: se entendió, esta claro porque yo te decía que no?  
Alumna SI si

una intervención, bien? si? ahora, tus preguntas... por ahí, podríamos pensar que habilitan al sujeto que construya el conocimiento sobre la carrera de atletismo? y son de esto que estabas diciendo, del reglamento, la pista? esto que vos querías que ellos aprendan en la clase. Bueno, ojala. Lo que ahora los invito es que (se pierde audio) que posibilidad les doy de construir? o yo les estoy dando el conocimiento que ellos tienen que reproducir cuando yo les pido. Porque si yo les pido que completen, o "recuerden que", o permito que puedan resolver (se pierde audio).

Clara – Si. Esto cuando te lo dieron?

Alumno-Ayer me lo dieron...

<p>CLARA - uds van a traer todos estos textos que estamos trabajando y necesitamos que traigan una desgrabación de una clase y quienes no lo han hecho por favor pónganse con eso ya.</p> <p>ESCUCHEN nosotros les pedimos no se cuantas clases ante de las vacaciones que tenían que grabarse y desgrabarse por lo menos una clase por UD hay gente que esta terminando la UD y hoy no me pueden decir queno tienen la clase grabada, ahora se sentaran y la desgrabaran y no es una por pareja pedagógica es una por estudiante. Asi que vean como hacen. No se dejen estar porque si no es para este miércoles los traen para el próximo. Escuchen si están faltando por favor pregunten a sus compañeros que necesitan para la clase que viene SI?SI?porque si están faltando por alguna razón particular deben preguntar</p> <p>ALUMNO- Porque enseñamos esto la importancia digamos, estamos en dudas si poner si pertenece a este enfoque sociocultural y la educación está queriendo ir por ese camino eso es lo que pensamos iría</p> <p>Clara –como no de una, si es una cuestión que uds pueden determinar pónganlo</p>	<p>No me respondas, ahora pensalo, sentate y tomá la decisión, eso te ayuda a tomar una decisión fundamentada</p> <p>P: piénsenlo, piénsenlo ahora lo que uds decidan fundaméntenlo y después vemos.</p> <p>P: yo te pregunto a vos que te parece? Mi pregunta tiene que ver con otra cosa, no está mal, porque si aplicamos... por que vos decis yo quiero enseñar problematizando? ¿Por qué? ¿Por qué consideras que esa sería la forma? ¿Por qué nosotros te lo decimos?</p> <p>Esto significa dedicarle tiempo, que ustedes puedan revisar cómo están transitando las prácticas. Más allá de las condiciones que están Uds. como Es en la escuela le van a decir "no planifique hoy" van a decir "a ver, que vamos a hacer hoy"? la directora les va a decir "dame la planificación" "aaah no, no tuve tiempo", " te lo mando mañana" , " te lo mando por mail" "bueno mandamelo sin falta hoy" se lo mandan 12 de la noche.</p> <p>Nos encontramos con una dificultad tenían poco tiempo para producir el trabajo entonces la propuesta era que me enviaban el informe y hoy defendían pero nos dimos cuenta que no iban a llegar</p> <p>Tambien los planes de clase las UD y los registros que uds puedan identificar cual es el objeto de conocimiento que están enseñando, Cuál es el objeto de conocimiento que están enseñando... vos acá estas poniendo, cuales son y yo quiero que vos, lo que mas me interesa es el porque lo decis.</p> <p>Alumno –sisi</p>	
--	---	--



<p>Alumno- bueno gracias.  Otro Alumno-Amor y compromiso, el dialogo es amor y compromiso y después acá , no se quien habla de la Fe, que dudo que sea Pablo Freire que hable de Fe , entonces no se como se cita  P: a ver vos citas del texto este?  Alumno- si bueno porque mira ... NO hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos hay hombres que en comunicación buscan saber más... Dice Pablo Freire... De esta manera de entender el dialogo, surge otra condición necesaria de la intersubjetividad, la fe. No hay dialogo sino hay fe en los educandos.  P: traducilo  Alumno-no lo comparto  P:no hay dialogo sino hay confianza  Alumno- lo de la fe no lo comparto, la fe es creer en algo que no existe y vos te ganas la confianza.  P: no no te la ganas  Alumno- si como no?  P: no no te la ganas necesariamente, yo parto...  Alumno-desde la comunicación vos te la ganas  P:no  Mira Agus, para para uno cuando enseña digo, yo enseño porque creo que el otro puede aprender  Alumno- si  P: Bien y eso seria, la</p>	<p><b>Clara – como están enseñando</b>  <b>Alumno sisi lo quiere fundamentado si si entendemos, pero bueno.</b>  <b>Clara –una vez que uds identifican como están enseñando ahora avanzan en el por qué.</b>  <b>yo insisto que el problema no está en la redacción, está en que estas enseñando y que quiero que el otro aprenda de eso. Que estoy enseñando.</b>  <b>Tendrás que rever el objeto de conocimiento. ¿Qué estoy enseñando?... (silencio)...si?</b>  <b>P: yo te pregunto a vos que te parece?</b>  <b>¿Cuál sería el problema? Eso lo tenés que descubrir vos ¿qué esta generando o imposibilitando en el aprendizaje para el otro ¿está el otro? No esperes respuestas acabadas.</b>  <b>otra de las cuestiones es que no queda claro el objeto de conocimiento que están enseñando, por ahí están pensando juegos cooperativos, y no están enseñando juegos cooperativos, son otro tipo de juegos, siéntense, estudien, busquen, lean, clarifiquen. Nosotros tenemos acá a un montón de profes que nos pueden ayudar, es necesario que recurramos a un docente a preguntarle , que venga, que nos explique, que nos ayude, buscamos hablamos, no se queden por ahí con lo poquito que por ahí Uds. saben sobre el objeto de conocimiento, porque no les alcanza para enseñar, nos les alcanza, yo no puedo enseñar lo que no se</b>  <b>Cuando defino qué enseñar, que la propuesta está centrada en un enfoque socio cultural, si o no? yo pregunto, si la mayoría de Uds. enseña habilidades motrices, las habilidades motrices cuando no están</b></p>	
---	--	--



confianza en que el otro puede aprender sería la Fe en el otro. Yo estoy poniendo ahí una cuestión de Fe de decir bueno en realidad yo confío que el otro puede aprender, porque sino confío que puede aprender entonces para que enseñe.

Alumno- Uno puede tener confianza o creer en la persona, desde lo que uno entiende que son las capacidades que tiene para asimilar el conocimiento, ahora la FE tiene un contenido religioso deviene de ahí.

P: si

Alumno- por eso me parece como que.... en realidad es una duda sobre el texto no sobre el trabajo.

P: bien pero refiere a eso, justamente es el hecho de concebir al otro como en su posibilidad de aprender. Cuando nosotros pensamos la inclusión, significa eso, que todos pueden aprender, digo independientemente del contexto, todos pueden aprender, después iremos viendo, revisando, ajustando, pero partimos de ese lugar a eso se refiere.

Cuando se habla de diálogo de comunicación le está dando el lugar al otro.

Alumno- eso yo lo entiendo no comparto el término Fe dentro de la educación porque es algo

**inscriptas en las prácticas corporales de la cultura, a que enfoque corresponde?**

**lo interesante sería pensar porque querés enseñar eso y cuál es el sentido de enseñarlo a chicos de 4to grado, 5to grado, más allá que este o no este escrito, habría que encontrarle cual sería el sentido del aprendizaje ese y porque vos querés enseñar, porque hay veces que vos querés enseñar algo, que no necesariamente es lo que el otro necesitaría aprender, no?**

P: eso es una introducción? la entrada en calor? que autor habla de entrada en calor y que lo pueda decir que característica debería tener la entrada en calor? veamos eso. Necesitamos la entrada en calor, para qué? hablar de entrada en calor no necesariamente es lo que estábamos haciendo. Pensar que en la clase es un continuo, es todo. Desde que inicio mi clase hasta el final de la clase. Desde el inicio hasta el final, puedo poner un inicio, un desarrollo, la clase es un todo y es una

E: pista, relevo. Ya lo habíamos visto la clase anterior. Patada descendente y ascendente,

P: y qué? puedes dilucidar ahí que tipo intervención realizaste?

E: si, dice. Hice preguntas más que nada.

P: preguntas?

E: hago preguntas, se acuerdan que vimos? como se llama esto?

P: te puedes fijar si son preguntas cerradas, abiertas, la mayor parte de preguntas abiertas, en qué lugar aparece el otro? que posibilidades de idea? no, no es posibilidad, que concepción de aprendizaje subyace en tu intervención? no, no importa. Mira. Hagamos así,

P: si vos le preguntas a ellos, que aprendieron? bueno, pero yo te hago la pregunta, yo le pregunto a ellos que

que no depende incluso de uno.

P: yo acuerdo en esto de la Fe sin embargo esta usado en ese sentido.

P: A ver como llevan a cabo su planificación para que se constituya en una creación colectiva? Si es que se constituye en una creación colectiva y si no porque no y que deberían hacer para que se constituya. Uds lo hacen así, no todos lo hacen de la misma manera.

Alumno- No. Pensando UD manipulativas

P: que es manipulativas?

Alumno- lanzar picar...

P: que es eso?

Alumno- coordinación? Estamos viendo el contenido a ver por dónde podemos arrancar, que contenido.

Clara – y porque enseñan eso?

Alumno- porque está en el contenido

P: en donde?

Alumno- en el contenido acá en el Diseño...

Clara- AHHH... no vos quieres enseñar que cosa entonces?

Alumno- lanzamientos dentro de las manipulativas, el lanzamiento podría ser? Lo que no veo posible es darlo en 4 clases a eso.

P: te hago una consulta. El lanzamiento el lanzar que es?

Alumno- una técnica digamos

aprendieron? que cosas podemos llegar a pensar? y eso guarda, porque digo, el hacer no implica aprender. Yo, porque solamente realice juego, no significa que haya aprendido. No significa que yo comprendí. Esto, podre aprender cuando hay un otro me habilita a que yo aprenda, que yo consiente, que ese saber, eso que esta puesto en juego ahí, si esta puesto, si se que aprendió para que voy a seguir insistiendo en eso, entonces no hay aprendizaje, cuando hay aprendizaje??

, si vos te pones en lugar del estudiante, que están aprendiendo?

E:carrera.

P:no, a levantar rodilla. Que están aprendiendo de la carrera de atletismo si yo les digo que levanten la rodilla?

E:que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera.

P:que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera, ósea de levantar la rodilla, ósea que si yo

E:lo vimos una clase, trabajamos toda una clase.

P:si yo digo, recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera. Y vos me decís, pero es una carrera.... cuál es el objetivo de la carrera? digo,

P: ¿Qué querés que aprendan?

E 9: a correr

P: no, no me estás diciendo ¿Qué querés que aprendan? ¿a correr? a correr saben correr.

E 9: nono, a correr, lo que yo quiero que aprendan es la carrera, la carrera con partida, y yo había puesto biomecánica, pero lo había puesto como para enseñar

P: forma parte de una habilidad. Ahora las habilidades se enseñan? Se desarrollan?

Alumno- o sea no tiene sentido enseñarla

P: por qué no tendría sentido enseñarla?

Alumno- porque dentro de todo ellos ya pueden resolverlo por su lado no?

P: podría pensarse... a ver... el contenido cual era

Alumno- lanzamiento

P: No no conceptualmente Alumno manipulativa

P: No conceptualmente que es contenido?

Alumno- es lo que yo voy a dar o sea lo que el chico va a aprender.

P: viste que hay una conceptualización que dice que es un recorte de la cultura, bueno, que es en eso de habilidades manipulativas que es lo cultural?

Alumno- lo cultural... no se...

Clara – bueno eso es lo que tenes que dilucidar. Voy a enseñar prácticas corporales no algo que se desarrolla evolutivamente. Ahora en las practicas corporales se expresan esas habilidades?

Alumno- entonces en conclusión si podría ser dado

P: yo te pregunto cómo las inscribís en practicas corporales y ahí la podes enseñar, si vos no podes inscribirlas en prácticas corporales y yo te tendría

un poco... si ya sé que es largo...

P: ¿Para qué? ¿cuál es el sentido de la biomecánica, de enseñarle a un chico de 7 años? es corredor de atletismo? no, entonces para que le sirve?

P: pera... ¿vos porque estas enseñando atletismo?

P: pero no me explican porque, yo les pongo porque lo usan y no me responden, y yo quiero saber porque lo usan, cual es el sentido y no significa que no lo tengan que usar, esta? yo quiero saber porque lo usan y en todas la clases lo usan, y para todos los contenido, y porque ahí yo digo, hay otra manera, que está pasando? porque los necesitan? o porque los elijen? mas allá que tiene que ver... si quieren ponerlo así, tiene que ver con que es necesario que ustedes se pregunten, porque hacen lo que hacen, y cuando hay un otro que les pueda decir porque enseñó tal cosa, y porque enseñe de esta manera, digo, generar varias tareas, ustedes tienen que saber porque toman esas decisiones que toman.

P: re interesante que podamos reconocer que necesitamos un control del otro, ahora, la pregunta es? que sería el orden? que es el control? porque lo necesito? digo, porque yo puedo pensar que el orden de una clase, no necesariamente tiene que ser todos esperando que hagan todo lo que yo quiero que hagan en el momento que yo quiero y que lo hagan como yo quiero, habría que repensar, entonces nuestra idea de orden y pensar - repensar cuales son las representaciones que nosotros tenemos sobre como deber ser una clase de educación física. Como estamos pensando que tiene que ser la clase? qué lugar ocupan nuestros sujetos en la clase? no? habría que ver por ahí, ahora,

que decir que no responde al enfoque solicitado, de hecho el texto que nosotros te dimos ahí dice que se enseña, si vos tratás de leer que se enseña y ahí dice que tiene que ver con la cultura.

Alumno- no puedo ir

P: porque me planteas lo otro.

Alumno- si me parecía digamos.

P: ahora no es que no porque es un capricho...

Alumno- no lo entiendo perfectamente.

P: pero además digo, uno puede pensar como se inscribe, como lo inscribís las practicas corporales para poder ser enseñado.

Que grado tenes?

Alumno- 3\*

Clara tendrías que pensar, cuales son los saberes que tienen los chicos, porque a veces sus planificaciones dan cuenta de chicos que nunca hicieron practicas corporales que no han tenido EF y no es así. Su biografía motriz no empieza cuando Uds llegan a dar clase, digo, tienen que recuperar todo eso, uno aprende lo que no sabe.

Alumno- entonces vamos a tener que replantear...

P: piénsenlo, piénsenlo ahora lo que uds decidan fundamentarlo y después vemos.

Alumno – por eso necesitaría acá los fundamentos para

repensar eso. Y yo les voy a pedir que sigan indagándose al respecto, y para la clase que viene a ver que pudieron encontrarse y que, cuestiones teóricas le pueden estar argumentando partir de lo que posibilitaría a ustedes pensar de esto que estamos hablando, puede ser? Investíguense

En realidad estamos mirando como son las intervenciones, para saber verdaderamente que enseñe, yo enseñe carrera. Apareció "rodilla, rodilla, rodilla", entonces, uno piensa, que enseñe, no? como tendría que haber enseñado para que diera cuenta de que estaba enseñando carrera? que de esa carrera estaba enseñando? para dar cuenta de que aprenda carrera. Por ahí recuperamos el tema de reglamento,

E 2: la profe me dijo que quería que enseñara, literalmente me dijo futbol pero disfrazalo de otra forma para que no sea futbol y los chicos, manejo con los pies.

P: que estuviste enseñando?

E: juegos cooperativos.

P: eeh, mica sos no?

E 2: si

P: que grado era?

contestarte la pregunta que me estás haciendo, bueno chau me voy antes que me sigas preguntando cosas jajaja.

Clase 2 agosto 2017

P: Quienes tienen las grabaciones? levanten la mano quien trajo la desgrabaciones de la clase, y el resto? que paso? cual era la consigna? quienes tienen grabado y quienes no? no podemos hacer el trabajo si no está desgrabada, a ver gente, vamos a tratar... vamos a tratar otra cuestión porque últimamente no leen, no planifican en tiempo y forma.. Entonces yo sabía que esto iba a pasar, lo digo a modo de que lo puedan cambiar. La clase pasada que íbamos a hacer un trabajo práctico son tan importantes las clases acá, como las clases que ustedes van a dar, que de hecho no les va demasiado bien porque tampoco estamos trabajando demasiado bien acá, y porque tampoco leen, porque tampoco hacen lo que se les solicita que hagan, con la cuestión de revisión de sus prácticas, ser profe y

E 2: tercero. Bueno entonces me fui con esa idea y bueno, voy a buscar en la unidad curricular como lo podía enganchar, bueno, y me salía en la unidad...

P: en el diseño

E 2: en el diseño, me salía aprender las habilidades segmentarias con las partes del cuerpo no habituales, algo así

E 2: de unidades didácticas, de planes, y eso. Y me sale todo como futbol. Y yo no les voy a enseñar futbol. Entonces no se qué hacer

P: entonces enseña otra cosa.

E 2: otro tema directamente diferente?

P: a vos cuando la profe te dijo, enseña handbal, yo te dije en 3er grado handbal no. Te dije, en tercer grado no por esto, esto y esto. El diseño curricular, ya lo hemos discutido, que podrías enseñar? a ver... que podrías enseñar? que son los malabares?

E 2: manejo de elementos coordinación ojos y manos.

P: los malabares solamente se puede, se realiza con la mano?

E 2: no.

P: entonces, podrías? es una práctica de la cultura?

E 2: sí.

P: sí? estas habilidades motrices, esta coordinación que estás diciendo, se podrían enseñar desde un agarrar, inscripta en un malabar? es una posibilidad, puedes pensarla, yo te doy una.

P: que sería el tema?

Estudiantes: carrera (risas)

P: porque los chicos entenderían

enseñar implica tomar ciertas responsabilidades. Yo les dije, esta práctica es especial, necesita de tanto tiempo para poder trabajar y trabajar bien, y organizarla bien, si no están en condiciones no lo tomen. Esto significa dedicarle tiempo, que ustedes puedan revisar cómo están transitando las prácticas. Más allá de las condiciones que están Uds. como Es en la escuela le van a decir "no planifique hoy" van a decir "a ver, que vamos a hacer hoy"? o no me sigo formando, no leo, no reviso las prácticas, la directora les va a decir "dame la planificación" "aaah no, no tuve tiempo", " te lo mando mañana" , " te lo mando por mail" "bueno mandamelo sin falta hoy" se lo mandan 12 de la noche. Los van a echar, de verdad se los tengo que decir, los van a echar, pero además de eso, pobres chicos, pobres Es, que van a aprender? Paupérrimo, tratemos de asumir este compromiso, la idea es que pensando que es lo más importante, que es lo más interesante? que hay un otro que tiene que aprender y es obligación de Uds. enseñarles, y buscar los modos para que el otro aprenda, eso es lo más interesante. Yo ahí visibilizo al otro, ahí veo el compromiso que tienen

carrera?  
estudiantes: porque lo repite un montón. Porque estamos hablando del tema atletismo, carreras,

P: hay distintas cosas que hacen referencia a carrera no? pero en función de ese registro.

Estudiantes: básicamente estábamos haciendo carreras, (se pierde audio)

P: se. Si bien ahondas en la palabra "carrera", la pregunta es. Que enseñan Uds. de las carreras?

Estudiantes: vulgarmente... eh...

P: bien, esa es una de las cuestiones. Perdón. Sobre las líneas, es la carrera lo que enseñaste? digo, un poco de intervención hace énfasis en cómo se resuelve la carrera, algo de digamos, del objetivo de la carrera? entonces. El objeto

P: ¿cuál es el sentido del salto? el atletismo es llegar alto o lejos pero me

con el otro, me parece que lo tenemos que entender, bueno, por favor tráiganme sus planes, sus prácticas y eso estamos viendo que no estamos pudiendo, complementar o unir las prácticas y teorías, como que un discurso va para un lado, el otro para el otro, con respecto a planificaciones, hay algunas cuestiones que tenemos que revisar, que sigue siendo recurrente en el momento que Uds. están pensando qué enseñar, aparecen como varias cuestiones, no compenetrar al otro, descolocar al otro, aparte desconocer la trayectoria. Los Es que Uds. tienen, ya vienen teniendo educacional física, y parece ser que la propuesta de Uds. es inaugurales, sin embargo los de sexto grado ya vienen teniendo desde nivel inicial educación física, y no solo educación física, tienen acervo motor y otras trayectorias motrices que desconocen, si importa, porque planifican, planifican, como si por ejemplo: gimnasia: todo el tiempo con el rol, pero nunca se fijan que saben ya hacer del rol, entonces empiezan, hay que hacer primero: de cero, yo me imagino, pobres chicos, que aprendo? yo aprendo sobre lo mismo siempre? porque para aprender tiene que

interesa que sepa las fases del vuelo, que hay que hacer ?

E 4: no, entonces no

P: lo pueden hacer, a ver, lo podrían realizar sin saber eso?

E 4: si, es fácil.

P: entonces es ahí donde tenés que poner el ojo.

E 4: ósea, les presento las distintas disciplinas que hay dentro del atletismo

P: si, puede ser, vos no vas a enseñar la técnica, por eso son actividades atléticas.

E 4: claro, que sean actividades como para que conozcan solamente.

profe 2: no es solamente, no es poca cosa.

E 4: principalmente, bueno.

profe 2: claro, eso es lo importante que los chicos puedan diferenciar un salto en largo, un salto en alto, un salto triple, un salto con garrocha, ahí hay un conocimiento, mucho y que puedan transitar y experimentar por esas experiencias, es alucinante, no es solamente.

E 4: claro, puede ser el primero que le muestra.

profe 2: claro, vas a ser el primero y probablemente el único.

P: escuchame, no es que le "muestro", no es que le muestro, tiene toda una intencionalidad, y de que todos accedan a ese conocimiento, cuantos chicos podrían acceder si vos no lo enseñás? cuantos conocerán el atletismo, lo que vas a enseñar?

E 4: y yo creo que sí, si no está en la planificación del curriculum, yo creo que muchos profes no enseñan este



haber un desafío, tienen que conocer al otro. eso porque no están pensando en el otro. otra de las cuestiones es que no queda claro el objeto de conocimiento que están enseñando, por ahí están pensando juegos cooperativos, y no están enseñando juegos cooperativos, son otro tipo de juegos, siéntense, estudien, busquen, lean, clarifiquen. Nosotros tenemos acá a un montón de profes que nos pueden ayudar, es necesario que recurramos a un docente a preguntarle , que venga, que nos explique, que nos ayude, buscamos hablamos, no se queden por ahí con lo poquito que por ahí Uds. saben sobre el objeto de conocimiento, porque no les alcanza para enseñar, nos les alcanza, yo no puedo enseñar lo que no se. Por eso, como propuesta les digo, pónganse a leer sobre lo que van a enseñar. Otra cuestión que aparece con frecuencia, ya lo trabajamos la clase pasada, pero es necesario porque Uds. están cayendo en los errores nuevamente, en lo que ya trabajamos, entonces quiere decir que tenemos que verlo otra vez, que no quedo claro, y puede ser que no lo explique bien, o porqué? Cuando defino qué enseñar, que la propuesta

contenido

P: por eso recontra vale que enseñes esto, para que todos puedan acceder al conocimiento de esto.

E 4: entonces, lo puedo proponer de forma diferenciada conocer y diferenciar diferentes disciplinas atléticas.

P: si, empezar a armarla, a ver.

E 4: gracias

P: que enseñanza de actividad atlética es esa?

E 9: salto.

P: el salto? no! le tenés que enseñar dentro de lo que es, salto en alto, salto en largo.

E 9: claro, salto en alto. Eso es una tarea, después voy complejizando un poco más y termino en la técnica.

P: pero yo no quiero que termines en la técnica!

E 9: y para que le enseño a saltar?

P: y porque deberían yo saltar con la técnica? que les voy a enseñar? flop? el barrel roll?

P: te estoy diciendo que la técnica del barrel roll para el salto en alto, sostenete en salto en alto... un chico de 7 años, es necesario que tenga aprendido eso?

E 9: para esta bueno que conozca... bueh, yo a esa edad, fue cuando conocí, en tercer grado creo, y a mí me llamo mucho la atención hacíamos bien, con técnica y todo ya, y a mí me gustó mucho y yo después competí gracias a eso, y siempre para mí estaría bueno que lo conozcan.

P: pera... ¿vos porque estas enseñando atletismo?

E 9: porque me gusto para darlo.

P: bueno sabes cuál es tu mayor obstáculo acá? que vos lo practicaste como deportista



está centrada en un enfoque socio cultural, si o no? yo pregunto, si la mayoría de Uds. enseña habilidades motrices, las habilidades motrices cuando no están inscriptas en las practicas corporales de la cultura, a que enfoque corresponde?

E: sociocultural

P: a cuál?

E: sociocultural

P: es sociocultural la habilidad motriz cuando no está inscripta en una práctica corporal de la cultura? por si sola? las habilidades, se enseñan o se desarrollan?

E: se desarrollan

P: se desarrollan, yo tendría que enseñar lo que se desarrolla? o que enseño? aquello que se desarrolla o que está inserto en la cultura?

E: por ejemplo una carrera, es algo que uno desarrolla naturalmente, pero si uno enseña, por ejemplo atletismo en el colegio, uno la quiere perfeccionar.

P: ahí esta, atletismo es, una construcción cultural.

E: en el colegio que yo estoy, me dijeron que tengo que dar handball, habilidades motrices, pero en el sentido de dar handball, ta bien, ósea....

P: que seria a ver?

E: deporte, una práctica cultural.

P: bueno a ver, pero vos dijiste:

P: eso no es el objeto de estudio de conocimiento, o sea, las capacidades acá te lo está diciendo el diseño curricular, que en realidad, las practicas corporales, que a partir de ahí ellos puedan identificar, solo las capacidades condicionales. No es el objeto de conocimiento la capacidad condicional porque además por ejemplo si yo digo fuerza, resistencia o velocidad es muy abstracto para chicos de primaria, tiene que ver también con el tipo de pensamiento que ellos tienen.

Entonces para empezar desde este lugar, no está inscripto en el diseño curricular, otro argumento podría pensarse, las capacidades podrían pensarse como un aprendizaje a adquirir pero no es el contenido, el contenido es un recorte de la cultura.

Alumna – si eso es lo que a mí me cuesta

Clara – con lo cual, las capacidades se expresan en múltiples practicas corporales, Si? Pero no es un contenido de la cultura es del sujeto.

Alumna – entonces estoy en lo correcto cuando digo que no puedo dar ese contenido parado desde ese enfoque.

P: se entendió, esta claro porque yo te decía que no?

las habilidades motrices las ponemos en juego en diferentes practicas corporales de la cultura, como bien dijo él, las ponemos en el atletismo, el sentido que toma por ejemplo el lanzamiento en atletismo no es el mismo sentido que toma el lanzamiento en el handball, por ejemplo. si? o tirar una piedra, digo, tiene distintos sentidos, el sentido y el significado es lo que lo inscribe, digamos, es lo que lo diferencia, le da la posibilidad de que.... mas allá de todo,

E: deportes.

P: cuál es el sentido?

E: para mí cuando llegue al colegio, me dijo que tenía que dar handball, pero no le podemos enseñar handball y, cuando buscamos en el curriculum, decía juegos modificados de invasión, y de ese lado enseñamos una aproximación a lo que sería handball.

P: las habilidades motrices las ponemos en juego en diferentes practicas corporales de la cultura, como bien dijo él, las ponemos en el atletismo, el sentido que toma por ejemplo el lanzamiento en atletismo no es el mismo sentido que toma el lanzamiento en el handball, por ejemplo. si? o tirar una piedra, digo, tiene distintos sentidos, el sentido y el significado es lo que lo inscribe, digamos, es lo que lo diferencia, le da la posibilidad de que.... mas allá de todo, esto implica que debería de entender cuál es el sentido y significado de lo que están aprendiendo en realidad queda en la nada. En realidad están enseñando cosas que los chicos ya saben, ta? cosas que los chicos ya saben. están enseñando cosas que ellos ya saben hacer, no están haciendo que los chicos.... y es esto que venimos viendo desde primer año

esto implica que debería de entender cuál es el sentido y significado de lo que están aprendiendo en realidad queda en la nada. En realidad están enseñando cosas que los chicos ya saben, ta? cosas que los chicos ya saben. están enseñando cosas que ellos ya saben hacer, no están haciendo que los chicos.... y es esto que venimos viendo desde primer año con 1er año con Freire, que cuestiones están haciendo los chicos de hoy, que decía Freire sobre el aprendizaje?

....Requerimiento lo que hay que hacer....

.... Preguntas que incomodan....

Las preocupaciones de los alumnos entre la inmediatez y la reflexión

Explicaciones en clase: dos momentos lo grupal y lo individual

Grupal más ligado a los requerimientos.

Individual al que se enseña?

Requerimientos la formalidad y el posicionamiento de la cátedra

con 1er año con Freire, que cuestiones están haciendo los chicos de hoy. que decía Freire sobre el aprendizaje?

E: problematizar, curiosidad, dialogo. que los chicos también construyan el conocimiento.

P: pero a ver, si yo le estoy dando siempre lo mismo, no le estoy dando nada para que se despierte la curiosidad, no va a haber aprendizajes nuevos, no hay forma que haya conocimientos nuevos. a ver, que es lo difícil? si seguramente todos nosotros hemos aprendido desde ahí, si? nos enseñaron cosas desde un lugar y en muchas ocasiones también hemos aprendido de eso, pero nosotros le estamos ofreciendo otra forma, no desde la comodidad de lo que ya está. porque qué sentido tiene a ver, repitan como ustedes aprendieron..... qué sentido tendría? no haría ni falta que vengan al profesorado, no haría ni falta, porque como ustedes aprendieron , van y enseñan si total es lo mismo, siempre el mismo jueguito si a los chicos les gusta, no tienen ningún sentido, si no están intentando hacer algo nuevo, algo diferente, porque algunos están intentando y le está costando, y vuelven para

atrás, y regresan y preguntan, y lo están intentando y eso está bueno, pero todos deberían probarlo, no 1 o 2, salgan de ese lugar, a donde se sienten seguros.

P: perdón, puedo hacer una intervención? de la manera en que yo puedo modificar, darme cuenta que estoy reproduciendo, para eso necesito revisar las clases, si ustedes no tienen que analizar, y no se toman el trabajo de hacer el análisis de su propia practica de todas las clases que ustedes hagan, y hacer una planificación concienzudamente en función de lo que analice, porque a ver, para que me sirva analizar lo que enseñe, como enseñe, lo que no enseñe, cuando termino la clase si después lo dejo ahí en la carpetita y no lo tengo en consideración para planificar la próxima clase. digo, para eso, la verdad que no les sirve. solamente les va a servir cuando recupero eso, veo problematizo y ahí sí puedo pensar como seguir como seguir enseñando, porque sino es más de lo mismo no están haciendo un análisis, lo hacen para complimentar, no sirve, lo que tienen que hacer es complimentar, si porque es un requisito, pero mas allá de eso, el requisito esta puesto, con el sentido de

que uds. puedan revisar para poder aprender,, desaprender, deconstruir y volver a construir, que por ahí no está sucediendo.

P: estaría bueno que Uds. puedan decir que es lo que está pasando que no pueden hacer esto, porque a lo mejor nosotras enseñando cosas que hay algo que no están pudiendo revisar, que les está sucediendo? están haciendo una práctica a la carrera? porque el tiempo me lleva? que les está pasando que no pueden sentarse a ver sus prácticas? repensar, creen que no pueden? que les sucede? la verdad nos gustaría saber que está pasando.

E: para mí, desde mi punto de vista, capaz que nos está costando un poco desde donde encarar el contenido, sabemos que tenemos que dar, pero por ahí nos cuesta saber la forma de encararlo, con respecto a este enfoque que ustedes nos piden, a mí me paso por ejemplo que el año pasado, la practica nada que ver a este enfoque, entonces estoy ahora acá y estoy...

P: si, reconocemos eso, de que en realidad la práctica del año pasado, Uds. vienen fuertemente posicionados desde la psicomotricidad, y desde otro lugar en función al control, bueh, a otras

cuestiones, que lo notamos que es así.

E: es como que a su vez, esto en particular te acorta.

P: a ver, porque te acorta? no entendí.

E: por ejemplo capacidades condicionales no lo puedo decir, porque no está relacionado con el tema, como cultura.

P: lo interesante sería pensar porque querés enseñar eso y cuál es el sentido de enseñarlo a chicos de 4to grado, 5to grado, más allá que este o no este escrito, habría que encontrarle cual sería el sentido del aprendizaje ese y porque vos querés enseñar, porque hay veces que vos querés enseñar algo, que no necesariamente es lo que el otro necesitaría aprender, no?

P: también, las profes lo que están pidiendo son algunas cuestiones, que Uds. como que también quieren responder a eso, como bueno, la profe me pidió que haga esto, entonces bueno.... pero, el ejercicio que deberían poder hacer ustedes es decir, a ver, me pidió que de handball, bueno a ver, yo handball no voy a dar, entonces que voy a dar? juegos de invasión, impondré algunas cuestiones, algunos juegos más cercanos al handball, no tienen que mirar solo lo

que el profe les pide, a mí me dijo que de salto, bueno a ver, pero que voy a dar?

E: me pidió que de destrezas, como hago ?

P: que son las destrezas?

E: risas

P: claro, como vas a saber cómo enseñar si no saben que son las destrezas? nosotros no nos recibimos sabiendo todo, hay cosas que las vemos así... otras así, porque el día que Uds. tengan que enseñar algo, se van a tener que arrastrar, no van a poder darla..... no se queden con eso, está bueno que den contenidos, pero a ver, leemos este contenido, cómo seria si yo lo quiero llevar para el lado de la cultura? para que los chicos tomen este significado, que en realidad, como lo puedo dar vuelta?

P: que otra dificultad encuentran, que otra limitación están mirando?

E:: profe, a mí me suele pasar, que muchas veces los chicos tienen dudas.... porque los chicos me piden que juguemos al futbol, que se pasa un poco el tiempo y ya me piden que los largue, también vemos el tema del premio y castigo, y me dicen que no de futbol, porque si no me van a empezar a pedir más futbol, y la clase se va a transformar en la búsqueda del premio para

jugar al futbol, que debería ser? llegar a un acuerdo o simplemente negarlo? el otro se sentaron, y no quisieron hacer ninguna actividades.

P: ese acuerdo está con ...  
(todos hablan)

P: es un acuerdo que ya tenían con el profe? no? a ver, sshh...

E: no, la profe no les da futbol

P: bueno, entonces porque tenés q hacer eso? digo, vos tenés un contenido, en este caso vos tenés esto, y también tiene que ver con uno sobre como hace la propuesta y yo te preguntaría, cuando están en la clase de matemática, los chicos le piden hacer futbol? seño! seño! queremos un problema y la seño lo que hace es hacerle problemas y no hacer otra cosa? ese es el tema, está bueno lo que acabas de decir, muy bueno, sabes cuál es el tema? que nosotros al dar clases en el mismo lugar donde se produce el recreo, pero hay que saber diferenciar, y los chicos deberían comprender eso, pero no lo van a comprender por si solo cuando no hay docente que interviene para eso, digo, ahí está en la intervención del docente, en este caso tu compañero, los chicos por si solos no tienen porque saber las intervenciones del docente en este caso



son tuyas, y la del docente de la escuela, es quienes posibilitan que puedan diferenciar los momentos, más allá que sea el mismo espacio, la clase de educación física es la clase, no es recreo, digo y para eso las intervenciones tuyas son valiosas no tengo más que decir, bueno a ver si alguien puede aportar otra cosa...

E: uno no puede poner límite a todo, porque si no hace nada, no hace nada. cuáles son las opciones? no vamos a hacer nada y al otro extremo, negociar para que al menos hagan algo o no hacer nada.

E: para mi otra posibilidad es la negociación, ósea abordar la negociación, si el curso, la gran mayoría, quiere futbol, ahí tenés un grupo que por lo menos cuando vayas a negociar están todos en la misma, que no es lo mismo que te vengan 3 rebeldes molestar y que el resto no banca, a que los 20, de 25, no, queremos jugar al futbol, para mi ahí podes negociar y explicar que la clase que viene, explicarles, que hoy pueden hacer media clase de futbol,... pero no como premio, sino como una demanda, ponele si en el recreo no los dejan jugar al futbol, y quieren jugar al futbol, vos podes ceder 10 minutos de tu clase una vez cada tanto, para el futbol, no como premio

sino como negociación, pero que quede claro que ese tiempo.

P: cuando trabajan juegos modificados de invasión, también pueden trabajar desde el futbol, hockey, rugby, tienen miles de posibilidades de aproximación a los deportes, cuando hablamos de juegos modificados, uno va modificando, reglas, elementos, espacios, digo, meta y lo va llevando a distintas cuestiones, y puedo no excluir el futbol pero ojo, porque sino estarían teniendo todo el año futbol, además tenemos que ver esto, el futbol, la escuela es un espacio para que todos puedan tener acceso a saberes que en otros momentos no podrían acceder. si? la escuela tendría que garantizar ese acceso a distintos saberes, que de otro modo que no fueran en la escuela no lo pueden obtener, entonces si el futbol, es una práctica corporal de la cultura, lo pueden hacer la mayoría, porque culturalmente está instalada como una actividad o practica corporal valiosa, qué otra práctica de la cultura que son valiosas tengo que enseñar en la escuela para darle la posibilidad a todos que aprendan y no que solamente lo pueda aprender aquel que va a un

club, aquel que tenga otro tipo de acceso, la escuela posibilita, que todos tengan acceso al saber, al conocimiento, y ahí es donde nos tenemos que parar, desde este lugar, para poder pensar y decidir, que tengo que enseñar, me parece que un poco responde a la pregunta.

P: lo que pasa también es que siempre es el futbol, si yo permito que jueguen, los que saben... y los que no??

E: podría ser, pueden jugar al futbol, pero con ciertas reglas le agregas las reglas para modificar.

P: cuando vos lo enseñás, ahora si vos le das la pelota para que jueguen como una actividad recreativa, porque quieren jugar al futbol, lo hacen en el recreo, digo, ahí ya no se convierte en objeto de conocimiento a ser enseñado, por un otro, no hay intervención de otro.

E: pero profe, hay una problemática, que no se si pasa en el cole de él, pero ponele, en nuestro cole en el espacio que damos nosotros es compartido por primario y secundario, y otro lugares que el futbol está prohibido porque el espacio no da abasto, me parece que también nosotros que somos la materia del colegio donde se trabaja con el cuerpo, por excelencia, más allá

que puedan tener teatro, no podemos dejar de ver (interrumpe)

P: todos trabajan con el cuerpo, porque no se sacan la cabeza para estar dentro del aula eh?

E: bueh, desde la motricidad, desde el movimiento, no podemos dejar de ver la realidad de la cultura anti lúdica que hay en los coles, es una problemática que también puede ser abordada

P: es una problemática que puede ser abordada... interesantísimo

E: porque si no ta bien, en el recreo, pero el chico te va a decir, en el recreo no me dejan y acá tampoco me dejan, y no se puede, porque no hay lugar, entonces bueno tiene que ser abordado por el profe de alguna manera, dije yo de negociación no se, también de juego modificado.

P: es que en realidad chicos no les estamos diciendo que no se puede, no, pero no al estilo tiro la pelota y hagan lo que se canta. Se puede enseñar, se puede enseñar desde los juegos modificados de invasión, pero tampoco puedo estar todo el año enseñando futbol. no a la reproducción de tirar la pelota y que hagan lo que quieran. un tiempo sí, pero no todo el año. algunos varones tampoco les gusta jugar al futbol, entonces

que sucede? le da a las nenas sogas para que jueguen con sogas, o una pelotita para jugar al quemado.... de repente un tiempo, de tener una vez por semana 40 minutos de clase es un tiempo que estamos dejando que pase, no está bueno que eso pase, entiendo a ustedes, porque quieren quedar bien con este, con el otro, ósea quieren dar la clase tranquilos, hay muchas cuestiones como que están apretando en algún lugar, es lógico y entendemos, que son practicantes, que hay muchas cuestiones, a ver, como el profe que está mirando, que me dice que haga esto, que el chico esto por este lado, yo quiero que me salga bien, que no se vaya ninguno, que no se lastime nadie, que no se caiga, todas esas cuestiones como que están muy arraigadas.

E: los acuerdos nos exceden a nosotros. por ej. cuando el otro día voy a las practicas, los chicos de distintos grados tenían un ensayo de baile, por fuera de educación física, entonces nos dejaron a nosotros 2 dando la clase, porque el profe nos dijo, cuando los chicos vuelven a la clase, 10 minutos tarde, comienzo a dar el plan de clase y al último faltando 10 minutos, querían jugar al futbol porque les habían prometido que si bailaban

y hacían la coreo iba a haber futbol, y que se yo, en realidad la clase la iba a dar yo y en mi planificación no figuraba dar futbol y las chicas eran las que más pedían jugar al futbol, más que los varones

P: y porque te llama la atención que las chicas pidieran más que los varones?

E: no nono, porque recién decían que las chicas nos jugaban, como que no, entonces hable con el profe y me dijo "si yo les prometí jugar al futbol" y bueh.

P: ta bien, pero por ahí esta bueno decirle al profe, no de mal modo, pero en mí plan no estaba dar futbol y que no sabía que estaban de acuerdo con los chicos hay que decirlo de buena manera, ni enojado, ni nada.

P: en este momento, yo le hubiera dicho, que yo cumplo lo que el profe dice, pero no dejo de decirle al profe que no estaba planificado eso.

P: a ver, que podemos recuperar de todo esto? que vamos a recuperar? mírense, objetivamente, que podemos recuperar de esto? ja bueno.... que pueden recuperar de esto? a ver... no tenía otro sentido más que movilizar en ustedes algunas cuestiones que por ahí en la vorágine que venimos

en la práctica que ya vamos, no la estamos pudiendo guiar, sería interesante que Uds. puedan ver que pueden recuperar.

E: nada, el tema de ser reflexivo en cuanto a lo que hacemos, por ahí, la práctica y porque hacemos una práctica.

P: ta bueno que ustedes lo piensen como una práctica, no estamos pidiendo que sea excelentes profes y que resuelvan todo, (interrumpe)

P: el año que viene se lo van a pedir (risas)

P: pero si le estamos pidiendo que hagan el intento, que busquen cosas nuevas, que busquen contenidos, que digan a ver qué contenidos puedo enseñar, como. si? porque no le estamos pidiendo que resuelvan todo como excelente profes. esta bueno que nos podamos mirar, a ver, eem, Carina está haciendo un trabajo de registros que deberían hacer Uds. cuando digan algo también, después tenemos la posibilidad de acceder a eso para poder mirarnos, si? como salgo de ahí? como la vemos? que hago? no importa. si? bueno.

P: eeeh vamos, le voy a dar la tarea, les voy a decir a aquellos que necesitamos revisar algunas cosas con la didáctica, pero mientras hacen la tarea, yo voy a ir

a buscar a esa persona, no que vengan todas, porque si no se quedan haciendo cola, esperando. hagan la tarea, mientras tanto yo busco a algunos para intentar resolver algunas dificultades, que estoy observando, otro ejemplo, y lo digo por lo menos lo que yo corrijo, cuando yo corrijo lo interesante de las correcciones es que después quedan consideradas para próxima planificaciones o para cuando estén dando clases, y me encuentro que a las correcciones que uno hace, las vuelve a hacer en los 4 planes de unidades, dicen exactamente lo mismo, entonces si hay algo que ustedes, yo les pido que si hay algo que ustedes no les parece, no les está sirviendo de como lo estoy corrigiendo, por favor díganmelo así puedo modificar, para que a Uds. les sirva, yo les explique cómo corregíamos y que cosas corregimos y para que lo corriamos de esa manera, pero si a Uds. nos les sirve, no les cierra, no los ayuda, por favor díganme porque no me hagan hacer el trabajo al vicio. las clases que eh visto todos hicieron lo mismo, digo, que paso? que no? en qué lugar me quede de no seguirlos para eso? entonces por favor avísenme.

tarea: se acuerdan del



trabajo que hicimos la clase pasada? muy bien, entonces ahora, nosotros le vamos a devolver , le vamos a pasar el trabajo que hicieron ustedes a otra pareja pedagógica para que le hagan la corrección, por lo tanto, por ejemplo, este trabajo de Micaela, bueno, el trabajo de ellos, yo se lo podría dar a.... entonces ustedes le hacen la planificaciones en las cuales se basaron para hacer el trabajo, para que ellos con el marco teórico con tus cosas pueda corregir lo producido por ustedes, si? se entiende? entonces que van a hacer? al compañero que nosotros corregimos el trabajo le acercan todo el material, así mi compañero puede analizar y mirar.

P: chicos vengan para este lado así me preguntan.

E: bueno, mi cuestión es la siguiente profe. Yo vengo dando juegos modificados, les di los principios tácticos de ataque y defensa. Mi idea ahora es darle principios tácticos individuales, digamos principios tácticos de ataque y defensa individuales, para ya la última clase, darles ya digamos, un juego modificado, mas individual, que intenten atacar ida y vuelta digamos, ósea que ellos tendrían que entender que cuando no tienen pelota

<p>soy defensor,</p> <p>P: no lo habían aprendido?</p> <p>E: y más o menos, no lo entienden todavía bien, por eso lo volví a hacer, lo volví a hacer. La última clase como ya lo incorporaron un poco, entonces mi idea ahora es enseñarle digamos los principios individuales...</p> <p>P: cuales serian?</p> <p>E: buscar espacios libres, atacar a la meta, buscar al compañero para dar pase, porque la verdad muchas veces por ejemplo, hay un nene por ejemplo, que juega en un club, y quiere hacer todo él, entonces los otros, como no entienden los principios por culpa de él, porque quiere hacer todo solo, entonces los otros no entienden, entonces lo que yo quiero hacer ahora es esta clase, que es principios individuales, acá los anote, tirar a puerta, buscar llegar a la meta, buscar anotar, pasar, que se desmarquen,</p> <p>P: perdón, y los grupales cuáles son??</p> <p>E: los grupales yo puse, bueno, buscar anotar, buscar llegar a la meta,</p> <p>P: y no es el mismo que acabas de decirme?</p> <p>E: claro, si.</p> <p>P: entonces?</p> <p>E: ...</p> <p>P: claro, no entiendo cuál es la diferencia, digo, vos me estás diciendo grupal es avanzar hacia la meta, individual, avanzar hacia</p>		
--	--	--

la meta...

E 1: creo que porque, cuando vos empezaste lo dio como más global, solamente avanzar todos juntos, ósea no había meta, era solamente conocer la cancha.

P: la meta es cualquiera, ósea la meta puede ser llegar a la cancha esa es una meta no es hacer un punto, un gol... digo, la meta es a donde yo tengo que ir, que llegar.

E: claro, esa era mi idea puntualmente, digamos que entre todos, se den cuenta que grupalmente tenían que invadir, invadir el campo contrario para llegar a la meta, entonces ahora específicamente quiero que tiren a puerta, que hagan el tanto.

P: cuál es la diferencia? insisto.

Profe 1: perdón, y antes que hacían?

E: antes querían que entre todos llegaran al objetivo, ósea grupalmente que lleguen al objetivo, a la meta. Ahora quiero que tiren a la meta, que específicamente ataquen a la meta.

P: lo único que estas modificando es la meta

E: claro, la intención digamos en cuanto a la meta.

P: pero a ver...el principio es el mismo, eso es lo que te quiero hacer ver, el principio es el mismo.

E: si es que es el mismo,

pero en realidad este, ahora lo que hace es más específico, que anote puntualmente en la meta

P: bueno, que hiciste puntualmente para hacer eso?

E: bueno, esa es mi duda ahora viene el problema. por ejemplo, me paso algo similar a lo que estuvimos hablando recién, que planteaban los chicos, de que bueno a él le piden jugar al futbol, jugar al futbol, a mí me piden el quemado, el quemado, el quemado. Obviamente yo pensé que no, porque el quemado es de cancha dividida.

P: no tampoco es de cancha dividida.

E: el quemado?

P: claro, porque sería de cancha dividida?

E: bueno eso es lo que decía al principio, porque la lógica está planteada desde campo dividido.

P: pero es pegarle al otro, es de blanco y diana llegado al caso, no es de cancha dividida. Por más que haya un espacio que divide, la lógica es de blanco y diana, no es de cancha dividida.

E: claro.

P: y vos lo que le enseñaste la lógica.

E: claro, si, no es que ya le di. Ahora quiero trabajar los principios,

P: por eso te digo, no responde. Que el quemado no responde a lógica de

cancha dividida, sino de blanco y diana. no es el espacio el que determina.

E: bueno por ejemplo, aunque sea de blanco y diana, yo pensé modificaciones, como para poder, ósea, desde ese lado de que algo a ellos les gusta, que es significativo para ellos, es que pensé modificaciones para que entiendan estos principios individuales.

P: a ver, cual sería tus principios? qué harías?

E: bueno por ejemplo, tengo la cancha dividida, bueno, de un lado un equipo, del otro el otro equipo, mi idea era poner un aro y un conito en el medio, y que acá haya un representante de este equipo, entonces el juego sería digamos, este equipo va a tener la chance de darle un pase a este, y que este busque anotar, o también, parte de la chance es poder darle el pase al que este al fondo, y este obviamente tiene que estar libre, tiene que buscar el espacio libre, para recibir, entonces, los de acá tienen la chance de buscar a este para que haga el punto, o buscar a este que este libre para darle y quemarle a otro. Entonces yo pensé por ese lado, podemos trabajar los principios individuales que son digamos este, que es buscar espacio libre y a su vez ellos también hago de

defensa, hago quitar el balón, interceptar.

P: bien, por si solo... el juego está bueno. Ahora, yo te pregunto, cuáles son tus intervenciones para que dé cuenta de que vos estas enseñando eso? porque el juego, a ver, el juego por sí solo, porque yo lo juegue, no signifique que este aprendiéndolo, si?

entonces, la intervención tuya es la que, genera, el aprendizaje de cierta cuestión, entonces cual serian tus intervenciones sobre este juego?

E: claro, yo pensaba sobre el principio, por ejemplo, en un primer momento, porque ellos ya trabajan con el profe el quemado, y ya tienen una cierta reglas, entonces yo pensaba en un principio, que ellos me dijeran las reglas que tenían como para que...

P: esto que estás pensando, no es quemado, los chicos saben que no es quemado, tu propuesta no tiene nada que ver con el quemado. No es parecido en lo más mínimo al quemado.

E: no, en realidad sí, porque yo, si dejo tirar y quemar al otro,

P: no me estás diciendo eso, me estás diciendo que le podes dar un pase, para que hagan el punto o que directamente pueden tirar.

E: claro bueno, yo pensaba que además puedan jugar al quemado, eso es lo que pensé. Jueguen al quemado

que es lo que ellos quieren, y les gusta, pero con esta modificación para que también se trabaje los principios de juego de invasión, esa era la idea, porque sino ósea, me pasaba lo mismo por ejemplo, hay chicos que no lo terminan de entender, o no les gusta tanto, entonces yo digo bueno, si no les gusta, o lo piden tanto, además al mismo tiempo pensé no hacer esto en la clase.

Profe 1: de que se construye, el gusto, se construye, está bueno pensar en que uno le ofrezca a los chicos algo que no conocen, entonces, que les empiece a gustar algo.

E: nono, es que sí, yo digamos las clases anteriores les hice ya cancha de invasión como que ya es, equipo para este lado, y creo que ya le agarraron la mano, pero al mismo tiempo, digamos, sería como que ellos utilicen esto que ya saben, ya les gusta, pero para que lo potencien para hacerlo, digamos

P: pero cuál es el sentido? ósea, el tema es este, yo te pregunto, cual es el sentido de hacer esto? cual es el sentido? si tu objetivo es este. Digo para que agregarle otra cosa, donde lo que va a ser es desviarlo, de la intencionalidad que vos

queréis. La intencionalidad didáctica es otra y tampoco puede complacer a todos.

E: no ósea, mi idea era contemplar las dos, para que lo hagan, les guste.

P: la propuesta, no significa que no lo vayan a hacer con gusto, depende como vos le presentes la propuesta, es como lo van a hacer, vos ponerte a pensar la mejor propuesta del mundo, ósea, lo que se presenta de una manera, que no proponga desafíos, que no estás convencido, interesante, no lo van a hacer, por más que lo vengan haciendo, digo. Me parece que tenés que ir al objetivo, no busques congeniar tantas cosas, fijate, no busques congeniar gustos con.... porque les gusta el quemado?

E: mmmm. No sé..

P: bueno ves? ahí estaría, esa es una buena pregunta para hacerles

E: yo creo que es porque la profe, bueno ya lo viene trabajando,

P: no sé, porque . Si vos querés saber, querés construir propuestas, que les guste a lo mejor tanto como el quemado, podría ser saber porque les gusta el quemado, entonces podría generar alguna propuesta que contenga esos elementos, que no es el quemado, pero que ellos identifican como que son potentes, por eso les gusta.



A veces les gusta un juego porque, está adaptado a una cuestión afectiva, no por otra cosa. Por eso te digo, tu propuesta, tiene que ver como vos presentas, la propuesta, y no necesariamente tenés que recuperar, lo que a ellos les guste.

E: bueno ponele, no lo hago, para no tirar al otro, puedo ponele usar esta idea?

P: claro, porque no lo vas a poder usar? la pregunta es: responde a lo que vos desear enseñar?

E: en parte sí, porque hay que buscar los espacios libres, se tienen que mover, tratar de ser.

P: bueno, ahora la pregunta, lo que yo te solicito es que vos, escribas tus intervenciones para dar cuenta de eso que estas enseñando

E: ósea que escriba las actividades?

P: cómo vas vos a enseñarles... escribí como vas a enseñar, las intervenciones, tus intervenciones, como lo vas a enseñar y que solicitas al otro que realice, para dar cuenta de esto, como problematizas para que el otro pueda comprender, que lo que está haciendo es este principio.

E: bueno principio se lo presento, bueno, lo que vamos a trabajar...

P: escribilo, escribí como

vas a enseñar.

E: claro, eso... aah bueno si, yo antes quería preguntar eso, porque no quería empezar a escribir y después el juego, no era lógico con lo que yo quería hacer, entonces quería preguntar antes.

P: bueno yo te pregunto a vos, si para vos lo que vos me decís que sí, bueno, ahora **escribí como enseñarlo, y cómo vas a problematizar a los Es para que den cuenta que están aprendiendo, que vos tenés la intención que aprendan y ahí lo ven, porque eso es lo que va en contra.**

E: lo escribo?

P: claro, escribilo.

P: y vos?como va?

E 2: bien, me queda la última clase de la unidad anterior y ahora estoy empezando con la segunda unidad, y bueno, hablando con la profe...

P:¡bajen un poquito la voz por favor!

E 2: la profe me dijo que quería que enseñara, literalmente me dijo futbol pero disfrazalo de otra forma para que no sea futbol y los chicos, manejo con los pies.

P: que estuviste enseñando?

E: juegos cooperativos.

P: eeh, mica sos no?

E 2: si

P: que grado era?

E 2: tercero. Bueno entonces me fui con esa idea y bueno, voy a buscar

en la unidad curricular como lo podía enganchar, bueno, y me salía en la unidad...

P: en el diseño

E 2: en el diseño, me salía aprender las habilidades segmentarias con las partes del cuerpo no habituales, algo así.

P: dale, y?

E 2: bueno, trate de verlo por ese lado, y empecé más o menos con eso de la, de los objetivos, pero es como muy... o sea, si bien, si me pongo a enseñar el manejo de elementos con diferentes partes del pie, pero que me quedo como en el aire, y no se a que ir puntualmente.

P: si, porque eso que te dice el diseño curricular, ¿refiere a una práctica de la cultura?

E 2: y sino la tomo como futbol a la segunda parte de la unidad. Porque yo busco también ejemplos de unidades.

P: ¿ejemplos de qué?

E 2: de unidades didácticas, de planes, y eso. Y me sale todo como futbol. Y yo no les voy a enseñar futbol. Entonces no se qué hacer.

P: entonces enseña otra cosa.

E 2: otro tema directamente diferente?

P: a vos cuando la profe te dijo, enseña handbal, yo te dije en 3er grado handbal no. Te dije, en tercer grado no por esto, esto y esto. El

diseño curricular, ya lo hemos discutido, que podrías enseñar? a ver... que podrías enseñar? que son los malabares?

E 2: manejo de elementos coordinación ojos y manos.

P: los malabares solamente se puede, se realiza con la mano?

E 2: no.

P: entonces, podrías? es una práctica de la cultura?

E 2: si.

P: si? estas habilidades motrices, esta coordinación que estás diciendo, se podrían enseñar desde un agarrar, inscripta en un malabar? es una posibilidad, puedes pensarla, yo te doy una.

E 2: el tema es que , se ve me estoy pensando más en... (Se diluye sonido)

P: vos que estás pensando malabar con qué?

E 2: yo me imagino con todo, no sé, el hecho de recibir la pelota, manejarla, no pueden, se necesita mucha coordinación,

P: bueno, a lo mejor, pensalo.

E 2: podría ver cómo llevarlo por otro lado,

P: yo pensaba mira, yo te recomiendo lo siguiente, yo te sugiero que una posibilidad es malabares, enseñar malabares, es una. si vos decidís enseñar malabares, primero anda a leer, historia, si los malabares son, siempre

<p>con pelotas o con distintos elementos, que habilidades se ponen en juego cuando yo enseño los malabares, sino se trata un poco de eso. Podes pensar otra eh? yo te sugiero, pero puedes pensar otra si querés, a mí se me ocurrió esa.</p> <p>E 2: voy a tener que investigar porque no tengo mucha idea de eso.</p> <p>P: investigue... pero que no te ... pero dale. Porque el tiempo corre</p> <p>E 2: dale</p> <p>P: no se, fijate, puede ser otro contenido eh? puede ser otro. Yo, porque me pareció que a lo mejor puede ingresar en lo que estaba planteando. ta? dale chau.</p> <p>E 3: profe, las correcciones las ponemos en otro lado o las ponemos ahí?</p> <p>P: algo más?</p> <p>E 4: yo también ya tengo este, pero tengo que empezar a pensarlo desde ya?</p> <p>P: si, pensalo.</p> <p>E 4: yo le comente, se acuerda? que me había dicho la profe, me había propuesto que haga atletismo, yo pienso como actividades atléticas.</p> <p>P: vos qué opinas?</p> <p>E 4: como actividad atlética</p> <p>P: porque, digo, el atletismo como deporte, en sí mismo, o algunas cuestiones que pueden ser....</p> <p>E 4: ósea, el objetivo sería</p>		
---	--	--

<p>genérico, porque aparte la profe me dijo que sea algo, bien bien básico, ósea, que les enseñe digamos, donde se organiza, si se hacen con elementos, que elementos son, que conozcan eso.</p> <p>profe 2: mira que las actividades atléticas son cientos, los saltos, las carreras.</p> <p>E 4: claro, ella me dijo por ejemplo que le enseñe las fases, la partida, la salida,</p> <p>P: nooo, pero ves, ahí hay una contradicción, en función de que cosas interesante, que de significativo de aprender la partida? cual es el sentido y significado de eso? después de ahí, vos puedes mirar que vas encontrando, si vos me decís que le voy a enseñar la parte del salto, esto es correr, picar, vuelo, tiene sentido eso? o que tiene sentido?</p> <p>E 4: yy... los valores que transmite,</p> <p>P: noo, valores cualquiera transmite valores, la educación física no es eso, toda la música, el arte, todos transmiten valores, ¿qué es lo importante del salto? ¿es importante que yo sepa las fases, el pique, el vuelo, eso ? ¿eso es importante?</p> <p>profe 2: que grado es?</p> <p>E 4: cuarto grado.</p> <p>profe 2: cuantos años tienen?</p> <p>E 4: tienen 9 años.</p> <p>P: que es tan importante:</p>		
---	--	--

E 4: que conozcan una forma de saltar que ellos realizan habitualmente.

P: que sería forma de saltar?

E 4: por ejemplo que lo hacen con otro objetivo distinto

P: ¿cuál es el sentido del salto? el atletismo es llegar alto o lejos pero me interesa que sepa las fases del vuelo, que hay que hacer ?

E 4: no, entonces no

P: lo pueden hacer, a ver, lo podrían realizar sin saber eso?

E 4: si, es fácil.

P: entonces es ahí donde tenés que poner el ojo.

E 4: ósea, les presento las distintas disciplinas que hay dentro del atletismo

P: si, puede ser, vos no vas a enseñar la técnica, por eso son actividades atléticas.

E 4: claro, que sean actividades como para que conozcan solamente.

profe 2: no es solamente, no es poca cosa.

E 4: principalmente, bueno.

profe 2: claro, eso es lo importante que los chicos puedan diferenciar un salto en largo, un salto en alto, un salto triple, un salto con garrocha, ahí hay un conocimiento, mucho y que puedan transitar y experimentar por esas experiencias, es alucinante, no es solamente.

E 4: claro, puede ser el

primero que le muestra,  
profe 2: claro, vas a ser el  
primero y probablemente  
el único,

P: escuchame, no es que le  
"muestro", no es que le  
muestro, tiene toda una  
intencionalidad, y de que  
todos accedan a ese  
conocimiento, cuantos  
chicos podrían acceder si  
vos no lo enseñas? cuantos  
conocerán el atletismo, lo  
que vas a enseñar?

E 4: y yo creo que sí, si no  
está en la planificación del  
curriculum, yo creo que  
muchos profes no enseñan  
este contenido

P: por eso recontra vale  
que enseñes esto, para que  
todos puedan acceder al  
conocimiento de esto.

E 4: entonces, lo puedo  
proponer de forma  
diferenciada conocer y  
diferenciar diferentes  
disciplinas atléticas.

P: si, empezar a armarla, a  
ver.

E 4: gracias.

E 6: (se diluye sonido) esto  
hace referencia a  
actividades o juegos me  
parece que la idea por  
ejemplo si dice "dividimos  
el grupo" en 2 partes,  
decimos bueno, este grupo  
tiene que arrimar aquel  
cono, son actividades, no  
son juegos esta corrección  
tengo.

P: ósea, tendrían que poner  
"porque".

E 6: sisi, está bien nosotros  
lo hicimos y le  
explicamos, le hicimos



<p>todas las correcciones,  P: ¿y se lo explicaron?  E 6: si, le explicamos todo.  P: ah perfecto.  E 7: ¿le damos a ustedes las correcciones?  P: después me las van a dar, pero primero está bueno que vean las correcciones que Uds. realizaron y expliquen el por qué corrigieron eso bien.  E 8: (dice algo pero se diluye)  P: se les dio a todos por enseñar atletismo ahora...  E 9: titulo: atletismo para todos, esto lo saque de un libro.  P: ¿de que libro?  E 9: de Emilio Mazzeo es.  P: y está citado?  E 9: no, no era una cita, es un libro.  profe 2: es un tipo de cita, nada más que ... claro... uno entre paréntesis pone el apellido del libro Mazzeo, y el año. se llama parafraseo.  E 9: para mí no lo dice Mazzeo, bueno, si puede ser.  profe 2: pero vos dijiste que lo sacaste de ese libro.  P: claro, todo lo que está en libro de Mazzeo, a no ser que diga ahí dentro de lo que leíste que hay otro autor que lo dice, entonces ahí tenemos que buscar que ese autor esta en Mazzeo...  profe 2: a no ser que esto sea una idea tuya, entonces</p>		
---	--	--

<p>ya valdría.  E 9: nono, es de Mazzeo.  P: bueh... entonces citalo.  E 9: vamos con la premisa, que lo importante para nuestros alumnos es que en la escuela primaria en una carrera escolar, saltar o no saltar, lanzar o no lanzar, presentando del atletismo, con este sistema damos las posibilidad a nuestros alumnos no solo iniciarlos en un deporte que uno puede avanzar sino que lo hacemos en plan de elevar su acervo motor, y su condición física, como su motricidad, cumpliendo con los contenidos básicos comunes. ta bien la fundamentación?  P: no.  E 9: no?  P: no esta tan mal a ver, escucha esta parte, viste que vos decís acá a través de incrementar el acervo motor, elevar la condición física, mejorar su psicomotricidad, blablabla eso de donde sacaste?  E 9: del libro.  P: bien, ¿eso que posicionamiento sería? mejorar su psicomotricidad...  E 9: psicomotricista  P: ah, ¿y nosotros que estamos intentando?  E 9: sociocultural  P: bien entonces, eso sería coherente, o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando? para que enseñamos atletismo?</p>		
---	--	--

como elemento de la cultura.

E 9: ¿para que enseñe atletismo como elemento de la cultura?

P: claro, porque vos acá me estas poniendo que lo enseñas, pero él para que estas poniendo es en función de un enfoque psicomotricista.

E 9: y como sería el atletismo un enfoque sociocultural? para qué?

P: si vos entendés que el atletismo es un practica corporal de la cultura, porque vale eso conocer?

E 10: la profe también me dijo atletismo...

P: todo el mundo graba dale, a ver , volvemos de nuevo, partiremos con la premisa de que....

E 9: ósea como que los objetivos que yo quiero lograr,

P: bueh, te vuelvo a decir, los objetivos que pusiste no refieren al atletismo mirá te lo leo, "incrementar el acervo motor de los alumnos"

E 9: y si el mismo Emilio dice eso...

P: ¿Qué tienen que aprender del atletismo? "favorecer el normal desarrollo psicofísico, que aprenden del atletismo? incrementar las capacidades motoras, fuerza, velocidad, resistencia, que aprenden del atletismo?"

E 9: digamos que esto está muy basado en lo que es

psicomotricidad...

P: si, que más?

E 9: ¿y como lo transfiero a sociocultural?

P: a ver, escuchame ¿vos que querés que aprendan? para, vamos a hacer una cosa, no lo leas, no lo leas. Cerremos, ahí está, escribamos acá, decime ¿que querés que aprendan del atletismo?

profe 2: ¿que grado es?

E 9: segundo grado es.

P: son actividades atléticas

E 9: en realidad lo que más quieren los chicos ...

P: escucha, actividades atléticas. si? Bien, que querés que aprendan de esto? pero que sean referidos, enmarcadas en el atletismo

E 9: yo pensé en el atletismo, primero porque sé que muchos chicos no lo conocen, y sé que esta bueno para darlo.

P: buenísimo, este planteamiento es lo que tiene que aparecer ahí.

E 9: eso es lo que yo pensé.

P: no digas que esta bueno para darlo, pero es un fundamento que es importantísimo, no se conoce en la escuela, entonces vos como profe, todos accedan a ese conocimiento.

E 9: y bueno, se metan ya en el atletismo y enseñarle lo básico, lo primero, no como se llama, sino lanzando, corriendo y saltando y después ya

<p>planteo una clase</p> <p>P: ¿quequerés que aprendan?</p> <p>E 9: a correr</p> <p>P: no, no me estás diciendo ¿quequerés que aprendan? ¿a correr? a correr saben correr.</p> <p>E 9: nono, a correr, lo que yo quiero que aprendan es la carrera, la carrera compartida, y yo había puesto biomecánica, pero lo había puesto como para enseñar un poco... si ya sé que es largo...</p> <p>P: ¿Para qué? ¿cuál es el sentido de la biomecánica, de enseñarle a un chico de 7 años? es corredor de atletismo? no, entonces para que le sirve?</p> <p>E 9: no, por eso yo había planteado mi primer clase, salir de la biomecánica y que vivencien eso y después, otra clase, como hablar un poco, hacerlos entrar un poco, explicarles, y después ya si entrar en la carrera</p> <p>P: necesito que vos te enfoques en que querés que aprendan, que desees que aprendan del atletismo?</p> <p>E 9: lo básico, carrera.</p> <p>P: no me estás diciendo que desees que aprendan, que es lo básico para vos?</p> <p>E 9: la partida de una carrera después en los lanzamientos, alguna forma de lanzamiento de lanzar, y después los saltos, salto en alto arriba, pensaba yo, porque en el</p>		
--	--	--

colegio se puede hacer salto el alto, salto en largo no, porque qué?

P: porque no?

E 9: se me van a matar los chicos...

P: porque?

E 9: qué? van a saltar arriba del cemento?

P: no saltan todas las veces arriba del cemento jugando en un recreo?

E 9: no, salto en alto sí, salto en largo no puedo, salto en largo en atletismo tiene una técnica.

P: pero vos, es que... sabes cuál es el problema? vos estás pensando en el atletismo, en la técnica y estas dando atletismo, no te estoy diciendo que des a-t-l-e-t-i-s-m-o, son actividades atléticas, quiere decir que son ehh tareas motrices que son similares, aproximadas, pero que se inscriben en el atletismo.

E 9: si, en la planificación voy a eso, juegos preliminares, de iniciación, si.

P: bueno, querés llamarlos así. ¿Cuáles serían?

E 9: ahí los tengo, que se yo

P: ¿Cómo serían?

E 9: por ejemplo, en el salto, el relojito, que yo tengo una sogá y voy girando, y que ellos vayan saltando la sogá, eso lo pongo en salto por ejemplo.

P: que enseñanza de actividad atlética es esa?

<p>E 9: salto.</p> <p>P: el salto? no! le tenés que enseñar dentro de lo que es, salto en alto, salgo en largo.</p> <p>E 9: claro, salto en alto. Eso es una tarea, después voy complejizando un poco más y termino en la técnica.</p> <p>P: pero yo no quiero que termines en la técnica!</p> <p>E 9: y para que le enseñe a saltar?</p> <p>P: y porque deberían yo saltar con la técnica? que les voy a enseñar? flop? el barrel roll?</p> <p>E 9: la del salto en alto nomas, como para que conozcan,</p> <p>P: te estoy diciendo que la técnica del barrel roll para el salto en alto, sostenete en salto en alto... un chico de 7 años, es necesario que tenga aprendido eso?</p> <p>E 9: para esta bueno que conozca... bueh, yo a esa edad, fue cuando conocí, en tercer grado creo, y a mí me llamo mucho la atención hacíamos bien, con técnica y todo ya, y a mí me gustó mucho y yo después competí gracias a eso, y siempre para mí estaría bueno que lo conozcan.</p> <p>P: pera... ¿vos porque estas enseñando atletismo?</p> <p>E 9: porque me gusto para darlo.</p> <p>P: bueno sabes cuál es tu mayor obstáculo acá? que vos lo practicaste como deportista, ese es tu mayor</p>		
---	--	--

obstáculo, porque ahora vos tenés que deconstruir, en un proceso que vos pasaste como competidor, como participante, que aprendiste para competir, si? entonces vos ahora tenés que deconstruir, para construir otro, para enseñar, en un lugar donde no se requiere de la técnica, porque no es que van a competir en un torneo oficial

E 9: si, eso lo entiendo.

P: si? entonces? tenemos 2 opciones... o cambias la unidad didáctica,

E 9: nooo, ya no puedo mañana tengo que dar la primer clase.

P: bueno, así como esta tampoco lo podes dar.

E 9: creo que la primer clase está más o menos como usted la quiere, ya cambio el resto de la unidad.

P: a mí me gusta, porque es como "ustedes quieren" (ironía) pero bueno. eeehhh.. a mí me parece que tu mayor eh, obstáculo es ese, que vos fuiste participante deportivo.

E 9: para mí lo pudo ser, como favorable también.

P: si, seguramente que sí, pero sabes porque te digo que obstáculo, no podes mirar que no estamos hablando del atletismo con su técnica, de las técnicas específicas del atletismo, eso no es lo que estamos hablando, o sea...

E 9: o sea que al atletismo



no puedo enseñarlo en segundo grado, sino que tengo que enseñar actividades atléticas...

P: y si... y si...

E 9: bueno, cambio eso.

P: pero las actividades atléticas implican por ejemplo, o sea, del atletismo, carrera vos pusiste... ¿Qué carreras tiene el atletismo? porque pusiste correr con mecánica de partida?

E 9: carrera individual, 100 mts. 200 mts, posta.

P: y porque pusiste esto?

E 9: puse correr primero, iba a ser como la primera clase que yo iba a dar.

P: nono, yo te pedí que **hagas como un mapa conceptual, un esquema conceptual, si? sobre el contenido digamos, sobre el contenido a la cual la practica cultural se inscribe ese contenido, vos pusiste atletismo... carrera.**

E 9: si

P: bueno, acá la carrera, que podes desprender de carrera? que sea

E 9: una carrera en posta, en grupo

P: bien eso es lo que tenés que poner, no poner la mecánica de carrera en partida, partida si querés también la podes poner, pero biomecánica y correr no.

E 9: biomecánica puse como para explicarles y correr yo en realidad es correr, lanzar, saltar, porque la primer clase

justamente les iba a explicar lo que era el atletismo yo, y básicamente....

P: mira, correr saltar, lanzar, no es parte de las actividades atléticas, el salto el lanzamiento,

E 9: sisi, ya se yo

P: si... porque ahí hay una construcción, porque refiere a una práctica cultural, porque nacen con un determinado sentido, este saltar, este correr, si? por eso es diferente entonces saltos, que tipo de saltos hay en el atletismo? lanzamiento, que tipos de lanzamientos hay en el atletismo? ósea, eso sería desglosar el contenido.

E 9: ósea que usted quiere que haga como lanzamiento, que yo enseñe bala, salto tijera.

P: no dije que vas a enseñar, yo dije lanzamiento, ¿Qué tipos de lanzamientos hay?

E 9: bala, disco, jabalina,

P: bien. Después de eso, veras que vas a enseñar. Salto, ¿Qué tipo de salto? y después que termino, determino que enseño, en función de eso, digo, ahí no me voy a poner en la técnica, vos pusiste por ejemplo, técnica " O'Brien" o "braien" que se yo como se denomina, es importante que el chico sepa que la técnica con la que se lanza se llama así? o que eso se llama así? o

<p>que de importante es el lanzamiento de bala?</p> <p>E 9: nooo, nono es que yo a la hora de darle la clase yo le quería enseñar como para que sepan que existe una técnica, y no le voy a pedir a ellos que realicen la técnica bien, sino que la vivencien un poco, que sepan que hay.</p> <p>profe 2: que es la técnica?</p> <p>E 9: una forma de lanzar, para lanzar mejor.</p> <p>profe 2: hay que buscar esa definición, eso te va a ayudar. Porque si la técnica es el mejor modo de resolver con economía, probablemente los chicos te lo resuelvan con mucha técnica,</p> <p>P: no es la técnica cerrada del deporte</p> <p>E 9: si, la entiendo, aunque no parezca la entiendo.</p> <p>P: yo modificaría de donde estas partiendo.</p> <p>E 9: si y las clases, la clase que doy mañana...</p> <p>P: nono, es que yo no puedo mirar la clase si vos no tenés clara la unidad didáctica.</p> <p>E 9: es que ahora si me quedo claro más o menos</p> <p>P: si? porque no te pones a trabajar un poquito Fran, con él, trabajen los 2 en la unidad didáctica de él, y me lo muestran en un ratito, a ver que pueden haber resuelto, y sobre eso vamos avanzando, les parece?</p> <p>E 9: bueno, pero la primer clase...</p>		
---	--	--

P: no me muestres clase, quiero unidad didáctica primero, porque después la clase reproduce lo que está en la unidad didáctica dale, puede ser? trabajen los 2 un ratito, y me dicen, lo hacemos de nuevo.

E 11: Clara, tengo una duda?

P: si es una está bien.

E 11: 2.

P: ooh ya es mucho (risas)

E 11: viste que estoy trabajando juegos cooperativos?

P: si

E 11: una pregunta, ehh.... tienen que trabajar de a 2, por ejemplo el llevar un globo, y que no se caiga, es un juego cooperativo? que ahí no están en un bando ponele, no están todos juntos, no importa? están de a 2? no hay problema?

P: a ver... tu pregunta requiere, a cuantos participantes tienen que ser para constituirse a un juego cooperativo? ahora, el tema es que planteo, y que disposición yo pongo para que eso no se traduzca en ... un juego en competencia.

E 11: bueno...

P: si yo digo... tiene que llegar hasta el otro lado, llevando el globo, pelota lo que sea...

E 11: ponele yo hoy quería que llevaran colchoneta con la cabeza no? entonces habían 2 colchonetas, y se

<p>armó como una cierta competencia...</p> <p>P: pero como hiciste la disposición espacial?</p> <p>E 11: como la disposición espacial?</p> <p>P: claro, como los ubicaste en el espacio?</p> <p>E 11: y, las 2 colchonetas y los 2 grupos.</p> <p>P: este es el patio, donde estaban las 2 colchonetas? si yo lo pongo así, que crees que ocurre?</p> <p>E 11: claro, van a correr haya un lugar, y van a volver lo más rápido posible, si bien dijimos que no era la idea, la idea era que no se caiga la colchoneta, ellos corrían,</p> <p>P: esto que vos planteaste genera que no se metan en la tarea, por eso deja de ser cooperativo.</p> <p>E 11: igual... esta bueno que me de cuenta no?</p> <p>P: esta excelente que te des cuenta!!</p> <p>profe 2: haces lo mismo pero así, todo el grupo lleva 2 colchonetas, en lugar de dividirlos. que todo el grupo lleve esas colchonetas, o.... también...</p> <p>P: ojo, que también la idea que se encuentren en el medio...</p> <p>P: esta genial que te hayas dado cuenta...!</p> <p>E 11: porque hoy en la clase me di cuenta, digo "no puede ser!"</p> <p>P: y no lo pudiste modificar?</p> <p>E 11: noo.</p>		
---	--	--

P: y vos nos se lo problematizaste a los chicos? ósea, que habría pasado?

E 11: yo al principio les planteo lo que eran los juegos comprensivos...

P: bueno, vos hiciste eso, y pasó eso? y que hiciste?

E 11: no bueno, y después cambie la actividad. P: no interesa el plan, cuando vos viste eso, lo hubieras puesto ahí!esta buenísimo que te hayas dado cuenta!

Clase 3 30 de agosto

P: Bueno gente... eehh..  
Con ninguno de ustedes estuvieron trabajando con el texto de Griselda, que con el texto, ahora no lo vamos a usar para analizar las clases hoy, pero si las clases que viene. eem, la propuesta es que eeh, trabajemos sobre la desgrabación de sus clases, empecemos a trabajar sobre las desgrabaciones de sus clases, porque si bien nosotros, les hemos pedido que vayan haciendo un trabajo de análisis, sobre esta desgrabación, sobre los registros que sus compañeros les realizan, no hemos estado, las docentes trabajándolo sistemáticamente, y bueno, conjuntamente con ustedes . Vamos a ver qué estaba pasando ahí. Entonces, nos parecía importante que tengamos ese registro el audio de la clase, más que el del compañero, porque

ahí, esta textual. De que se ríen?

Estudiantes: de lo que escuchamos

P: se ríen de lo que se escuchan, ah bueno. Lo que van a hacer en principio.... hay 2 cuestiones que... una cuestión se las voy a dejar planteada para la búsqueda entonces de ustedes. Si? que la inquietud que tengo, y intentare que se las puedan responder, en algún momento para yo a partir de ahí trabajar con ustedes en la deconstrucción de sus propias representaciones. Que es la utilización de los juegos... porque se utilizan y abusan de los juegos de relevo. De que te reis? a ver... porque se ríen?

Estudiantes: (se diluye respuesta)

P: pero no me explican porque, yo les pongo porque lo usan y no me responden, y yo quiero saber porque lo usan, cual es el sentido y no significa que no lo tengan que usar, esta? yo quiero saber porque lo usan y en todas la clases lo usan, y para todos los contenido, y porque ahí yo digo, hay otra manera, que está pasando? porque los necesitan? o porque los elijen? mas allá que tiene que ver.... si quieren ponerlo así, tiene que ver con que es necesario que ustedes se pregunten,

porque hacen lo que hacen, y cuando hay un otro que les pueda decir porque enseñe tal cosa, y porque enseñe de esta manera, digo, generar varias tareas, ustedes tienen que saber porque toman esas decisiones que toman. Que

no es porque si nomas, ahora, si ustedes lo están haciendo porque es costumbre, lo están haciendo acriticamente, esta bueno hacerlo porque entonces vamos a tener que mirar, que es un producto de habitus, o poder ir e investigar que significa.

E:(se diluye respuesta)

P:qué bueno que me estás diciendo esto

E:lo que digo, yo por ahí, lo que es posta o relevo, yo pienso o trato de usarlo en lo posible, para poder darse con una idea o una necesidad, de que no tienen que estar sentados para lo que tienen que hacer, (se diluye) para hacer mas desestructurada una clase, pero entiendo que la idea de relevo hace que activan 2, y el resto (se diluye) , ese orden que por ahí (se diluye) que a un profe de un cole le exigen un orden, "Sergio es una masa" . Y por ahí, bueno, si uno le encuentra la vuelta al orden.

P: y el resto?

Estudiante 2: yo puntualmente lo uso por el tema del espacio, (se



diluye)

P: re interesante que podamos reconocer que necesitamos un control del otro, ahora, la pregunta es? que sería el orden? que es el control? porque lo necesito? digo, porque yo puedo pensar que el orden de una clase, no necesariamente tiene que ser todos esperando que hagan todo lo que yo quiero que hagan en el momento que yo quiero y que lo hagan como yo quiero, habría que repensar, entonces nuestra idea de orden y pensar - repensar cuales son las representaciones que nosotros tenemos sobre como deber ser una clase de educación física. Como estamos pensando que tiene que ser la clase? qué lugar ocupan nuestros sujetos en la clase? no? habría que ver por ahí, ahora, repensar eso. Y yo les voy a pedir que sigan indagándose al respecto, y para la clase que viene a ver que pudieron encontrarse y que, cuestiones teóricas le pueden estar argumentando partir de lo que posibilitaría a ustedes pensar de esto que estamos hablando, puede ser? investiguense. Bueno, lo que van a hacer es lo siguiente, van a tomar el registro, la desgravación de su compañero/a eeh, pedagógica en lo posible,

si no está, cambio,  
P:bueno ahí la "profe 2" lo explica de nuevo.  
Profe 2: yo registro lo que dice "profe " y algunas cosas que dicen ustedes como para entender el dialogo, pero lo hago es registrar sus intervenciones, que es lo mismo que les va a pedir ahora.  
P:si, tesis doctoral, pero además me graba.  
E:uuuh! alta clase! (risas)  
P:lo que les pido a ustedes, ella lo hace comúnmente, y después, bueno me tiene que devolver esto para que yo pueda hacer el análisis de la clase.  
Profe 2: ¿ qué van a hacer?  
P:llamarte "doctora".  
Profe 2: aah doctora.  
P:como verán el proceso que nosotros también les pedimos a ustedes, lo hacemos nosotras, es la idea, que se coherente con lo que nosotros pensamos, eeh, lo bueno es que tenemos que ponernos a discutir, y por eso también discutir algunas cuestiones relativas a esto que sucede acá, a como estoy enseñando, que estoy enseñando y bueno, estas cosas que uno va aprendiendo. Bueno, retomemos. registro desgravado de sus compañeros, tienen 5 minutos para poder identificar, marquen, identifiquen, marquen, todas las intervenciones de

ustedes que dan cuenta de que enseñaron el objeto de conocimiento que deberían enseñar, es decir, contenido, ta?

P:si no se ofrece alguien yo elijo.

E:yo

P:bueno dale a ver.

E:leo?

P:si! textual

E:toda la clase?

P:si, todas todas las intervenciones. La tenes echa no? todas las intervenciones que consideres que han respondido al contenido.

E:hoy vamos a terminar con el tema de carreras, si? se acuerdan que vimos carreras? hoy terminamos con el tema de carreras, vamos a hacer carrera (se pierde). Se acuerdan lo que vimos la clase pasada? que vimos? "carreras" muy bien. Pasaje del testimonio, se acuerdan lo importante que es el tema de las rodillas? vamos caminando con las rodillas, haciendo pasos largos y rodillas alto. Eso es una pista de atletismo, son 600 mts que marcamos y están divididas en 6. Saben como se llaman las 6 divisiones? carriles si? o también otro nombre? andariveles. Son 6 carriles

y están divididos por estas líneas que es donde vamos a hacer el pasaje de... testimonio. No es por equipo, es carrera individual, taco, tienen que entrar todos detrás de la línea. Se acuerdan las voces de mando de largada? a sus marcas, listos, ya. Y si yo digo "ya" y si largo alguno vamos a.... queda descalificado. En realidad queda descalificado directamente pero nosotros vamos a hacer una advertencia, se advierte una vez, y si se repite se descalifica, quien queda hasta el final? no, vos tenes que ir así, mira. Fíjense durante la carrera de no cambiar de carril, tienen que correr cada uno en su andarivel. Vamos a hacer una carrera de relevo, tienen que estar en punto de largada, un compañero en la primer línea, otro en la segunda y otro en la tercera, como hicimos el otro día se acuerdan? hoy terminamos con tema de atletismo, la clase que viene arrancamos tema nuevo, con vóley.

P:que sería el tema?

Estudiantes: carrera (risas)

P:porque los chicos entenderían carrera?

estudiantes: porque lo repite un montón. Porque

<p>estamos hablando del tema atletismo, carreras,</p> <p>P:hay distintas cosas que hacen referencia a carrera no? pero en función de ese registro.</p> <p>Estudiantes: básicamente estábamos haciendo carreras, (se pierde audio)</p> <p>P:ese. Si bien ahondas en la palabra "carrera", la pregunta es. Que enseñan Uds. de las carreras?</p> <p>Estudiantes: vulgarmente... eh...</p> <p>P:bien, esa es una de las cuestiones. Perdón. Sobre las líneas, es la carrera lo que enseñaste? digo, un poco de intervención hace énfasis en cómo se resuelve la carrera, algo de digamos, del objetivo de la carrera? entonces. El objeto....</p> <p>Estudiantes: hay una parte que dice, "rodillas arriba", eso hace referencia a técnica?</p> <p>P: eso es lo que vos estas suponiendo... yo que leo ese registro, no lo veo.</p> <p>Estudiantes: dice, vamos a ir caminando con las rodillas bien altas hasta la línea blanca, haciendo pasos grandes.</p> <p>Estudiantes: creo que la entrada en calor era otro contenido anterior.</p>		
--	--	--

P:nono, no me expliques que querías hacer vos. La idea no es plantear lo que querías hacer. Les explico porque, no es para que se sientan mal, ni sientan observados ni mucho menos, precisamente es, se los agradezco de corazón porque esta intención es que lo puedan aprovechar nuestro registro y conectarse con esto para que todos podamos entender, no es fácil. Lo quiero explicar si no, nunca nadie va a querer participar y la idea es pensarse y aprender entre todos. Es necesario esta instancia porque bueno... permiten pensar en función también de lo que estamos mirando, yo como lo estoy mirando, yo que estoy enseñando porque parece ser que lo que yo quería enseñar, no es tan así como lo que enseñé. Porque rodilla, rodilla, rodilla, porque yo te pregunto, que aprendió el chico, " y que esto son las rodillas". Digo, que aprendió? "rodilla, rodilla, rodilla", yo estoy escuchando esa descripción que tienen. En realidad estamos mirando como son las intervenciones, para saber verdaderamente que enseñe, yo enseñe carrera. Apareció "rodilla, rodilla, rodilla", entonces, uno piensa, que enseñe, no? como tendría que haber enseñado para que diera

cuenta de que estaba enseñando carrera? que de esa carrera estaba enseñando? para dar cuenta de que aprenda carrera. Por ahí recuperamos el tema de reglamento,

E:recuperamos el tema en la entrada en calor para sacar provecho ahí, y marcar el tema de la rodilla, por eso "rodilla, rodilla rodilla"

P:no es que (se pierde audio), el tema es que más allá del contexto, vos decís, era la entrada en calor. Dijimos, entrada en calor, que vamos a ver en la entrada en calor? cuáles son?

E:una introducción

P:eso es una introducción? la entrada en calor? que autor habla de entrada en calor y que lo pueda decir que característica debería tener la entrada en calor? veamos eso. Necesitamos la entrada en calor, para qué? hablar de entrada en calor no necesariamente es lo que estábamos haciendo. Pensar que en la clase es un continuo, es todo. Desde que inicio mi clase hasta el final de la clase. Desde el inicio hasta el final, puedo poner un inicio, un desarrollo, la clase es un todo y es una (se pierde audio). Hacer

alguna introducción, podemos pensar que es una introducción, que pueda recuperar lo que habíamos visto la clase pasada de la carrera, "vamos a seguir hoy, viendo carrera, tal carrera" eso sería introducción y sin embargo ya aborde parte del contenido.

E:digo, físicamente, no le voy a hacer una entrada en calor que juguemos al vóley, mientras que estoy viendo carrera de atletismo.

P:bueno, pero hubo también, yo como docente, considero que está relacionado el contenido, si vos te pones en lugar del estudiante, que están aprendiendo?

E:carrera,

P:no, a levantar rodilla. Que están aprendiendo de la carrera de atletismo si yo les digo que levanten la rodilla?

E:que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera.

P:que recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera, ósea de levantar la rodilla, ósea que si yo

E:lo vimos una clase, trabajamos toda una clase,



P:si yo digo, recuerden la importancia de levantar las rodillas en la carrera. Y vos me decís, pero es una carrera... cuál es el objetivo de la carrera? digo.

E:si vos me dijeras que es la primera vez que le presento y digo que tienen que levantar la rodilla hacen eso, pero no, ya lo trabajamos. Me entendés? porque por ahí la primer clase aprendimos todo, y hablar de esa manera, si, no van a entender nada. Pero la primer clase ya habíamos practicado la zancada, la importancia de levantar la rodilla, dar el paso largo, acción con los brazos, entonces yo retome eso en la entrada en calor para poder seguir viendo la carrera, nada más. Pero no es que solo hable de levantar la rodilla.

P:que es lo importante de saber de la carrera? digo, que es lo bueno que el otro aprenda respecto de la carrera de atletismo?

E:técnica, competencias.  
(Se pierde audio)

Estudiante 1: lograr la máxima velocidad, la zancada, también las distancias. Partida baja.

P:de igual manera, yo no veo al contenido.

E:bueno. Capaz hubiese

sido mejor preguntar, chicos recuerdan que es zancada? tomar el contenido de las clases anteriores, se acuerdan? porque hacemos el paso largo y no corto? se acuerdan la importancia de elevar las rodillas?

Estudiante 1: para mí lo que quiere decir la profe es como que hiciste énfasis nada mas en la parte de "levantar la rodilla", en esa fase.

E:pero no estamos trabajando las fases.

P:precisamente, queriendo trabajar esta cuestión, pensar cuál es el sentido de lo que vos ya lo dijiste, ósea, hacer la entrada en calor, sí? la pregunta es, cuál sería el sentido de la carrera en atletismo, y si entonces tiene sentido aprender esta cuestión de la carrera, porque lo que vos querías enseñar es la carrera. No es para que nos pongamos ahora a debatir sobre esto, pero me parece que el ejercicio es pensarse. A lo mejor podemos. Cuál es el sentido de lo que hacemos? porque hacemos lo que hacemos? si? no es que, eso nos permite pensar a nosotros estas cuestiones que a veces les decimos "si" yo lo que haría es entrañar, la carrera, entonces, que es lo valioso de la carrera de atletismo? no? además. Vos ahí, no leíste todo? yo

no sé tampoco cual es el objetivo, ósea trabajamos carrera, te acordas?

E:pista, relevo. Ya lo habíamos visto la clase anterior. Patada

descendente y ascendente, P:y qué? podes dilucidar ahí que tipo intervención realizaste?

E:si, dice. Hice preguntas más que nada.

P:preguntas?

E:hago preguntas, se acuerdan que vimos? como se llama esto?

P:te podes fijar si son preguntas cerradas, abiertas, la mayor parte de preguntas abiertas, en qué lugar aparece el otro? que posibilidades de idea? no, no es posibilidad, que concepción de aprendizaje subyace en tu intervención? no, no importa. Mira. Hagamos así,

E:hice preguntas más que nada, no son cerradas pero están complejas, pero por ahí si me (se pierde audio)

P:bueno, bien. Eso que vos pedís que hagan memoria, no tiene que ver con una intervención, bien? si? ahora, tus preguntas... por ahí, podríamos pensar que habilitan al sujeto que construya el conocimiento sobre la carrera de atletismo? y son de esto que estabas diciendo, del reglamento, la pista? esto que vos querías que ellos aprendan en la clase. Bueno, ojala. Lo que ahora

los invito es que (se pierde audio) que posibilidad les doy de construir? o yo les estoy dando el conocimiento que ellos tienen que reproducir cuando yo les pido. Porque si yo les pido que completen, o "recuerden que", o permito que puedan resolver (se pierde audio). Aparece, la introducción,

E:por ahí lo que nosotros les planteamos, le hacemos la pregunta y después damos la actividad para reforzar esa respuesta, por ejemplo: la clase de la importancia de los brazos, remarcamos la importancia y después corremos así, y así me entero de la importancia de los brazos. Porque si queda solamente en la pregunta.

P:esta bueno como vos generas, podría ser interesante, que ellos participen, que construyan la solución a ese problema. No afirmar lo que yo estoy diciendo, sino como fue, como se utilizaría la carrera, qué sentido tienen los brazos? o la posición de los brazos cuando yo corro para utilizar, u obtener mayor ventaja en la carrera? porque ellos empiezan a construir ahí, con ensayo y error, por otra cuestión, digo, tienen otro procedimiento de hacer, para llegar a construir, cual es la importancia, y si no, estás

haciendo (se pierde audio).  
Tratar de anticipar aquello que yo estoy diciendo, pero hasta que punto aparece el otro como parte del aprendizaje.

Estudiante 1: (se pierde audio de comienzo) porque llega antes, si larga antes, en qué momento dar el testimonio (se pierde audio) de espalda.

P:ahí está. Es bueno ver nuevamente que intervención favorece para que construyan. Si? si construyen o no el conocimiento los otros con sus intervenciones el conocimiento, digo, aparece eso, no. que otra pregunta pueden surgirles a ustedes en función de ver esto. Porque esto lo tienen que hacer con su propio registro, con el registro del compañero. Eso es lo que se espera también no? de que cuando otro, el otro me interpele.

E:lo pensábamos muy técnico nosotros, el de la carrera. Nosotros la pensamos desde un sentido muy dirigido, etc. ellos pueden intervenir poco, por su conocimiento. Más allá de las intervenciones.

P:volvemos a pensar que es la técnica. La técnica constructivista, la técnica desde el nivel donde estamos, en que influye en su formación....

estudiante 1: lo que hablamos recién de técnica, una primera

unidad sería ver la técnica y la segunda unidad, ósea la clase que viene, juegos modificados, y ayer en esta clase, el lunes, en la clase, puedes hacer un gol, puedes hacer 3 pasos y yo hoy me pude dar cuenta, de participar con el compañero no es el mismo objetivo que es (se pierde audio) y después la anterior que no es lo mismo, no le salió, el lunes me di cuenta que salió, porque decían "desmárcate, movete para allá" cosas así, sobre el otro que se tenía que mover si o si, en ese sentido.

P: si vos le preguntás a ellos, que aprendieron? bueno, pero yo te hago la pregunta, yo le pregunto a ellos que aprendieron? que cosas podemos llegar a pensar? y eso guarda, porque digo, el hacer no implica aprender. Yo, porque solamente realice juego, no significa que haya aprendido. No significa que yo comprendí. Esto, puede aprender cuando hay un otro me habilita a que yo aprenda, que yo consiente, que ese saber, eso que está puesto en juego ahí, si está puesto, si se que aprendió para que voy a seguir insistiendo en eso, entonces no hay aprendizaje, cuando hay aprendizaje?? Cuando hay

algo que resolver, que está necesitando una solución y yo no sé de antemano la respuesta, tengo que configurar, la estructura, y después resolver para poder dar cuenta de esto que se me está solicitando. Ahora si es más de lo mismo que yo ya sé, no estoy aprendiendo, puedo hacer que sí, pero el otro también. Eso teniendo en cuenta como se obtiene el conocimiento a partir de otras posibilidades. No sé si te respondo. Si quieres seguir preguntando pregunta, la idea tampoco es que yo no te cierre la pregunta, la respuesta, vos quieres que yo te cierre te cierro, pero..... mi intención es que.....

E:(se pierde audio)

P:les doy tarea así nos vamos, por favor. Les doy la tareíta, para la clase que viene, en los registros desgrabados tienen que con distintos colores marcar los tipos de intervención que realizan, intervenciones narrativas, cerradas, abiertas. Una vez que las marcan, las cuentan.

E:a partir de la clase anterior?

P:nono, en esta que están ahora trabajando. Vamos a sacarle jugo a esa. Y ustedes siguen con el resto.

Después tienen que poder ver en que hacen foco con sus intervenciones, cual es el objeto de mi intervención? es decir, aparece contenido, que era para Uds. el contenido, que encontramos a partir de estas intervenciones? por ejemplo, tienen que ver con el abordaje. Bueno, ya me voy a acordar, pero lo que si me acuerdo ya, pongan en algún lugarcito de la hoja, donde quieran, que le llamo la atención del otro?

E: que me llamó la atención de la frase? en amarillo.

P: lo que ustedes desgrabaron, después de la lectura.